

VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

DEPARTAMENT DE TEORIA DE L'EDUCACIÓ



DOCTORAT EN EDUCACIÓ

L'atenció educativa a l'alumnat d'alta  
capacitat en el sistema educatiu valencià

**TESI DOCTORAL**

presentada per:

**Anna M. Monzó Martínez**

dirigida per:

**Dra. Laura García Raga**

València, 2021

# VNIVERSITAT VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Teoria de l'Educació

Doctorat en Educació



L'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat en el  
sistema educatiu valencià

TESI DOCTORAL

Presentada per:

Anna M. Monzó Martínez

Dirigida per:

Dra. Laura García Raga

València, 2021



## DEDICATÒRIA I AGRAÏMENTS

La convicció que una educació millor per a l'alumnat d'alta capacitat és possible és la que ha inspirat aquesta tesi de principi a final. Per això vull dedicar-la, en primer lloc, als meus fills, Aina i Albert, i a l'alumnat d'alta capacitat que he anat trobant al llarg del meu camí professional. Elles i ells m'han impulsat a buscar respostes, a posar en evidència la injustícia i la gran pèrdua de potencial que implica un sistema focalitzat en el dèficit i que invisibilitza, de mica en mica, el talent del seu alumnat. En segon lloc, vull dedicar-la també als professionals de l'educació, als qui han participat en aquest estudi i a aquells i aquelles amb qui he compartit moments com a companys/es de centre i en la meua tasca com a assessora de formació i m'han contagiats la il·lusió i l'estima per la nostra professió. I com no, al meu alumnat, a tots i cadascun d'ells i elles. Representen un estímul inestimable en la meua vida.

Vull donar les gràcies, a més, a totes aquelles persones que han donat suport a aquest projecte, i que m'han fet sentir sempre molt acompanyada.

Als meus pares, Delmi i Vicent. Soc molt conscient del seu suport incondicional i de l'orgull que senten amb aquest treball. Als meus germans, Vicent i Òscar. A Paco, a Aurora i a Aurora, que sempre han estat quan els he necessitat.

A l'Albert, el meu gran suport i el millor company de vida. Gràcies per encoratjar-me en cada projecte que he encetat i per alegrar-me la vida dia a dia.

A Laura, la meua directora, per espentar-me a iniciar aquest projecte i per acompanyar-me a cada moment, per la teua disponibilitat i els bons consells.

A Pilar, companya i amiga, gràcies per tindre sempre la resposta per a tot, per estar sempre i per comptar amb mi, és una sort haver-te trobat.

Als companys i companyes que heu participat i m'heu acompanyat en aquest projecte, les del CEFIRE, les de l'IES Henri Matisse, les companyes i companys de Filologia Catalana i dels departaments de Teoria de l'Educació i de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. La vostra col·laboració i suport ha estat necessària i essencial.



A Concha, Fernanda, Gemma i Ana, per tots els moments compartits, per estar sempre pendents de mi i per ser imprescindibles en la meua vida.

A Lourdes, Anabel i Sandra, que m'heu fet créixer com a persona i heu sigut la meua alegria cada dia al treball. A Xaro, per la teua estima.

A Carme i a Cati, a Sònia pel suport de sempre i per la vostra amistat.

A tots i a totes els qui heu acompanyat aquest projecte, família, amics i amigues, i m'heu acompanyat sempre.

A les famílies i l'alumnat que han participat als grups de discussió i molt especialment a aquests últims. Aquella xarrada amb ells i elles em va encomanar l'impuls final per acabar aquesta tesi.

## ÍNDEX DE CONTINGUTS

<b>1. INTRODUCCIÓ.....</b>	<b>31</b>
1.1. JUSTIFICACIÓ DEL TEMA .....	31
1.2. MOTIVACIÓ I INTERÉS DEL TEMA .....	33
1.3. PREGUNTES, OBJECTIUS I HIPÒTESIS.....	35
1.4. ESTRUCTURA DE LA TESI.....	37
<b>PART I. MARC TEÒRIC .....</b>	<b>39</b>
<b>2. CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ALTA CAPACITAT .....</b>	<b>41</b>
2.1. EL CONSTRUCTE INTEL·LIGÈNCIA.....	42
2.2. XARXA NOMOLÒGICA.....	52
2.3. MODELS EXPLICATIUS DE LES ALTES CAPACITATS.....	61
2.3.1. <i>Primeres aproximacions: Teories basades en el tret</i> .....	63
2.3.1.1. <i>Models psicomètrics</i> .....	64
2.3.1.2. <i>Models factorials</i> .....	73
2.3.2. <i>Teories orientades al desenvolupament del talent</i> .....	87
2.3.3. <i>Teories contextuals</i> .....	111
2.3.4. <i>Cap a una perspectiva integradora</i> .....	113
2.4. REFLEXIONS FINALS SOBRE EL CONCEPTE D'ALTA CAPACITAT .....	117
<b>3. L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS.....</b>	<b>125</b>
3.1. CARACTERÍSTIQUES GENERALS .....	126
3.2. CARACTERÍSTIQUES COGNITIVES.....	127
3.3. CARACTERÍSTIQUES METACOGNITIVES .....	130

3.4. APORTACIONS DES DE LA NEUROCIÈNCIA .....	132
3.5. CARACTERÍSTIQUES SOCIOEMOCIONALS.....	135
3.6. CARACTERÍSTIQUES PERCEPTIVES.....	159
3.7. ALTA CAPACITAT I CREATIVITAT .....	159
3.8. MITES I ESTEREOTIPS.....	163
3.9. DOBLEMENT INVISIBILITZATS .....	168
3.9.1. <i>Gènere i alta capacitat</i> .....	168
3.9.2. <i>Doble excepcionalitat</i> .....	185
3.9.3. <i>Grups socioculturalment desfavorits</i> .....	196
3.10. REFLEXIONS FINALS SOBRE LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT D'ALTA CAPACITAT.....	200
<b>4. ATENCIÓ EDUCATIVA A L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS.....</b>	<b>201</b>
4.1. MARC LEGISLATIU .....	201
4.1.1. <i>La necessitat d'un desenvolupament normatiu</i> .....	201
4.1.2. <i>Antecedents a la legislació de l'etapa democràtica</i> .....	203
4.1.3. <i>Evolució de la legislació relativa a les altes capacitats a l'Estat espanyol</i> .....	205
4.1.3.1. <i>L'alta capacitat en les lleis orgàniques</i> .....	205
4.1.3.2. <i>L'alta capacitat en els reials decrets</i> .....	216
4.1.3.3. <i>L'alta capacitat en les ordres i resolucions</i> .....	224
4.1.4. <i>Evolució de la legislació relativa a les altes capacitats a nivell autonòmic</i> .....	226
4.1.4.1. <i>L'alta capacitat en els decrets</i> .....	226
4.1.4.2. <i>L'alta capacitat en les ordres i resolucions</i> .....	232
4.1.4.3. <i>Altres documents publicats per la Conselleria d'Educació, cultura i Esport relatius a l'alta capacitat</i> .....	240
4.1.4.4. <i>Nova normativa sobre inclusió educativa</i> .....	241
4.1.5. <i>Reflexions finals sobre legislació i alta capacitat</i> .....	253

<b>5. L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS EN EL CONTEXT D'UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA .....</b>	<b>257</b>
5.1. EL PAPER DEL PROFESSORAT EN L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS.....	261
5.2. RENDIMENT ACADÈMIC I ALTA CAPACITAT .....	267
5.3. INCIDÈNCIA DE L'ASSETJAMENT ESCOLAR EN L'ALUMNAT D'ALTA CAPACITAT .....	285
<b>PART II. MARC EMPÍRIC.....</b>	<b>289</b>
<b>6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>291</b>
6.1. LA INVESTIGACIÓ EN ÀMBIT EDUCATIU .....	291
6.2. ETAPES DE LA INVESTIGACIÓ .....	292
6.3. QÜESTIONS PRELIMINARS .....	297
6.3.1. Selecció del tema i identificació d'un problema .....	297
6.3.2. Revisió de la literatura.....	297
6.3.3. Justificació de la investigació .....	298
6.4. SELECCIÓ DEL MÈTODE I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ .....	298
6.4.1. Mètode .....	299
6.4.2. Disseny de la investigació.....	301
6.4.3. Establiment d'hipòtesis .....	304
6.4.4. Variables.....	306
6.4.5. Mostra i població .....	316
<b>7. ELABORACIÓ DE L'INSTRUMENT DE MESURA .....</b>	<b>321</b>
7.1. FASES DE L'ELABORACIÓ DE L'INSTRUMENT DE MESURA.....	321
7.2. OBTENCIÓ DE DECLARACIONS .....	322
7.3. REDACCIÓ DEL QÜESTIONARI .....	326
7.4. VALIDACIÓ PER JUTGES.....	329
7.4.1. Procediment per a la validació del Qüestionari per al professorat .....	329

7.4.2. <i>Procediment per a la validació del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	333
7.5. APLICACIÓ DE LA PROVA PILOT .....	336
7.5.1. <i>Pilotatge del Qüestionari per al professorat</i> .....	336
7.5.2. <i>Pilotatge del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i> .....	343
7.6. REDACCIÓ DEFINITIVA .....	348
7.7. APLICACIÓ A LA MOSTRA.....	349
<b>8. GRUPS DE DISCUSSIÓ.....</b>	<b>351</b>
<b>9. RESULTATS .....</b>	<b>355</b>
9.1. ANÀLISI DOCUMENTAL .....	355
9.2. QÜESTIONARI PER AL PROFESSORAT.....	376
9.2.1. <i>Secció 1: Dades sociodemogràfiques</i> .....	376
9.2.2. <i>Secció 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats</i> .....	391
9.2.3. <i>Secció 3: Creences i actituds sobre l'alumnat d'altres capacitats</i> .....	405
9.2.4. <i>Secció 4: Coneixement de la legislació</i> .....	410
9.2.5. <i>Secció 5: Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats</i> .....	411
9.2.6. <i>Anàlisi correlacional</i> .....	450
9.3. QÜESTIONARI PER ALS PROFESSIONALS D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA .....	469
9.3.1. <i>Secció 1: Dades sociodemogràfiques</i> .....	469
9.3.2. <i>Secció 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats</i> .....	480
9.3.3. <i>Secció 3: Creences i actituds sobre l'alumnat d'altres capacitats</i> .....	495
9.3.4. <i>Secció 4: Coneixement de la legislació</i> .....	499
9.3.5. <i>Secció 5: Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats</i> .....	500
9.3.6. <i>Anàlisi correlacional</i> .....	544
9.4. GRUPS DE DISCUSSIÓ .....	568

9.4.1. Grup de famílies .....	568
9.4.2. Grup d'alumnat .....	591
9.4.3. Síntesi grups de discussió .....	617
<b>10. ANÀLISI DELS RESULTATS I DISCUSSIÓ .....</b>	<b>619</b>
<b>PART III. CONCLUSIONS I PROPOSTES.....</b>	<b>655</b>
<b>11. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA DES DEL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓ.....</b>	<b>657</b>
11.1. IDEES INICIALS.....	659
11.2. ATENCIÓ EDUCATIVA A L'ALUMNAT D'ALTA CAPACITAT EN EL MARC DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA .....	665
11.2.1. Mesures de nivell I.....	667
11.2.2. Mesures de nivell II.....	688
11.2.3. Mesures de nivell III.....	695
11.2.4. Mesures de nivell IV.....	704
<b>12. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR.....</b>	<b>711</b>
12.1. CONSECUCIÓ DELS OBJECTIUS I COMPROVACIÓ DE LES HIPÒTESIS .....	711
12.2. LIMITACIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR .....	714
12.3. REFLEXIONS FINALS.....	716
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....</b>	<b>719</b>

#### **ANNEXOS (en CD)**

ANNEX 1. Qüestionari d'Obtenció de Declaracions

ANNEX 2. Anàlisi de les Declaracions

ANNEX 3. Qüestionari Final per al Professorat

ANNEX 4. Qüestionari Final per a Professionals de l'Orientació Educativa

ANNEX 5. Plantilla per a la Validació per Jutges

ANNEX 6. Anàlisi Validació per Jutges del Qüestionari per al Professorat

ANNEX 7. Anàlisi Validació per Jutges del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa

ANNEX 8. Carta per a la distribució dels qüestionaris

ANNEX 9. Transcripció Grup de discussió famílies d'altres capacitats

ANNEX 10. Transcripció Grup de discussió alumnat d'altres capacitats

ANNEX 11. Principals dificultats detectades per a l'atenció de l'alumnat d'altres capacitats

ANNEX 12. Principals facilitats detectades per a l'atenció de l'alumnat d'altres capacitats

ANNEX 13. Dades anàlisi correlacional Qüestionari per al professorat

ANNEX 14. Dades anàlisi correlacional Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1	<i>Concepcions intel·ligència 1921 i 1986</i>	48
Taula 2	<i>Talents simples</i>	56
Taula 3	<i>Talents complexos</i>	58
Taula 4	<i>Perfils d'excepcionalitat intel·lectual</i>	59
Taula 5	<i>Model PMA de Thurstone</i>	73
Taula 6	<i>Àmbits Multiple Talent Approach de Taylor</i>	82
Taula 7	<i>Model jeràrquic de Cohn</i>	83
Taula 8	<i>Intel·ligències múltiples de Gardner</i>	85
Taula 9	<i>Perfils de sobredotació de Sternberg</i>	97
Taula 10	<i>Factors del rendiment superior (Tannenbaum)</i>	102
Taula 11	<i>Dominis generals Feldhusen</i>	104
Taula 12	<i>Resum de les principals tensions i temes en el camp d'estudi de l'alta capacitat</i>	120
Taula 13	<i>Característiques cognitives</i>	129
Taula 14	<i>Perfil socioemocional de les persones superdotades (Peñas)</i>	137
Taula 15	<i>Característiques socioemocionals i problemes associats</i>	143
Taula 16	<i>Disincronia interna (Terrassier)</i>	147
Taula 17	<i>Característiques socioemocionals</i>	158
Taula 18	<i>Mites i estereotips</i>	164
Taula 19	<i>Característiques doble excepcionalitat alta capacitat</i>	189
Taula 20	<i>Característiques doble excepcionalitat TDAH</i>	190
Taula 21	<i>Comparativa TDAH i altes capacitats</i>	191
Taula 22	<i>Característiques de l'alumnat ACI-TDAH</i>	192
Taula 23	<i>Característiques alumnat ACI-DEA</i>	194



Taula 24	<i>Comparació de les diferents lleis orgàniques</i>	215
Taula 25	<i>Nivells de resposta educativa Decret 104/2018</i>	245
Taula 26	<i>Característiques professorat eficaç per atendre estudiants d'alta capacitat</i>	262
Taula 27	<i>Necessitats de l'alumnat d'altres capacitats</i>	265
Taula 28	<i>Concepcions sobre el rendiment acadèmic</i>	268
Taula 29	<i>Alumnat que destaca vs alumnat d'altres capacitats</i>	282
Taula 30	<i>Vinculació de les hipòtesis amb els preguntes i objectius de la investigació</i>	305
Taula 31	<i>Dimensió 1: Dades sociodemogràfiques i formació del professorat</i>	307
Taula 32	<i>Variables de la dimensió 1</i>	307
Taula 33	<i>Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats</i>	309
Taula 34	<i>Variables de la Dimensió 2</i>	309
Taula 35	<i>Dimensió 3: Actitud del professorat</i>	311
Taula 36	<i>Variables de la Dimensió 3</i>	312
Taula 37	<i>Dimensió 4: Coneixement de la legislació</i>	312
Taula 38	<i>Variables de la Dimensió 4</i>	313
Taula 39	<i>Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats</i>	313
Taula 40	<i>Variables de la Dimensió 5</i>	313
Taula 41	<i>Docents per al curs 2018/19 en l'àmbit valencià</i>	317
Taula 42	<i>Orientadors/es per al curs 2019/20 en l'àmbit valencià</i>	318
Taula 43	<i>Mostra final per a la investigació quantitativa d'acord amb un nivell de confiança 95 error <math>\pm 5</math></i>	320
Taula 44	<i>Participants en l'obtenció de declaracions</i>	324
Taula 45	<i>Operacionalització del Qüestionari per al professorat</i>	326
Taula 46	<i>Operacionalització del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	327

Taula 47	<i>Experts participants en la validació del Qüestionari per al professorat</i>	330
Taula 48	<i>Estadístics de contrast per a la validació del qüestionari per al professorat</i>	332
Taula 49	<i>Experts participants en la validació del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	333
Taula 50	<i>Estadístics de contrast per a la validació del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	335
Taula 51	<i>Interpretació coeficient Alfa de Cronbach</i>	339
Taula 52	<i>Fiabilitat preguntes escala likert qüestionari professorat</i>	340
Taula 53	<i>Fiabilitat preguntes escala likert qüestionari professorat revisada</i>	341
Taula 54	<i>Fiabilitat preguntes sí, no, no ho sé/no contesta qüestionari professorat</i>	342
Taula 55	<i>Fiabilitat preguntes escala likert qüestionari professionals orientació educativa</i>	346
Taula 56	<i>Fiabilitat preguntes sí, no, no ho sé/no contesta qüestionari professionals orientació educativa</i>	347
Taula 57	<i>Característiques dels participants al grup de discussió de famílies</i>	352
Taula 58	<i>Característiques dels participants al grup de discussió d'adolescents amb alta capacitat</i>	353
Taula 59	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat de València</i>	356
Taula 60	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat d'Alacant</i>	357
Taula 61	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat Jaume I</i>	359
Taula 62	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat Catòlica de València San Vicente Màrtir</i>	360

Taula 63	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la</i>	361
	<i>Universidad Internacional de Valencia (VIU)</i>	
Taula 64	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la</i>	362
	<i>Universitat La Florida</i>	
Taula 65	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la</i>	363
	<i>Universidad CEU Cardenal Herrera</i>	
Taula 66	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la</i>	364
	<i>Universidad Europea de Valencia</i>	
Taula 67	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la</i>	365
	<i>Universitat de València</i>	
Taula 68	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la</i>	365
	<i>Universitat d'Alacant</i>	
Taula 69	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la</i>	366
	<i>Universitat Jaume I</i>	
Taula 70	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la</i>	367
	<i>Universitat Miguel Hernández</i>	
Taula 71	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la</i>	368
	<i>Universidad Internacional de Valencia VIU</i>	
Taula 72	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la</i>	369
	<i>Universidad Europea de Valencia</i>	
Taula 73	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la</i>	370
	<i>Universitat La Florida</i>	
Taula 74	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària del CEU</i>	371
	<i>Universidad Cardenal Herrera</i>	

Taula 75	<i>Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir</i>	371
Taula 76	<i>Cursos CEFIRE 2018/2019</i>	373
Taula 77	<i>Cursos CEFIRE 2019/2020</i>	373
Taula 78	<i>Cursos CEFIRE 2020/2021</i>	374
Taula 79	<i>Qüestionari professorat: Anàlisi per grups d'edat</i>	377
Taula 80	<i>Qüestionari professorat: Anàlisi per anys de treball a l'ensenyament</i>	382
Taula 81	<i>Qüestionari professorat: formació contínua</i>	385
Taula 82	<i>Qüestionari professorat: anàlisi correlacional sexe</i>	451
Taula 83	<i>Qüestionari professorat: anàlisi correlacional edat</i>	456
Taula 84	<i>Qüestionari professorat: anàlisi correlacional nivell educatiu</i>	459
Taula 85	<i>Qüestionari professorat: anàlisi correlacional tipus de centre</i>	461
Taula 86	<i>Qüestionari professorat: anàlisi correlacional anys treballats</i>	465
Taula 87	<i>Qüestionari professorat: anàlisi correlacional formació rebuda</i>	475
Taula 88	<i>Qüestionari orientació: Formació contínua</i>	470
Taula 89	<i>Qüestionari orientació: anàlisi correlacional sexe</i>	544
Taula 90	<i>Qüestionari orientació: anàlisi correlacional edat</i>	552
Taula 91	<i>Qüestionari orientació: anàlisi correlacional nivell educatiu</i>	556
Taula 92	<i>Qüestionari orientació: anàlisi correlacional tipus de centre</i>	558
Taula 93	<i>Qüestionari orientació: anàlisi correlacional anys treballats</i>	564
Taula 94	<i>Qüestionari orientació: anàlisi correlacional formació rebuda</i>	566
Taula 95	<i>Preguntes-guia grup discussió famílies</i>	568
Taula 96	<i>Vinculació de categories grup discussió famílies</i>	569
Taula 97	<i>Preguntes-guia grup discussió alumnat</i>	591
Taula 98	<i>Vinculació de categories grup discussió alumnat</i>	592

Taula 99	<i>Vinculació de categories amb quantitat de cites per als dos grups de discussió</i>	617
Taula 100	<i>Principals beneficis de la flexibilització</i>	707

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1	<i>Model CHC (Cattell-Horn-Carroll) - part 1</i>	76
Figura 2	<i>Model CHC (Cattell-Horn-Carroll) - part 2</i>	77
Figura 3	<i>Model d'estructura de l'intel·lecte de Guilford</i>	78
Figura 4	<i>Factors de l'intel·lecte. Guilford</i>	79
Figura 5	<i>Teoria dels tres anells de Renzulli</i>	88
Figura 6	<i>Model d'identificació de Renzulli per a la programació de serveis per a alumnat amb altes capacitats</i>	90
Figura 7	<i>Teoria triàrquica de la intel·ligència de Sternberg</i>	95
Figura 8	<i>Interrelació entre els components de la Teoria triàrquica</i>	96
Figura 9	<i>Teoria pentagonal implícita de la superdotació</i>	98
Figura 10	<i>Model interactiu de Mönks</i>	101
Figura 11	<i>Teoria pentagonal de Tannenbaum</i>	103
Figura 12	<i>Model DMGT de Gagné</i>	106
Figura 13	<i>Model Comprenhensiu de Desenvolupament del Talent (CMTD)</i>	109
Figura 14	<i>Mega-Model de desenvolupament del talent de Subotnik i altres</i>	115
Figura 15	<i>Teoria de la Complexitat del Desenvolupament del Talent (ECT)</i>	116
Figura 16	<i>Nova normativa sobre inclusió educativa del Govern Valencià</i>	242
Figura 17	<i>Legislació sobre alta capacitat</i>	255
Figura 18	<i>Baix rendiment en alumnat d'alta capacitat</i>	279
Figura 19	<i>Relació entre la població (N) i la mostra (n)</i>	317
Figura 20	<i>Percentatge per sexe de participants al pilotatge del qüestionari per al professorat</i>	337
Figura 21	<i>Percentatge per edat de participants al pilotatge del qüestionari per al professorat</i>	337

Figura 22	<i>Percentatge de participants per nivell educatiu al pilotatge del qüestionari per al professorat</i>	338
Figura 23	<i>Percentatge de participants per tipus de centre al pilotatge del qüestionari per al professorat</i>	338
Figura 24	<i>Percentatge de participants per anys treballats al pilotatge del qüestionari per al professorat</i>	339
Figura 25	<i>Percentatge per sexe de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	343
Figura 26	<i>Percentatge per edat de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	344
Figura 27	<i>Percentatge per nivell educatiu de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	344
Figura 28	<i>Percentatge de participants per tipus de centre al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	345
Figura 29	<i>Percentatge per anys treballats de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa</i>	345
Figura 30	<i>Qüestionari professorat: Sexe</i>	376
Figura 31	<i>Qüestionari professorat: Edat</i>	377
Figura 32	<i>Qüestionari professorat: Etapa educativa</i>	379
Figura 33	<i>Qüestionari professorat: Tipus de centre</i>	380
Figura 34	<i>Fases desenvolupament professional del professorat de Huberman</i>	381
Figura 35	<i>Qüestionari professorat: Anys de treball a l'ensenyament</i>	383
Figura 36	<i>Qüestionari professorat: Formació inicial</i>	383
Figura 37	<i>Tipologies més habituals de formació contínua</i>	385
Figura 38	<i>Qüestionari professorat: Valoració de la formació</i>	391

Figura 39	<i>Qüestionari professorat: Alumnat d'alta capacitat a l'aula</i>	392
Figura 40	<i>Qüestionari professorat: Familiars/coneguts amb alta capacitat</i>	392
Figura 41	<i>Qüestionari professorat: pregunta 2.3.</i>	393
Figura 42	<i>Qüestionari professorat: Capacitat identificació alumnat d'altres capacitats</i>	393
Figura 43	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.a.</i>	394
Figura 44	<i>Qüestionari professorat: Aprenen de forma ràpida</i>	395
Figura 45	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.b.</i>	395
Figura 46	<i>Qüestionari professorat: Treballen dur</i>	396
Figura 47	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.c.</i>	396
Figura 48	<i>Qüestionari professorat: Són crítics</i>	397
Figura 49	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.d.</i>	397
Figura 50	<i>Qüestionari professorat: Aprenen de manera autònoma</i>	398
Figura 51	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.e.</i>	398
Figura 52	<i>Qüestionari professorat: Estan sobreestimulats</i>	399
Figura 53	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.f.</i>	399
Figura 54	<i>Qüestionari professorat: Alta sensibilitat</i>	400
Figura 55	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.g.</i>	400
Figura 56	<i>Qüestionari professorat: Fracàs escolar</i>	401
Figura 57	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.h.</i>	401
Figura 58	<i>Qüestionari professorat: Aprén de forma distinta</i>	402
Figura 59	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.i.</i>	402
Figura 60	<i>Qüestionari professorat: Bones notes</i>	403
Figura 61	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.j.</i>	403
Figura 62	<i>Qüestionari professorat: Doble excepcionalitat</i>	404



Figura 63	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.k.</i>	404
Figura 64	<i>Qüestionari professorat: Autoestima</i>	405
Figura 65	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.a.</i>	406
Figura 66	<i>Qüestionari professorat: Problema afegit</i>	406
Figura 67	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.b.</i>	407
Figura 68	<i>Qüestionari professorat: Dificultats d'aprenentatge necessita més ajuda</i>	408
Figura 69	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.c.</i>	408
Figura 70	<i>Qüestionari professorat: Té més dificultats per fer amics/gues</i>	409
Figura 71	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.b.</i>	409
Figura 72	<i>Qüestionari professorat: Principi d'igualtat d'oportunitats</i>	410
Figura 73	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 4.1.</i>	410
Figura 74	<i>Qüestionari professorat: Coneixement legislació</i>	411
Figura 75	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.1.</i>	412
Figura 76	<i>Qüestionari professorat: Atenció específica a nivell de centre</i>	412
Figura 77	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.2.</i>	413
Figura 78	<i>Qüestionari professorat: Detecció sistematitzada</i>	413
Figura 79	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.3.</i>	414
Figura 80	<i>Qüestionari professorat: Professorat sensibilitzat</i>	414
Figura 81	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.4.</i>	415
Figura 82	<i>Qüestionari professorat: Professorat format</i>	415
Figura 83	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.5.</i>	416
Figura 84	<i>Qüestionari professorat: Coordinació amb equips de suport a la inclusió</i>	416
Figura 85	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.6.</i>	417
Figura 86	<i>Qüestionari professorat: Plans de transició</i>	417
Figura 87	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.1.</i>	418

Figura 88	<i>Qüestionari professorat: Activitats d'ampliació</i>	418
Figura 89	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.2.</i>	419
Figura 90	<i>Qüestionari professorat: Activitats d'aprofundiment</i>	419
Figura 91	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.3.</i>	420
Figura 92	<i>Qüestionari professorat: Diferenciació curricular</i>	420
Figura 93	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.4.</i>	421
Figura 94	<i>Qüestionari professorat: Multinivell</i>	421
Figura 95	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.5.</i>	422
Figura 96	<i>Qüestionari professorat: Intel·ligència emocional</i>	422
Figura 97	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.6.</i>	423
Figura 98	<i>Qüestionari professorat: Lliure elecció</i>	423
Figura 99	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.7.</i>	424
Figura 100	<i>Qüestionari professorat: Creativitat</i>	424
Figura 101	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.8.</i>	425
Figura 102	<i>Qüestionari professorat: Iniciativa emprenedora</i>	425
Figura 103	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.9.</i>	426
Figura 104	<i>Qüestionari professorat: Interdisciplinar</i>	427
Figura 105	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.10.</i>	427
Figura 106	<i>Qüestionari professorat: Pensament divergent</i>	427
Figura 107	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.11.</i>	428
Figura 108	<i>Qüestionari professorat: Reptes complexos</i>	428
Figura 109	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.8.</i>	429
Figura 110	<i>Qüestionari professorat: Avaluació</i>	430
Figura 111	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.9.</i>	430
Figura 112	<i>Qüestionari professorat: Necessitats afectives</i>	431

Figura 113	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.10.</i>	431
Figura 114	<i>Qüestionari professorat: Enriquiment curricular</i>	432
Figura 115	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.1.</i>	432
Figura 116	<i>Qüestionari professorat: Eliminar el contingut que ja saben</i>	433
Figura 117	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.2.</i>	433
Figura 118	<i>Qüestionari professorat: Donar més feina quan acaben</i>	434
Figura 119	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.3.</i>	434
Figura 120	<i>Qüestionari professorat: Registrar per escrit</i>	435
Figura 121	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.4.</i>	435
Figura 122	<i>Qüestionari professorat: Fortaleses</i>	436
Figura 123	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.5.</i>	436
Figura 124	<i>Qüestionari professorat: Interessos</i>	437
Figura 125	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.12</i>	437
Figura 126	<i>Qüestionari professorat: Flexibilització</i>	438
Figura 127	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.1.</i>	438
Figura 128	<i>Qüestionari professorat: Mesura efectiva</i>	439
Figura 129	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.2.</i>	439
Figura 130	<i>Qüestionari professorat: S'ha preparat al nou grup</i>	440
Figura 131	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.3.</i>	440
Figura 132	<i>Qüestionari professorat: Preparar el grup que deixa</i>	441
Figura 133	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.4.</i>	441
Figura 134	<i>Qüestionari professorat: Preparació a nivell curricular</i>	442
Figura 135	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.5.</i>	442
Figura 136	<i>Qüestionari professorat: Preparar a nivell emocional</i>	443
Figura 137	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.14.</i>	443

Figura 138	<i>Qüestionari professorat: Recursos de l'entorn</i>	444
Figura 139	<i>Qüestionari professorat: Pregunta 5.15.</i>	444
Figura 140	<i>Qüestionari professorat: Relació amb famílies</i>	445
Figura 141	<i>Qüestionari professorat: pregunta 5.16.</i>	446
Figura 142	<i>Qüestionari professorat: pregunta 5.17.</i>	448
Figura 143	<i>Qüestionari orientació: Sexe</i>	469
Figura 144	<i>Qüestionari orientació: Edat</i>	470
Figura 145	<i>Qüestionari orientació: Etapa educativa</i>	471
Figura 146	<i>Qüestionari orientació: Tipologia de centre</i>	472
Figura 147	<i>Qüestionari orientació: Anys de treball</i>	472
Figura 148	<i>Qüestionari orientació: Formació inicial</i>	473
Figura 149	<i>Qüestionari orientació: Formació contínua</i>	474
Figura 150	<i>Qüestionari orientació: Respostes 1.6.c</i>	478
Figura 151	<i>Qüestionari orientació: Capacitació avaluació</i>	479
Figura 152	<i>Qüestionari orientació: Respostes 1.6.d</i>	479
Figura 153	<i>Qüestionari orientació: Capacitat assessorar</i>	480
Figura 154	<i>Qüestionari orientació: Avaluació alumnat altes capacitats</i>	481
Figura 155	<i>Qüestionari orientació: Criteris diagnòstic</i>	481
Figura 156	<i>Qüestionari orientació: Ferramentes per a l'avaluació</i>	482
Figura 157	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.a.</i>	483
Figura 158	<i>Qüestionari orientació: Aprén de forma ràpida</i>	483
Figura 159	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.b.</i>	484
Figura 160	<i>Qüestionari orientació: Treballa dur</i>	484
Figura 161	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.c.</i>	485
Figura 162	<i>Qüestionari orientació: És crític</i>	485

Figura 163	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.d.</i>	486
Figura 164	<i>Qüestionari orientació: Aprén de manera autònoma</i>	487
Figura 165	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.e.</i>	487
Figura 166	<i>Qüestionari orientació: Està sobreestimulat per la família</i>	488
Figura 167	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.f.</i>	488
Figura 168	<i>Qüestionari orientació: Alta sensibilitat</i>	489
Figura 169	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.g.</i>	489
Figura 170	<i>Qüestionari orientació: Fracàs escolar</i>	490
Figura 171	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.h.</i>	490
Figura 172	<i>Qüestionari orientació: Aprén d'una forma distinta</i>	491
Figura 173	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.i.</i>	491
Figura 174	<i>Qüestionari orientació: Trau bones notes</i>	492
Figura 175	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.j.</i>	492
Figura 176	<i>Qüestionari orientació: Doble excepcionalitat</i>	493
Figura 177	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.k.</i>	493
Figura 178	<i>Qüestionari orientació: Autoestima</i>	494
Figura 179	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.a.</i>	495
Figura 180	<i>Qüestionari orientació: Problema afegit</i>	496
Figura 181	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.b.</i>	496
Figura 182	<i>Qüestionari orientació: Necessita més ajuda</i>	497
Figura 183	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.c.</i>	497
Figura 184	<i>Qüestionari orientació: Més dificultat per fer amics/gues</i>	498
Figura 185	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.d.</i>	498
Figura 186	<i>Qüestionari orientació: Principi d'igualtat d'oportunitats</i>	499
Figura 187	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 4.1.</i>	500

Figura 188	<i>Qüestionari orientació: Coneixement legislació</i>	500
Figura 189	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.1.</i>	501
Figura 190	<i>Qüestionari orientació: Coordinació a nivell de centre</i>	502
Figura 191	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.2.</i>	502
Figura 192	<i>Qüestionari orientació: Detecció sistematitzada</i>	503
Figura 193	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.3.</i>	503
Figura 194	<i>Qüestionari orientació: Sensibilització professorat</i>	504
Figura 195	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.4.</i>	504
Figura 196	<i>Qüestionari orientació: Formació professorat</i>	505
Figura 197	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.5.</i>	505
Figura 198	<i>Qüestionari orientació: Coordinació amb orientació</i>	506
Figura 199	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.6.</i>	506
Figura 200	<i>Qüestionari orientació: Pla/ns de transició</i>	507
Figura 201	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.7.</i>	507
Figura 202	<i>Qüestionari orientació: Pla d'activitats</i>	508
Figura 203	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.8.</i>	508
Figura 204	<i>Qüestionari orientació: Participació PAP</i>	509
Figura 205	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.9.</i>	509
Figura 206	<i>Qüestionari orientació: Seguiment alumnat altes capacitats</i>	510
Figura 207	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.10.</i>	510
Figura 208	<i>Qüestionari orientació: Coherència en l'avaluació</i>	511
Figura 209	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.11.</i>	511
Figura 210	<i>Qüestionari orientació: Necessitats afectives</i>	512
Figura 211	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.12.</i>	512
Figura 212	<i>Qüestionari orientació: Informe d'altres capacitats</i>	513

Figura 213	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.13.</i>	513
Figura 214	<i>Qüestionari orientació: Proposta enriquiment</i>	514
Figura 215	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.1.</i>	514
Figura 216	<i>Qüestionari orientació: Eliminar part del currículum</i>	515
Figura 217	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.2.</i>	515
Figura 218	<i>Qüestionari orientació: Donar altres activitats quan acaba</i>	516
Figura 219	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.3.</i>	516
Figura 220	<i>Qüestionari orientació: Activitats vinculades a la seua forma d'aprendre</i>	517
Figura 221	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.4.</i>	517
Figura 222	<i>Qüestionari orientació: Activitats vinculades als seus interessos</i>	518
Figura 223	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.5.</i>	518
Figura 224	<i>Qüestionari orientació: Activitats que aprofundeixen en la matèria</i>	519
Figura 225	<i>Qüestionari orientació: Preguntes 5.14.6.</i>	519
Figura 226	<i>Qüestionari orientació: Activitats d'un curs avançat</i>	520
Figura 227	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.7.</i>	520
Figura 228	<i>Qüestionari orientació: Activitats vinculades a habilitats socials i comunicació interpersonal</i>	521
Figura 229	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.8.</i>	521
Figura 230	<i>Qüestionari orientació: Activitats d'iniciativa emprenedora</i>	522
Figura 231	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.9.</i>	522
Figura 232	<i>Qüestionari orientació: Activitats foment creativitat i pensament divergent</i>	523
Figura 233	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.10.</i>	523
Figura 234	<i>Qüestionari orientació: Treball aula PT</i>	524
Figura 235	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.11.</i>	524
Figura 236	<i>Qüestionari orientació: Programa específic</i>	525

Figura 237	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.12.</i>	525
Figura 238	<i>Qüestionari orientació: Programa no específic</i>	526
Figura 239	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.13.</i>	526
Figura 240	<i>Qüestionari orientació: Participació en olimpíades, concursos, etc.</i>	527
Figura 241	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.14.</i>	527
Figura 242	<i>Qüestionari orientació: Participació activitats servei a la comunitat</i>	528
Figura 243	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.15.</i>	528
Figura 244	<i>Qüestionari orientació: Intervenció específica dificultats d'aprenentatge</i>	529
Figura 245	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.15.</i>	530
Figura 246	<i>Qüestionari orientació: Flexibilització</i>	530
Figura 247	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.16.</i>	531
Figura 248	<i>Qüestionari orientació: Flexibilització mesura adient</i>	531
Figura 249	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.1.</i>	532
Figura 250	<i>Qüestionari orientació: S'ha preparat al nou grup</i>	532
Figura 251	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.2.</i>	533
Figura 252	<i>Qüestionari orientació: S'ha preparat el grup que deixa</i>	533
Figura 253	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.3.</i>	534
Figura 254	<i>Qüestionari orientació: S'ha preparat l'alumne/a a nivell curricular</i>	534
Figura 255	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.4.</i>	535
Figura 256	<i>Qüestionari orientació: Preparació a nivell emocional</i>	535
Figura 257	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.5.</i>	536
Figura 258	<i>Qüestionari orientació: Preparació amb la família</i>	536
Figura 259	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.18.</i>	537
Figura 260	<i>Qüestionari orientació: Recursos de l'entorn</i>	537
Figura 261	<i>Qüestionari orientació: Pregunta 5.19.</i>	538



Figura 262	<i>Qüestionari orientació: Relació amb la família</i>	538
Figura 263	<i>Qüestionari orientació: blocs pregunta 5.20.</i>	540
Figura 264	<i>Qüestionari orientació: blocs pregunta 5.21.</i>	542
Figura 265	<i>Vinculació nombres de cites-categories grup discussió famílies</i>	570
Figura 266	<i>Mapa semàntic del grup de discussió de famílies</i>	590
Figura 267	<i>Vinculació nombres de cites categories grup discussió alumnat</i>	593
Figura 268	<i>Mapa semàntic del grup de discussió de famílies</i>	616
Figura 269	<i>Nivells de mesures de resposta a la inclusió</i>	665
Figura 270	<i>Procés d'identificació</i>	667
Figura 271	<i>Els tres pilars bàsics de la formació</i>	675

## GLOSSARI DE SIGLES

ACI	Alta capacitat intel·lectual
ApS	Aprenentatge Servei
AVAST	Associació Valenciana del Superdotat i Talentós
DEA	Dificultats específiques d'aprenentatge
EC	Edat cronològica
EM	Edat mental
EUA	Estats Units d'Amèrica
IEC	Institut d'Estudis Catalans
NESE	Necessitats Específiques de Suport Educatiu
PACIS	Programa d'atenció a les Altes Capacitats Intel·lectuals
PADIE	Pla d'Atenció a la Diversitat i Inclusió Educativa
PAF	Pla Anual de Formació
PAM	Pla d'Actuació per a la Millora
PAP	Pla d'Atenció Personalitzat
PAT	Pla d'Acció Tutorial
PEC	Projecte Educatiu de Centre
PFC	Programa de Formació en Centres
TDAH	Trastorn per Dèficit d'atenció amb Hiperactivitat
TEA	Trastorn de l'Espectre Autista
UIB	Universitat de les Illes Balears
USOE	Oficina d'Educació dels Estats Units d'Amèrica



## 1. INTRODUCCIÓ

### 1.1. Justificació del tema

El dret a l'educació és un dret àmpliament reconegut a la legislació actual, tant autonòmica, com estatal o internacional. En l'àmbit valencià, la Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i l'adolescència concreta al seu Capítol VII el Dret a l'Educació i hi estableix:

La Generalitat ha de garantir a tots els xiquets, les xiquetes i els adolescents de la Comunitat Valenciana, amb igualtat d'oportunitats, el ple exercici del seu dret a l'educació, que comprén l'accés efectiu, la permanència i la promoció en un sistema educatiu equitatiu i inclusiu en tots els seus nivells. (Article 43)

La legislació vigent, no només hi reconeix el dret a l'educació, sinó també a una educació diferenciada, que tinga en compte la diversitat de l'alumnat. Així, a l'article 44 de l'esmentada Llei s'hi especifica que "els continguts curriculars i la metodologia docent s'adaptaran a la discapacitat i diversitat de l'alumnat i les necessitats educatives especials del mateix que requerisquen suport, així com als recursos materials i humans disponibles."

Tot i aquesta declaració d'intencions, continuen existint col·lectius que presenten més dificultats a l'hora de fer efectiu aquest dret. Un d'ells és l'alumnat d'altas capacitats, en qui se centra la investigació realitzada en el marc d'aquesta tesi. La NAGC (*National Association for Gifted Children*) defineix les persones amb alta capacitat com aquelles que:

Realitzen -o tenen la capacitat de rendir- a nivells superiors en comparació amb altres de la mateixa edat, experiència i entorn en un o més dominis. Requereixen modificacions a les seues experiències educatives per aprendre i realitzar el seu potencial. L'alumnat dotat i amb talent:

- Prové de totes les poblacions racials, ètniques i culturals, així com de tots els estrats econòmics.

- Requereix un accés suficient a oportunitats d'aprenentatge adequades per aconseguir el seu potencial.
- Pot tenir trastorns d'aprenentatge i processament que requereixen una intervenció especialitzada i suport.
- Necessita suport i orientació per desenvolupar-se socialment i emocionalment, així com en les seues àrees de talent.
- Exigeix serveis variats en funció de les seves necessitats canviants. (NAGC, 2019)

Es posa el focus en aquesta definició i de forma molt evident, en la idea que la materialització del potencial d'aquest alumnat requereix d'oportunitats i intervencions específiques. Sense aquests suports aquest potencial és possible que no arribe a materialitzar-se i desenvolupar-se. En l'àmbit específic de l'Estat espanyol segons dades del Ministeri d'Educació, entre un 35% i un 50% de l'alumnat amb altes capacitats pateix fracàs escolar i un 70% presenta baix rendiment (López et al., 2000, p. 10). Són dades que sens dubte ens haurien de fer reflexionar sobre la qualitat del sistema educatiu i sobre la poca atenció educativa que rep aquest col·lectiu.

En aquest sentit, l'educació rebuda, les oportunitats i l'atenció específica (cal recordar que l'alumnat d'altres capacitats és considerat pel marc normatiu actual com a *alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu*), poden resultar factors essencials per maximitzar el seu potencial, o pel contrari, per inhibir-lo. Una educació de qualitat és aquella que contribueix al desenvolupament integral del potencial de l'alumnat, no aquella que ensenya el mateix per a tots i al mateix ritme. Una educació de qualitat ha de tenir en compte, doncs, els diferents ritmes d'aprenentatge, i per extensió també la particular forma d'aprendre de l'alumnat amb altes capacitats. Per tot això, des de l'àmbit pedagògic és necessari dur a terme estudis centrats en la temàtica de les altes capacitats, amb la intenció de poder oferir propostes que milloren la presència, participació i aprenentatge d'aquest alumnat dins d'un sistema educatiu de qualitat.

## 1.2. Motivació i interès del tema

L'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats continua sent una assignatura pendent dins del sistema educatiu valencià. Visibilitzar aquesta situació, constatada a nivell personal, professional i familiar és el principal objectiu d'aquesta tesi doctoral, així com també el d'oferir propostes per revertir aquesta situació i per fomentar una educació que vetle efectivament per la inclusió de tot el seu alumnat, com assenyalava el sentit de la normativa més actual.

Iniciar un estudi en el marc d'una tesi doctoral sobre les altes capacitats no constitueix en si un tema nou. Les altes capacitats suposen un camp d'estudi llargament desenvolupat, sobretot en l'àmbit de la Psicologia. Són diversos els estudis que, des de finals del segle XIX han abordat aquest fenomen i que, tot i la diversitat de teories i plantejaments i models, han anat aportant llum sobre l'alta intel·ligència. Tanmateix, l'alta capacitat continua sent un terreny erm en l'àmbit educatiu i una realitat desconeguda per a molts professionals de l'educació.

Les causes d'aquest desconeixement es vinculen, en primer lloc, al disseny de la formació inicial d'aquests professionals, que bandeja de forma sistemàtica l'apropament a l'estudi de l'alta capacitat i el seu abordatge educatiu. Però potser les arrels són encara més profundes que això i se situen en un ideari col·lectiu ple de mites i fal·làcies que potencien una visió estereotipada de les persones d'alta capacitat i un apropament molt superficial a la seua realitat. Aquesta visió va acompanyada sovint d'una qüestió que se situaria més bé en una vessant ètica: fins a quin punt el sistema educatiu ha d'ajudar l'alumnat d'altres capacitats en lloc d'invertir els seus esforços en aquells que presenten majors dificultats.

Aquest plantejament no té en compte que l'educació és un dret per a tots i totes, però a més d'això, parteix d'una mirada pedagògica focalitzada en el dèficit. Una mirada que ha bandejat les persones amb alta capacitat, però que tampoc no ha ajudat l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o amb discapacitat, ja que en aquest cas les seues capacitats s'han relegat a un segon plànol, quan no s'han obviat directament. El sistema educatiu hauria de centrar-se més que en buscar dificultats i posar el focus en allò que l'alumnat no sap fer, en desenvolupar les seues capacitats i potencialitats.

Com afirma Dweck (2006): "Los individuos pueden tener temperamentos y aptitudes en cierto modo predeterminados, pero está claro que son la experiencia, la instrucción y el esfuerzo personal los que marcan el resto del camino" (p. 4). El paper de l'educació és precisament el de fer més transitables aquests camins que esmenta Dweck, el de facilitar el seu desenvolupament oferint-los oportunitats per créixer.

En lloc d'això continuem tenint un sistema igualador i anivellador que pretén que l'alumnat aprengui els mateixos continguts, al mateix ritme i de la mateixa forma, buscant una mitjana normativa inexistente i obviant que la realitat és diversa, i que aquesta diversitat ens enriqueix a tots i totes. Traçar un itinerari únic dificulta el trànsit per a un nombre important del nostre alumnat que acaben situant-se als marges, amb el cost personal, familiar i social que això suposa. Un dels col·lectius que sovint se situa en els marges és precisament el de l'alumnat d'altres capacitats.

L'orientació cap a una educació inclusiva que marca la legislació actual és en realitat una orientació cap a l'educació, ja que per definició l'educació o és inclusiva o no és educativa. Aquesta orientació no es pot reduir a la mirada restringida que es fa en alguns contextos entenen per educació inclusiva aquella que inclou a les aules ordinàries l'alumnat amb necessitats educatives especials. La inclusió educativa és molt més que això. Ha de mirar per l'accés, l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat, i això significa acollir la diversitat, respectar-la i contribuir al creixement dels i les joves en un entorn que els reconeix i en què s'han d'involucrar per millorar.

Fet i fet, aquesta tesi parteix de la profunda creença en el valor de l'educació per millorar el món i la vida de les persones, i en la necessitat que aquesta educació s'orienti a potenciar el talent de l'alumnat, i canviï la mirada cap a l'alta capacitat. Que deixi de ser una realitat incòmoda per convertir-se en un valor.

### 1.3. Preguntes, objectius i hipòtesis

El tema de la investigació realitzada en el marc d'aquesta tesi se centra en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats. Aquest tema resulta problemàtic perquè aquest alumnat ha rebut (i continua rebent) poca consideració dins de l'àmbit escolar, tot i que la legislació estableix que ha de rebre una atenció educativa específica. La intencionalitat que ha animat l'inici d'aquesta investigació es relaciona amb les següents preguntes que s'hi ha plantejat al voltant de la resposta educativa que està rebent l'alumnat d'altres capacitats a les aules:

- Quina és la formació inicial i contínua que ha rebut el professorat per atendre l'alumnat d'altres capacitats?
- El professorat coneix les característiques que permeten identificar l'alumnat d'altres capacitats?
- Quins efectes té sobre l'alumnat d'altres capacitats l'actitud del professorat?
- Quin tipus de resposta educativa rep actualment l'alumnat d'altres capacitats a les aules valencianes? Existeix alguna relació entre la formació del professorat i la resposta educativa que rep aquest alumnat?
- El que marca la legislació sobre l'atenció a l'alumnat amb altres capacitats, es coneix per part del professorat?

Arran d'aquestes qüestions s'hi van plantejar els següents objectius per a la investigació:

- Analitzar la formació del professorat, tant la formació inicial com la contínua referida a l'atenció de l'alumnat amb alta capacitat.
- Indagar si els i les docents tenen coneixements suficients per poder identificar l'alumnat d'altres capacitats.
- Detectar les actituds del professorat cap a l'alumnat d'alta capacitat i cap a les seues necessitats.
- Explorar la realitat de l'atenció a l'alumnat amb altres capacitats en el sistema educatiu valencià.



- Investigar quines són les pràctiques educatives més habituals (enriquiment curricular, agrupament, flexibilització, absència de mesures) i si aquestes pràctiques s'hi troben vinculades amb la formació del professorat en relació a l'alta capacitat i a quin tipus de formació (inicial, contínua).
- Analitzar el coneixement per part del professorat del nostre marc normatiu actual en relació amb l'alumnat d'alta capacitat, per establir si els criteris utilitzats per part del professorat a l'hora de donar una resposta educativa a aquest alumnat segueixen els paràmetres proposats en la nova legislació sobre inclusió educativa (mesures de nivell I, II, III i IV).
- Proposar criteris per a l'elaboració d'una resposta educativa de qualitat per a l'alumnat d'alta capacitat en el marc de l'educació inclusiva.

En definitiva, amb aquesta investigació es pretén analitzar quina és la resposta educativa actual que rep l'alumnat d'altres capacitats en el sistema educatiu valencià, atenent al marc normatiu que posa el focus en la inclusió. Es vol amb això considerar quines són les pràctiques d'atenció més habituals i si la posada en marxa o no d'una atenció educativa específica per a aquest alumnat té a veure amb la formació rebuda per part del professorat, tant la formació inicial com la contínua. Aquesta anàlisi té, en última instància, la intenció d'elaborar propostes d'intervenció educativa per millorar la inclusió real de l'alumnat d'altres capacitats.

Per tant, es pot concloure que l'objectiu que es planteja en aquesta investigació és explicar (diagnosticar) una situació (la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats) per tal de elaborar propostes de millora educativa (plantejar solucions). Arran de les preguntes i els objectius plantejats, s'hi ha establert les següents hipòtesis de treball:

**H1.** Els professionals de l'educació no han rebut una formació suficient, ni inicial ni contínua, per atendre l'alumnat d'altres capacitats.

**H2** Actualment el professorat no compta amb coneixements suficients sobre l'alumnat d'altres capacitats. A més, aquests es caracteritzen per estar basats en mites i estereotips.

**H3** Els professionals de l'educació parteixen de creences i actituds que dificulten l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats.

**H4** Existeixen deficiències respecte de la resposta educativa que ofereixen els professionals de l'educació a l'alumnat d'altres capacitats. Aquesta té a veure amb la formació rebuda.

**H5** Es desconeix la legislació per la major part del professorat i, per tant, no s'hi aplica.

#### **1.4. Estructura de la tesi**

Aquesta tesi s'ha redactat seguint les normes APA 7a edició (American Psychological Association, 2020), i les recomanacions relatives al llenguatge igualitari de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (Simón, s.d.). A més d'això, s'estructura en diferents apartats tal com correspon a un treball d'aquestes característiques. Aquests apartats es troben organitzats en tres parts o capítols, com es detalla tot seguit.

Així, a la Part 1 s'hi estableix el marc teòric necessari de partença i, en aquest sentit, s'hi analitza la conceptualització que ha patit el terme intel·ligència i el d'alta capacitat (termes intrínsecament lligats) al llarg de l'evolució de la investigació científica (apartat 2). També s'endinsa en les característiques i el perfil d'aquest alumnat, per establir els aspectes més destacables i, en conseqüència, les necessitats educatives que se'n deriven (apartat 3). La segona part d'aquest marc teòric se centra en la resposta educativa a les altes capacitats i s'hi analitza tant el marc legislatiu i normatiu (apartat 4) com les implicacions per a la seua atenció educativa dins del paradigma de l'educació inclusiva (apartat 5).

A la Part 2 s'hi presenta el treball empíric. Així, s'hi fa referència a la metodologia de la investigació (apartat 6), que inclou la concreció de les diferents etapes, la selecció del mètode i el disseny de la investigació. Així mateix, s'explicita el procediment seguit per a l'elaboració de l'instrument de mesura (apartat 7) i per al desenvolupament dels grups de discussió (apartat 8). Finalment, a l'apartat 9 s'hi concreten les dades recollides. L'apartat 10, per la seua banda, el

constitueix la discussió, on a partir dels resultats s'hi pretén donar resposta a les preguntes de la investigació i a les hipòtesis plantejades. S'intenta fer, en aquest sentit, una espècie de radiografia de la situació actual de l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats i de les mancances i punts forts que presenta el sistema educatiu valencià. Evidenciar aquesta situació pot ajudar a plantejar intervencions més realistes.

Aquesta reflexió, així com la resta de la tesi, esdevé la base en què se sustenta la Part 3, on s'hi plantegen propostes d'intervenció orientades a la millora de l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats (apartat 11). S'ha parlat de vegades del difícil encaix d'aquest alumnat al sistema educatiu. Tanmateix, l'orientació d'aquesta tesi no és trobar el lloc d'aquest alumnat dins del sistema, sinó, més bé parteix de la idea que el fenomen de l'alta capacitat és una oportunitat per replantejar-se l'orientació de tot el sistema. Parteix de la idea, doncs, que un sistema educatiu orientat a desenvolupar el talent del seu alumnat no només és el que necessita l'alumnat d'altres capacitats, sinó que afavoreix tot l'alumnat.

La tesi es completa amb unes conclusions finals que suposen el tancament i que recullen les idees principals, així com també les principals limitacions i les propostes de futur (apartat 12). Per acabar, es recullen les referències bibliogràfiques en què s'ha basat aquest treball i els annexos, on s'hi aporta informació complementària als diferents capítols de la tesi.

# **PART I**

## **MARC TEÒRIC**

---

*El discurs sobre la superdotació està profundament arrelat en el context educatiu, la qüestió central és com fer que l'educació per a superdotats siga científicament més convincent, socialment més equitativa i educativament més productiva.*

David Yun Dai (2018)



## 2. CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ALTA CAPACITAT

Aquest marc teòric se centrarà, en primer lloc, en l'abast del constructe intel·ligència i la xarxa nomològica del terme alta capacitat. Posteriorment s'endinsarà en els antecedents a la seua conceptualització i en els principals models explicatius aportats per la comunitat científica a l'estudi de l'alta capacitat, per acabar fent una reflexió sobre l'estat actual de la qüestió.

La definició del terme alta capacitat no resulta gens senzilla, més encara perquè la delimitació d'aquest concepte i les línies d'investigació desenvolupades han anat variant i ampliant la conceptualització del constructe. A més d'això, trobem termes que, tot i fer referència a conceptes no coincidents, s'hi troben força vinculats: alta capacitat, superdotació, talent, geni, prodigi, precocitat. No podem oblidar, a més, que com ocorre amb determinats termes de l'àmbit de les Ciències Socials, el concepte d'alta capacitat (i més encara el de superdotació) es troben amarats de connotacions i representacions més o menys esteses a nivell social, algunes no massa positives.

Aquest apartat pretén apropar-se al terme alta capacitat i a la seua conceptualització amb una finalitat molt concreta en última instància: conèixer les característiques de l'alumnat d'alta capacitat i reflexionar sobre com se'n pot millorar la resposta educativa. Tot i que aquesta tesi se situa en l'àmbit de la Pedagogia, i la seua intencionalitat és plantejar propostes educatives, és necessari, a priori, saber de què es parla quan es parla d'alta capacitat.

La dificultat s'hi troba en el fet que actualment no existeix unanimitat científica respecte de la definició ni del concepte d'alta capacitat ni del d'intel·ligència. A banda d'això, existeix en l'ideari col·lectiu una imatge esbiaixada de l'alta capacitat, molt allunyada de la realitat. Els diversos estudis i investigacions sobre el tema, tanmateix, constitueixen contribucions fonamentals per entendre millor el fenomen i les necessitats educatives de les persones amb alta capacitat.

### 2.1. El constructe intel·ligència

La conceptualització del terme alta capacitat va lligada, sens dubte, a l'estudi del constructe intel·ligència, que tot i haver estat estudiat i analitzat des de diverses perspectives continua sent un concepte de difícil concreció. En aquest apartat s'hi analitzarà aquest constructe i les diferents aproximacions al seu coneixement.

El terme intel·ligència s'utilitza sovint en l'àmbit educatiu, però hui dia encara continua sent un terme difícil de definir. Tanmateix, com apunten Zubieta i Valencia (2001) malgrat que existisquen diversitat de formes de conceptualitzar el terme intel·ligència, el terme en si no sembla qüestionar-se. L'èmfasi en el discurs sobre la intel·ligència pot variar, però encara així és "quelcom" a què la gran majoria atorga un valor positiu, és un valor social de primera importància.

Actualment no existeix una definició d'intel·ligència universalment acceptada per la comunitat científica, més bé coexisteixen diverses definicions que se centren en uns aspectes o en d'altres. I això és així perquè la intel·ligència representa un fenomen complex que inclou moltes facetes que permeten distintes aproximacions (Colom i Andrés-Pueyo, 1998; Rodríguez i Oliveros, 2020). També perquè tal com assenyala Pérez (2014) "la inteligencia humana es realmente un constructo, un sistema de funcionamiento complejo, "un motor" sobre el que se pueden hacer diferentes aproximaciones en función de los sistemas o las "partes del motor que nos interesan" (p. 186-187). Per tant, el fet de posar el focus en un aspecte o en un altre, donarà com a resultat un tipus d'enfocament i de definició diferent.

A més d'això, com s'assenyalava adés, actualment hi conviuen interpretacions del constructe que se situen en l'àmbit de la investigació i d'altres que es vinculen a conceptualitzacions socials més o menys esteses. En aquest sentit, Sternberg va classificar les teories sobre la intel·ligència en implícites i explícites (Sternberg i Kaufman, 2018). Les teories implícites són aquelles elaborades per persones llegendes en la matèria, que no han investigat sobre el tema i que no tenen suport científic, es consideren pròpies del sentit comú i van més lligades a les creences esteses en el plànol social. En canvi, les teories explícites són producte d'investigacions que intenten mesurar el funcionalment

intel·lectual. Les investigacions de Sternberg (1985) apunten, a més, que les persones tenen teories implícites sistemàtiques d'intel·ligència, creativitat i saviesa, i que utilitzen aquestes teories implícites amb precisió tant per avaluar-se ells mateixos com per avaluar els altres (p.607).

Tot i que les teories explícites són aquelles que es basen en estudis de caire científic, cal no perdre de vista la importància de les teories implícites, ja que aquestes no només són la base d'aquelles, sinó que tenen un gran impacte en la pràctica quotidiana, molt especialment en determinats àmbits com els de la docència o la família, ja que la idea sobre el que és la intel·ligència té per al professorat i les famílies una gran rellevància en relació a les seues pràctiques i representacions educatives.

Parlar sobre la idea subjacent que tenen els docents sobre la intel·ligència resulta rellevant perquè aquesta tindrà implicacions en el que aquests entenen per èxit o fracàs escolar. En aquest sentit, investigacions realitzades en l'àmbit escolar mostren l'alta valoració donada pel professorat a aquest procés mental i la tendència a associar-la amb el rendiment acadèmic (Villamizar, 2011). Si bé sembla, com assenyala aquest autor, que no existeix una definició compartida pel professorat sobre el que és la intel·ligència, sí que existeixen determinades conceptualitzacions que solen estar més o menys arrelades, i que se situen en la dicotomia natura-cultura, amb posicions intermèdies. Entendre que la intel·ligència és innata a l'ésser humà té unes clares connotacions de caire pedagògic, ja que partir d'aquesta premissa significarà que no es pot fer res per canviar el que la natura ha determinat: s'és o no s'és intel·ligent, i això les circumstàncies ambientals no ho poden modificar. Al pol oposat se situa la visió contrària, l'ambientalista, que atorga una importància cabdal a la influència de l'entorn.

Zubieta i Valencia (2006) van analitzar les teories implícites de la intel·ligència en docents i no docents, i van concloure en el seu estudi que els docents semblaven estar més a favor d'una concepció de la intel·ligència en termes de desigualtat natural a la vegada que també en reconeixien la influència del bagatge cultural de les famílies. En canvi, les persones que no treballaven en la docència, sembla que tendien a negar la desigualtat natural o el bagatge cultural com a font originària de la intel·ligència. En aquest sentit, assumien una posició més crítica respecte de la intel·ligència i posaven



al rol docent com a element important a l'hora de definir la intel·ligència. Aquestes dades es troben en consonància amb altres estudis assenyalats pels autors (Mugny i Carugati, 1989; Faria i Fontaine, 1993; i Amaral, 1997 citats per Zubieta i Valencia, 2006) que sembla que apunten a l'existència d'una tendència en els docents a afavorir el "determinisme innat" i a aparèixer elements de "desresponsabilització" o la necessitat de mantenir una autoestima positiva, que Faria i Fontaine (1993, citats per Zubieta i Valencia, 2006) marquen com a elements protectors de la identitat social en els docents. De manera similar, en aquesta investigació, les famílies sembla que optaven també per fonamentar la seua visió de la intel·ligència en una teoria de la desigualtat natural. Els autors interpreten, en aquest sentit, que una ideologia de "do natural" serveix com a protectora de la identitat dels individus que tenen responsabilitat amb els infants (Zubieta i Valencia, 2006, p. 28).

Per la seua banda, Faria (2002) intenta demostrar amb els seus estudis que les teories implícites de la intel·ligència tenen una doble funció: la construcció d'un conjunt d'explicacions mentalment plausibles i coherents a nivell individual, d'una banda, i la construcció d'una identitat social i personal gratificant (en coherència amb les aportacions de Mugny i Carugati), de l'altra. Els seus estudis se centren en l'anàlisi de les teories implícites sobre la intel·ligència en alumnat i professorat portugués. Les concepcions dels primers són analitzades a partir de la dicotomia establerta per Dweck (2006) relativa a dos tipus de mentalitat vinculades a la intel·ligència: la fixa i la de creixement. Aquells que creuen que la intel·ligència és fixa, la consideren un tret estable, sense relació amb l'esforç; per tant, tendiran a evitar desafiaments que els puguin fer fracassar i se sentiran amenaçats per l'èxit aliè, que el consideraran producte de la sort. En canvi, els qui interpreten la intel·ligència des d'una mentalitat de creixement, creuen que poden millorar la seua capacitat mitjançant el treball i l'esforç, els agrada assumir reptes i enfrontar-se a tasques difícils perquè les interpreten com una font d'aprenentatge i, en aquest sentit, valoren la crítica, l'esforç i l'èxit aliens.

Les conclusions del seu estudi apunten que l'alumnat, a mesura que creix tendeix a compartir una idea més dinàmica de la intel·ligència (de creixement), tot i que Faria (2002) ho explica també perquè hi ha més abandonament del sistema entre alumnes amb una idea més fixa. També sembla

que el nivell socioeconòmic influeix en aquestes creences. Així, l'alumnat amb un nivell socioeconòmic més baix presenta concepcions significativament més estàtiques que aquells d'un nivell mitjà i alt. En canvi, sembla que no hi ha diferències pel que fa al sexe, almenys en el context portugués. Finalment, és interessant assenyalar que en l'estudi realitzat a nivell longitudinal s'evidencia un certa estabilitat de les concepcions personals de la intel·ligència al llarg del temps.

Pel que fa al professorat, l'estudi de Faria (2002) apunta en una línia distinta d'estudis anteriors, com els de Mugny i Carugati. La investigació d'aquests darreres assenyalava que els i les docents partien d'una teoria del "do natural" com a explicació al voltant de la naturalesa de la intel·ligència, situant així la responsabilitat del fracàs de l'alumnat fora del seu àmbit de control (explicació d'origen genètic), com a forma de protegir i mantenir la seua identitat social positiva intacta. Els resultats de Faria (2002) entre docents portuguesos semblen apuntar, en canvi, a una major diversitat de creences. Amb tot, igual que amb els estudis esmentats, la responsabilitat per les diferències intel·lectuals no recau, en tot cas, en el professorat, sinó en un cos social o natural superior, una creença que, igualment, té un efecte desculpabilitzador i protector de la identitat professional dels i les docents.

Finalment, un altre estudi en aquesta línia és el que Camas i Cubero (2016) van realitzar per tal d'analitzar les teories implícites sobre la intel·ligència en un grup de famílies d'un centre de Barbate. De l'estudi es desprén que la majoria de les famílies partien d'idees innatistes sobre la intel·ligència (caràcter hereditari i no modificable), més relacionades amb el que Dweck denomina una "mentalitat fixa" (Dweck, 2006). Els estudis en àmbit escolar, en canvi, semblen assenyalar que és la "mentalitat de creixement" la que millor s'adapta a aquest àmbit, com s'ha apuntat. Els autors assenyalen així, que sembla haver-hi una forta discontinuïtat entre la família i l'escola. Si es confirmara, aquest fet comportaria, com assenyalen els autors, una gran descompensació entre la socialització primària i secundària de xiquets i xiquetes (Camas i Cubero, 2016, p. 1621 i 1622).

Els estudis esmentats apunten en la línia que existeixen teories implícites sobre el que és la intel·ligència entre el professorat i, a més, aquesta visió sembla relacionar-se amb el paper que

adopten (ja que com s'ha vist, a grans trets, aquestes teories tendeixen a desresponsabilitzar els i les docents). És per això necessari tenir-les en compte. A més a més, lluny del que es podria pensar, no s'ha de considerar les teories implícites i explícites com a oposades, ja que la ciència i la quotidianitat es retroalimenten i s'entrecreuen per donar sentit a la dinàmica social, de manera que permeten els individus orientar-se en el seu entorn social i material i dominar-lo (Zubieta i Valencia, 2001, p. 172).

A més d'això, com assenyala Sternberg (1985), es pot constatar que entre la concepció popular o lleiga i la científica de la intel·ligència existeixen moltes coincidències. Sternberg, en un treball el 1981 va demostrar que els experts i els no-experts coincidien a assenyalar que les persones intel·ligents es caracteritzen per la seua capacitat de resoldre problemes, nous o familiars, el seu maneig del llenguatge i la seua actitud tolerant i oberta a la innovació (Colom i Andrés-Pueyo, 1998, p.455). També Zubieta i Valencia (2001) assenyalen que ambdós tipus de teories, implícites i explícites, s'hi troben relacionades, de manera que el sentit comú (les teories implícites), com es desprén del seu estudi, reflecteix d'alguna manera els canvis produïts en el debat científic.

Si s'hi analitza la definició que proporciona l'Institut d'Estudis Catalans (s.d.) sobre el terme *intel·ligència*, es pot veure que la segona accepció es troba molt propera al que apuntava Sternberg sobre les teories implícites:

intel·ligència

1 f. [LC] Acció d'entendre alguna cosa amb la pensa. *La intel·ligència d'un text. Per a la millor intel·ligència d'aquesta matèria.*

2 1 f. [LC] [FS] [PS] Capacitat major o menor de comprendre, d'aprendre, de resoldre situacions noves, etc. *La intel·ligència humana. Donar prova d'intel·ligència. Intel·ligència privilegiada.*

2 2 f. [LC] [FS] [PS] Facultat de conèixer. *La intel·ligència és una de les tres facultats de l'ànima.*

3 f. [IN] *intel·ligència artificial* Conjunt de tècniques i reflexions teòriques sobre la construcció

de sistemes intel·ligents.

4 1 f. [LC] Comunicació entre persones que s'entenen. *Tenir intel·ligències amb l'enemic.*

4 2 f. [LC] Acord de sentiments entre diferents persones. *Estar en perfecta intel·ligència. Viure en bona intel·ligència amb els parents.*

Pel que fa, en canvi a les teories explícites, cal assenyalar que les primeres teories científiques sobre la intel·ligència començaren a forjar-se a finals del segle XIX, però fou en el segle XX quan el terme va començar a ser emprat en el món científic, a partir de l'elaboració i aplicació de les proves d'intel·ligència. A partir d'ací s'inicia tot un camp d'investigació i elaboració teòrica que intentarà desentranyar el significat i la delimitació del que és la intel·ligència.

Probablement l'estudi més conegut sobre les definicions de la intel·ligència, és el que va dur a terme la revista *Journal of Educational Psychology* el 1921 titulat *Intelligence and its measure*, on les definicions més assenyalades foren les següents (Gómez i Mir, 2011):

- El poder de donar bones respostes des del punt de vista de la veritat o dels fets (E. Thorndike).
- La capacitat de desenvolupar pensament abstracte (L. Terman).
- La capacitat d'inhibir un ajustament instintiu, redefinir l'ajustament inhibit i convertir l'ajustament instintiu modificat en conducta (L. Thurstone).
- La capacitat d'adaptar-se a noves situacions en la vida (R. Pintner).
- La capacitat d'aprendre o haver après a ajustar-se a l'ambient (M. Colvin).
- La capacitat d'aprendre de l'experiència (N. Dearborn).

El 1986, 65 anys més tard, vint-i-quatre experts en el camp de la intel·ligència van ser convidats a definir aquest concepte (entre ells s'hi trobaven investigadors com Gardner, Sternberg o Eysenck). Igual com va passar el 1921, el 1986 cada expert va aportar la seua pròpia definició d'intel·ligència, de manera que sembla que existeixen tantes definicions com teòrics. Finalment, la qüestió no va quedar resolta. Tanmateix, Reyero i Tourón (2000) evidencien determinats canvis en la concepció de la intel·ligència entre les dues efemèrides (Taula 1):

**Taula 1***Concepcions intel·ligència 1921 i 1986*

1921	1986
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els treballs se centren principalment en la problemàtica dels tests mentals i la mesura de les diferències individuals.</li> <li>- Els temes d'investigació se centren en el geni, el retard mental, les aptituds especials (art, música, etc.) i en aspectes relatius a l'alta i la baixa intel·ligència.</li> <li>- L'interés principal se centra més en els productes de la intel·ligència humana (per exemple, fins a quin punt les persones contesten bé els tests d'intel·ligència) i en la utilitat d'aquests productes per a la predicció del futur rendiment acadèmic i professional.</li> <li>- La majoria dels experts que participen en el simposi pertany al camp de la Psicologia Educativa, ja que el constructe intel·ligència es troba estretament vinculat als problemes dels tests mentals i, per tant, es considera quelcom propi de l'esmentat camp.</li> <li>- Els seus principals interessos se centren, per tant, en les diverses classes de mesura, especialment del rendiment acadèmic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els treballs se centren principalment a explicar més que a mesurar les diferències individuals en aptituds humanes en processos de funcionament mental.</li> <li>- Els temes d'investigació se centren en els problemes de retard mental, de desenvolupament de la intel·ligència, del possible canvi de la naturalesa de la intel·ligència a causa del desenvolupament i de les diverses cultures, del context de la intel·ligència i en altres temes dins de l'àrea de la Psicologia Cognitiva.</li> <li>- L'interés principal, no s'extén únicament a les diferències individuals en els productes de les aptituds, sinó també a les diferències individuals en els processos del funcionament mental.</li> <li>- Els experts pertanyen a camps diversos, i manifesten un menor interès per la predicció i un major interès per comprendre el camp del constructe de la intel·ligència. En la mesura en què apareix el tema de la predicció, aquesta es refereix tant als aspectes extra-acadèmics com als acadèmics.</li> <li>- En general, el camp de la teoria i de la investigació sembla haver-se eixamplat. El constructe intel·ligència és quelcom interessant per si mateix, a part dels seus aspectes predictius.</li> </ul>

*Nota.* Traduïda per l'autora del treball a partir de Reyero i Tourón (2000, p. 14).

Un altre moment clau en la revisió de la definició del terme *intel·ligència* es va generar arran de la publicació de la controvertida *The Bell Curve* (Herrnstein i Murray, 1994). 52 científics de diversos països van elaborar una declaració de 25 punts bàsics sobre l'estudi científic de la intel·ligència que es va publicar el 13 de desembre de 1994 al *Wall Street Journal*, amb la intenció de corregir els equívocs difosos als mitjans de comunicació a partir de la publicació del llibre de Herrnstein i Murray. Aquest article va ser ampliat per l'*American Psychological Association* (APA), que va realitzar un informe l'any 1996 al voltant de l'estat de la Psicologia de la Intel·ligència amb la intenció d'eixamplar i justificar més extensament aquests 25 punts (Neisser et al., 1996). L'informe estava estructurat en seccions que volien donar resposta a les següents qüestions bàsiques:

- Quines són les conceptualitzacions sobre intel·ligència més rellevants actualment?
- Què mesuren els tests d'intel·ligència, què prediuen i fins a quin punt ho fan amb encert?
- Per què els individus difereixen en intel·ligència, i especialment en les seues puntuacions en tests d'intel·ligència? (considerant tant factors de caire biològic com ambiental).
- Els diferents grups ètnics mostren patrons diferents de rendiment en els tests d'intel·ligència, i si és així, què pot explicar aquestes diferències?
- Quines qüestions científiques significatives encara estan sense resoldre?

Dels 25 punts es presenta un decàleg amb aquells que fan referència al concepte d'intel·ligència i la seua mesura, a partir de Pérez (2014, p. 187 a 189):

1. La intel·ligència és una capacitat mental que permet raonar, planificar, resoldre problemes, pensar de forma abstracta, comprendre idees complexes, aprendre amb rapidesa, i aprendre de l'experiència.
2. La intel·ligència, així definida, es pot mesurar, i els test d'intel·ligència la mesuren adequadament. Aquests tests constitueixen la forma d'avaluació més precisa, fiable i adequada de la intel·ligència i tenen múltiples aplicacions i utilitats.
3. La distribució de les persones segons el rendiment en aquests tests, es representen mitjançant una distribució normal. La major part de les persones se situen al voltant del punt mitjà (QI= 100). En els extrems, poc nombrosos (2% aproximat de la població), se situen les molt brillants o molt poc brillants.

4. El nivell intel·lectual es relaciona directament amb el rendiment en contextos socials, econòmics, ocupacionals i educatius. Un alt nivell d'intel·ligència suposa un avantatge en la vida quotidiana, atés que la majoria de les activitats diàries requereixen algun tipus de raonament i presa de decisions.
5. Els avantatges pràctics de posseir una alta intel·ligència augmenten a mesura que les situacions es fan més complexes, noves i impredecibles.
6. Les diferències d'intel·ligència no són l'únic factor que influeix en el rendiment educatiu, en l'eficàcia de la formació rebuda o en les tasques complexes, però la intel·ligència sol ser el factor més important.
7. Les persones difereixen en intel·ligència a causa de diferències tant en l'ambient com en l'herència. Les estimacions de l'heretabilitat van des de 0.4 a 0.8 (en una escala de 0 a 1).
8. El fet que la capacitat intel·lectual siga heretable, no significa que no estiga influïda per l'ambient.
9. Les diferències en la intel·ligència d'origen genètic no són necessàriament irremeiables, ni tampoc són necessàriament remeiables les diferències causades per l'efecte d'agents ambientals; en un o altre cas, els suports farmacològics i educatius són fonamentals.
10. Encara no sabem com manipular la intel·ligència per elevar-la de manera permanent.

Tot i que aquests principis en el seu moment van constituir una important base científica, avui dia podrien ser rebutats, en la seua majoria, pels canvis científics que ha experimentat el concepte d'intel·ligència (Pérez, 2014).

Tenint en compte la revisió realitzada i a manera de síntesi, es pot concloure que, actualment, el terme intel·ligència continua sense tenir una definició comunament acceptada entre la comunitat científica. L'aparició de les noves tècniques de neuroimatge tampoc no ha resolt la situació, ja que com assenyala Martínez-Otero (2002, p. 81) la topografia cerebral només avala parcialment els enfocaments de la intel·ligència unitaristes i modularistes, ja que les investigacions demostren que el cervell combina de manera complexa la globalització i la localització.

D'altra banda, actualment, la majoria d'estudiosos semblen convergir en la idea que tant l'herència com l'entorn es troben a la base de la intel·ligència humana. En aquest sentit, es pot concloure, com assenyala Martínez-Otero (2002) que es pot promoure l'enriquiment intel·lectual a través d'un ambient i d'una educació adequades. A més d'això, un altre aspecte essencial és que l'ésser

humà té necessitats, interessos, sentiments, circumstàncies, etc. que és necessari conèixer per comprendre el comportament intel·ligent i estudiar la intel·ligència sense tenir en compte la situació, l'afectivitat o la història personal condueix a una visió parcial dels processos cognitius (Martínez-Otero, 2002, p. 82).

Aquesta visió de la intel·ligència com una realitat més dinàmica, apareix també en altres definicions, com la de Gómez i Mir (2011), que descriuen la intel·ligència com:

La capacidad de coordinar, gestionar, organizar el conocimiento y al mismo tiempo saber escoger la mejor opción para resolver un determinado problema. Se necesita además de un ambiente enriquecedor y favorable para que pueda desarrollarse. La inteligencia, aunque es fija, está en una evolución continua y puede ser modificada según los aprendizajes, el ambiente familiar, afectivo y social, la educación, la experiencia y la personalidad (p.17).

En la mateixa línia, Ardila (2011) defineix la intel·ligència com:

Un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se trata de una habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas. La inteligencia varía a lo largo de la vida de una persona (desarrollo ontogenético) y lo ha hecho a lo largo de la evolución de la especie (desarrollo filogenético) (p. 100).

Fet i fet, tot i que la intel·ligència constitueix un fenomen indiscutible a nivell social i vertebral a nivell educatiu, són encara molts els interrogants que resten oberts sobre la seua naturalesa, estructura i funcionament. Existeix hui dia una idea més oberta i flexible de la intel·ligència (que podríem definir com a polièdrica, perquè difereix segons la mirada), sembla també que s'ha abandonat el debat estèril entre natura-cultura i que les tècniques de neuroimatge aniran aportant



nous coneixements sobre el funcionament cerebral, així com també hi podran fer aportacions altres disciplines o altres vessants. Però encara queda camí per a les certeses. Potser, com a conclusió es podria apuntar, com assenyala Enzensberger (2009), que encara no som suficientment intel·ligents per saber què és la intel·ligència.

### 2.2. Xarxa nomològica

Al voltant del terme alta capacitat existeixen tota una sèrie de conceptes que, tot i no fer referència a la mateixa realitat, s'hi troben relacionats i, de vegades, fins i tot s'arriben a confondre. Delimitar-ne l'abast és necessari per concretar també a què es fa referència quan es parla d'alta capacitat. Tot seguit es defineixen i concreten cadascun d'aquests conceptes.

#### *Superdotat/ada*

El terme superdotat/ada ha estat el més estès fins fa uns anys per anomenar l'alta intel·ligència. Prové d'una traducció del terme anglés *gifted*, terme que va ser introduït a l'anglès per Guy M. Whipple i posteriorment fou traduït a altres llengües. Apareix definit el 1924 a "The twenty-fourth yearbook of the National Society for Study of Education". Amb tot, la traducció *superdotat/ada* és una mica confusa, ja que la traducció literal de *gifted* és senzillament "dotat/ada". Afegir-li el prefix *super-* li confereix una dimensió d'extrarealitat que res ha aportat a la comprensió del fenomen i menys encara a ajudar aquest alumnat. A aquest terme s'hi troben vinculades dues vessants interpretatives:

- a) La psicomètrica, en què la superdotació es vincula a un alt QI. Aquesta forma d'avaluar la capacitat intel·lectual únicament a partir del QI ha quedat obsoleta, tot i que el seu ús es troba encara bastant estès.
- b) El paradigma cognitiu, que entén la intel·ligència com la capacitat de processament de la informació. Més enllà del QI la intel·ligència es vincula amb recursos intel·lectuals que fan possible un alt nivell d'eficàcia en la resolució de problemes i la gestió de la informació.

Tot i que el terme superdotat/ada ha estat sovint vinculat a un QI de més de 130 (vessant psicomètrica), les aportacions més recents de caire cognitiu han ajudat a delinear un fenomen molt més complex. Martínez i Guirado (2012) defineixen el concepte *superdotació* en els següents termes:

Se conceptualiza como un perfil complejo, donde todos los recursos intelectuales presentan un nivel elevado tanto de razonamiento lógico como de creatividad, una buena gestión de la memoria y de captación de la información (gestión perceptual). Estos recursos se manifiestan en el razonamiento verbal, en el matemático y en la aptitud espacial. La configuración intelectual del superdotado aporta, por un lado, generalidad, en el sentido de que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea, y, por otro, implica una diferencia cualitativa muy importante, como es la de disponer de recursos múltiples que permitan una acción combinada de éstos. Se trata pues de recursos que son estrategias complejas para solucionar problemas complejos, que no pueden solucionarse con un sólo recurso, sino que precisa de varios recursos. (p. 73)

Des d'aquesta perspectiva, doncs, la dimensió de superdotació es vincula no només a una qüestió quantitativa, sinó també qualitativa. Cal tenir en compte, a més, que alguns autors reserven aquest terme només per a adults que destaquen a totes les àrees de coneixement humà. El superdotat serà diagnosticat com a tal a partir dels 12-13 anys, ja que és llavors quan finalitza el període de desenvolupament i la intel·ligència cristal·litza. Per tant, des d'aquesta perspectiva no es pot parlar de xiquets i xiquetes superdotats, ja que la superdotació és una condició adulta, els xiquets i xiquetes tenen alta capacitat (Pérez et al., 1998).

### *Precoç*

El terme precoç prové del llatí *praecox*, i significa "més desenvolupat que no li pertocaria per l'edat o el temps que té" segons la definició de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC). Fa referència, doncs, a aquells individus que manifesten un desenvolupament de les seues capacitats o d'algunes d'elles

superior als de la seua edat cronològica. D'aquesta manera, les persones amb precocitat solen mostrar les mateixes condicions que xiquets i xiquetes de major edat (Martínez i Guirado, 2012).

La majoria dels xiquets i xiquetes superdotats són precoços, principalment a nivell psicomotor i de desenvolupament del llenguatge, però això no significa que com més precoç és un xiquet o xiqueta, més intel·ligent és. A més, es poden assolir nivells d'intel·ligència molt elevats sense tenir un desenvolupament precoç durant la infantesa (Benito, 1994).

En aquest sentit, la precocitat no és un fenomen intel·lectual pròpiament dit, sinó evolutiu, en el sentit que implica un ritme de desenvolupament més ràpid, però no l'assoliment de nivells de desenvolupament superiors al final de la maduració. La superdotació i el talent, en canvi, són fenòmens cognoscitius estables. Aquesta diferència l'expliquen Martínez i Guirado (2012) en els següents termes:

Un niño precoz accede antes a los recursos intelectuales básicos, pero no alcanza el final de su desarrollo ni más ni a mejores niveles. Por el contrario, un alumno superdotado o talentoso puede presentar precocidad, o no, pero al finalizar su desarrollo cognitivo su configuración intelectual es más extensa y tiene niveles más elevados de recursos específicos. (p. 75)

Per tant és important no confondre els dos conceptes, ja que tot i que poden coincidir en el mateix individu, fan referència a realitats distintes.

### *Prodigi*

El terme prodigi ve del llatí *prodigium* i segons l'IEC és aquella "cosa, persona extraordinària, que excedeix els límits naturals". Fa referència, en aquest sentit, a aquells xiquets i xiquetes que realitzen una activitat pròpia d'adults, poc comuna per a la seua edat, i desenvolupen productes destacables (per exemple tocar un instrument a un alt nivell). Hi ha casos de xiquets i xiquetes prodigi que, però, posteriorment no han desenvolupat més habilitats que qualsevol altre adult. Es tractaria, per tant, d'una precocitat inusual, amb un gran domini en una activitat concreta.

### *Geni*

La paraula geni prové del llatí *genius* i fa referència, com especifica la tercera accepció de l'IEC a una "aptitud superior de què està dotat un esperit creador, poder altíssim d'invenió i organització". Aquest terme s'atribueix, doncs, a subjectes amb una gran capacitat intel·lectual i de producció, i una alta creativitat, capaços de realitzacions rellevants per a la humanitat.

Tradicionalment s'entenia un geni com una persona amb un QI extraordinàriament elevat, per damunt de 180, per exemple. Tot i això, en l'actualitat aquest criteri ha estat eliminat i s'entén el geni com la persona que dins de la superdotació i el seu compromís amb la tasca, assoleix una obra genial (Benito, 1994).

El/la geni/ènia<sup>1</sup> es confon sovint amb el/la superdotat/ada, i aquest fet, com assenyalen Miguel i Moya (2011, p. 16) provoca que se li exigisquen al superdotat actuacions pròpies del geni, i es cometa l'error de sobreexigir-li. El superdotat pot ser precoç, talent, prodigi, eminent, però no necessàriament un geni. En percentatges, la seua prevalença seria d'aproximadament 2,25% i 1 de cada 934.080 per al geni o prodigi (QI>190), així com 1 de cada 292.000 té un QI per damunt de 170 (Miguel i Moya, 2011).

En l'àmbit educatiu un dels prejudicis que trobem sovint quan parlem d'alta capacitat és que el professorat espera trobar a l'aula una genialitat més que no un xiquet o xiqueta amb un gran potencial. Cal tenir en compte, en aquests casos, que el/la geni/ènia, a banda d'una intel·ligència elevada sol trobar les oportunitats i condicions per desenvolupar la seua genial aportació a la humanitat.

### *Talent*

Fa referència a la capacitat de rendiment superior en una àrea de la conducta humana. Això no vol dir que haja de destacar en la resta:

---

<sup>1</sup> És interessant remarcar el poc ús que té el terme en femení (gènia).

Muestra una elevada aptitud en un ámbito o tipo de información (por ejemplo, talento verbal, o matemático) o en un tipo de procesamiento (talento lógico o creativo). En el resto de ámbitos o de formas de procesamiento pueden presentar niveles discretos, incluso deficitarios. (Martínez i Guirado, 2012, p.73)

En aquestes àrees concretes la persona talentosa es mostrarà més efectiva fins i tot que el perfil "superdotat/ada". El tret característic del talent, és doncs, l'especificitat, així com també la irregularitat (Gómez i Mir, 2011). S'han realitzat nombroses classificacions de tipus de talent. Tot seguit es presenta una graella amb la delimitació d'alguns dels més estudiats (Taula 2).

En primer lloc, trobem els talents simples que apareixen quan el subjecte destaca en una àrea concreta però presenta valors normals o fins i tot deficitaris en la resta.

**Taula 2**

*Talents simples*

Talent lògic	Requereix un percentil igual o superior a 95 en les escales d'intel·ligència de raonament lògic.  Aquests individus presenten una gran capacitat per al raonament lògic, tant inductiu com deductiu. Per tant, tenen facilitat en tasques que requereixen lògica, sil·logismes i conceptes abstractes, però els resulta difícil, en canvi, la informació ambigua, difusa o molt dinàmica, com per exemple la realitat social o les relacions humanes. Acadèmicament no solen presentar problemes, però solen presentar dificultats de socialització a causa de la seua rigidesa en l'aplicació de normes o criteris (Gómez i Mir, 2011).
Talent verbal	Requereix un percentil igual o superior a 95 en escales que avaluen el raonament i aptitud verbal. Aquests individus es caracteritzen per una elevada habilitat en el maneig de la informació verbal: bona capacitat de comprensió general, ampli vocabulari i molta facilitat per utilitzar termes lingüístics.  No solen presentar problemes d'aprenentatge, ja que molts dels aprenentatges curriculars es vehiculen a través del llenguatge; ni tampoc de socialització, tot i que de vegades hi poden aparèixer a causa precisament de la seua forma d'expressar-se, lingüísticament més elaborada.  Poden presentar dificultats o descompensació en àrees on predominen altres formes de representació, matemàtica o plàstica (Gómez i Mir, 2011).

Talent creatiu	<p>Requereixen percentils iguals o superiors a 95 en proves de creativitat. Són alumnes que es caracteritzen per presentar un alt nivell de creativitat i per produir un gran nombre d'idees diferents i poc freqüents, s'hi aprecia molt de dinamisme, poca organització sistemàtica i escassa linealitat de pensament.</p> <p>En els casos en què no es valore la creativitat a l'aula, aquesta pot representar un obstacle per als aprenentatges. És per això que aquest alumnat sol presentar baixos resultats acadèmics, ja que no encaixen bé en un sistema rígid.</p>
Talent social	<p>Presenten capacitat de lideratge i consciència social. Manifesten empatia natural i intuïció de les necessitats dels altres (Gómez i Mir, 2011). Mostren gran flexibilitat per ajustar el seu vocabulari i comportament a les necessitats dels seus interlocutors. Són bons organitzadors de jocs i de tasques, desenvolupen habitualment el paper de lideratge del grup. Aquest talent tradicionalment no ha estat massa considerat en l'entorn acadèmic, tot i que té una gran rellevància per a la vida.</p>
Talent motriu	<p>Presenten bones aptituds físiques i psicomotrius: coordinació d'equilibri, velocitat, flexibilitat, força, ús de l'espai, etc. No solen presentar problemes de socialització, tot i que de vegades el seu rendiment és baix per falta de motivació (Gómez i Mir, 2011). Aquest talent sol estar més reconegut en l'àmbit extraescolar que en l'escolar.</p>
Talent matemàtic	<p>Requereix un percentil igual o superior a 95 en escales que avaluen el raonament i aptitud matemàtiques. Aquest alumnat posseeix elevats recursos de representació i manipulació d'informacions quantitatives i numèriques. Mostra habilitats excepcionals per a l'aprenentatge de les matemàtiques: sistemes de numeració, operacions de càlcul, resolució de problemes, etc. (Gómez i Mir, 2011). Tendeixen a representar quantitativament qualsevol tipus d'informació.</p> <p>Sovint mostren poc d'interès per les àrees no quantitatives. Solen obtenir resultats discrets o baixos en aquestes, mentre que els seus resultats són bons i la seua motivació alta en les àrees quantitatives. El seu rendiment en matemàtiques és molt alt.</p>

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Gómez i Mir, 2011.

Trobem també formes de talent que combinen distintes aptituds específiques. En aquest sentit, es pot diferenciar entre talents complexos, múltiples i conglomerats:

- Talents complexos: Presenten una combinació de diverses aptituds específiques en què se superen el percentil 80. Alguns exemples serien el talent acadèmic, o el figuratiu-artístic (Taula 3).

- Talents múltiples: Presenten una combinació de dos o més talents simples en què se supera el percentil 95.
- Talents conglomerats: Presenten una combinació de talent complex més un o més talents simples. Per exemple quan es presenta un talent acadèmic amb una o diverses aptituds específiques.

**Taula 3**

*Talents complexos*

Talent acadèmic	<p>Combina recursos elevats de tipus verbal + lògic + bona gestió de la memòria. Aquest perfil es troba capacitat per a una gran eficàcia per als aprenentatges estructurats o formals (Martínez i Guirado, 2012). Solen dominar molta informació i aprenen a un ritme molt ràpid, de manera que el ritme de l'aula els pot resultar molt poc motivador.</p> <p>Els seu perfil s'adapta molt bé als requeriments escolars, per tant els seus resultats acadèmics solen ser brillants. La facilitat de comprensió i per recordar informacions afavoreix un augment de l'autoestima i de vegades pot generar actituds despectives cap als seus companys. La facilitat en l'aprenentatge pot dificultar la consolidació dels hàbits de treball i estudi. De vegades poden arribar a generar fracàs escolar en cursos superiors. Es poden sentir incòmodes en situacions que requereixen flexibilitat. En posseir un nivell de vocabulari i interessos més extensos que els seus companys i companyes, poden tenir dificultats en la comunicació i la socialització (Gómez i Mir, 2011).</p>
Talent artístic- Talent figuratiu	<p>Combina aptitud espacial + raonament lògic + talent creatiu. Presenten un percentil igual o superior a 80 en les proves figuratives i espacials i de creativitat, i per damunt de la mitjana en raonament lògic.</p> <p>Aquest tipus de producció artística es pot manifestar en diversos camps, com la pintura, la fotografia o el disseny (Martínez i Guirado, 2012).</p> <p>L'àmbit on més es valora aquest talent és l'extracurricular, per tant tenen poca visibilitat en l'àmbit escolar (a l'assignatura d'Educació Plàstica i Visual, sobretot). D'aquesta manera solen presentar nivells molt discrets i desiguals d'aprenentatge (Martínez i Guirado, 2012).</p>

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Martínez i Guirado (2012) i Gómez i Mir (2011).

Castelló i Martínez (en Martínez i Guirado, 2012) plantegen que per tal de concretar els diferents perfils d'altres capacitats intel·lectuals es pot partir de l'anàlisi de diverses capacitats intel·lectuals (raonament lògic, creativitat, gestió de la memòria, gestió perceptual, raonament verbal, raonament matemàtic i aptitud espacial). En aquest sentit, un percentil de 75, valorat amb tests factorials, es consideraria alt. L'alumnat talentós podria presentar un perfil normal en algunes aptituds, mentre que en aquella o aquelles en què destaca obtindria una puntuació molt alta (un percentil 95 per als talents simples o 80 per als complexos).

#### Taula 4

##### *Perfils d'excepcionalitat intel·lectual*

PERFIS D'EXCEPCIONALITAT INTEL·LECTUAL	APTITUDS INTEL·LECTUALS						
	CREATIVITAT	RAONAMENT LÒGIC	GESTIÓ PERCEPTUAL	GESTIÓ MEMÒRIA	RAONAMENT VERBAL	RAONAMENT MATEMÀTIC	APTITUD ESPACIAL
SUPERDOTAT	75	75	75	75	75	75	75
TALENT ACADÈMIC		80		80	80		
TALENT ARTÍSTIC	80	<60	80				80
TALENT MATEMÀTIC						95	
TALENT VERBAL					95		
TALENT LÒGIC		95					
TALENT CREATIU	95						

*Nota.* Extret de Castelló i Martínez (en Martínez i Guirado, 2012).

Castelló parla d'un continu d'especialització-generalitat en el marc del talent i la superdotació, de manera que en el primer grup se situarien habilitats òptimes però restringides a àmbits molt delimitats, mentre que, en el segon, sense presentar els nivells màxims d'habilitat, es donarien funcionaments eficients en qualsevol àmbit, ja que admet qualsevol combinació de categories representacionals (Castelló, 2008). Especificitat vs generalitat estaria, per tant, a la base de la diferència entre el talent i la superdotació.



### *Altres termes*

Altres termes vinculats a aquest camp del coneixement i que se situen dins de la xarxa nomològica de l'alta capacitat, podrien ser:

*Brillant*: Aquell o aquella que destaca en alguna capacitat en un context determinat.

*Excepcional*: Que es desvia de la mitjana.

*Eminència*: Persona que, a causa de la seua perseverança, oportunitat, atzar, sort, etc. ha produït una obra genial, sense que el nivell intel·lectual en siga el factor determinant (Miguel i Moya, 2011, p. 16).

Com es pot comprovar, tots aquests termes intenten donar compte d'una realitat ben complexa, i tenen en comú molt probablement el component d'excepcionalitat. Tanmateix, és important no confondre els termes, ja que de vegades fan referència a realitats que no són idèntiques. Darrerament, el terme alta capacitat, més lligat a les teories de caire cognitiu, ha anat substituïnt el de superdotació i és el més utilitzat actualment en l'àmbit educatiu. En aquesta tesi s'ha optat per la utilització d'aquest terme perquè, a banda de ser el més utilitzat, resulta més inclusiu amb les diverses excepcionalitats lligades a aquest camp, ja que inclou també els diversos perfils que s'han anat delineant: el de superdotació, els diferent tipus de talent o precocitat i, en definitiva, tots aquells vinculats a l'alta intel·ligència. L'educació, en aquest sentit, ha d'oferir oportunitats adients a tots aquests perfils, i ha de partir de la idea que l'alta capacitat és una realitat no només complexa, sinó també heterogènia. Tot i això, en el marc teòric s'hi utilitzaran com a sinònims els termes superdotació i dotació, ja que han estat àmpliament utilitzats en l'àmbit de la investigació durant molts anys. En el següent apartat s'intentarà concretar què s'entén per alta capacitat i com ha anat evolucionant aquest concepte al llarg de la història.

### 2.3. Models explicatius de les altes capacitats

Els primers estudis relatius a les altes capacitats naixen en paral·lel a l'estudi de la intel·ligència, la qual cosa és comprensible si tenim en compte que entre els trets que identifiquen les persones d'alta capacitat hi destaca l'elevada intel·ligència (Touron, 2020, p. 18).

Des del mateix moment en què apareixen les primeres teories sobre la intel·ligència, hi ha un clar interès per definir i conceptualitzar la intel·ligència excepcional. Aquests diferents intents han anat lligats a cada moment històric, així com també al punt de vista que s'ha privilegiat. Al llarg d'aquest capítol es farà un recorregut pels diferents models que han intentat explicar el constructe de superdotació i talent o d'alta capacitat.

Hi ha hagut diversos intents de classificació dels diferents models explicatius de l'alta capacitat. En aquest sentit, Mönks i Mason (1993) els organitzen en quatre grups, que contempen dos grups basats en constructes psicològics (els orientats als trets i el orientats als components cognitius), un de centrat en el rendiment o els assoliments i un quart que aporta una visió ambiental, més concretament:

- a) Models de capacitats orientats al tret que es qualifiquen de "psicomètrics" pel seu origen. També se'ls ha anomenat "models orientats a allò innat o genètic".
- b) Models de rendiment que consideren que el potencial intel·lectual és necessari però no suficient per al rendiment excepcional, de manera que és aquest rendiment el que permet avaluar finalment la superdotació.
- c) Models cognitius que centren les seues explicacions en els processos implicats en l'adquisició, el processament i l'emmagatzematge de la informació.
- d) Models socioculturals en els quals es valora la influència de l'ambient en el desenvolupament de la superdotació i el talent.

Una altra proposta de classificació és la de Sternberg i Kaufman (2018), que diferencien també entre quatre tipus de models: els de domini general o primera onada (que corresponen a les primeres aportacions de caire psicomètric i innatista), els de domini específic o segona onada (els models

factorials i jeràrquics, que entenen que la intel·ligència no és una realitat monolítica), els de sistemes o tercera onada (models cognitius i de rendiment) i els de desenvolupament o quarta onada.

Més recentment Dai (2018a, 2018b, 2019) classifica les diferents aportacions a partir de l'establiment de tres paradigmes: el paradigma essencialista, el del desenvolupament del talent i el del context; i una proposta d'integració dels dos últims:

- a) Paradigma essencialista. Des d'una perspectiva essencialista (o del tret) es concep l'alta capacitat com quelcom real, que pot ser mesurat mitjançant un alt coeficient intel·lectual o puntuacions en proves d'aptitud. A més, s'hi assumeix el principi d'homogeneïtat i permanència.
- b) Paradigma de desenvolupament del talent. El paradigma essencialista va presentar algunes limitacions, com el fet que l'elevada intel·ligència no es vincula directament amb l'excel·lència, així com també la necessitat de tenir en compte altres tipus de característiques de caire no cognitiu, de manera que van sorgir altres models que es van focalitzar en el procés de desenvolupament del talent. Prendran rellevància també les diverses manifestacions de talent en dominis específics.
- c) Paradigma del context. Des d'aquest paradigma es considera que per entendre l'actuació excel·lent, s'ha d'entendre el context que la configura. Ja no tracta la persona i l'entorn com a entitats separades, sinó que els veu com una unitat funcional indivisible. Si el paradigma anterior posava el focus en el desenvolupament del talent, aquest paradigma anirà un pas més enllà i situarà l'alta capacitat directament en les accions, i en la relació funcional i la interacció amb l'entorn.
- d) Existeixen actualment diversos models que ofereixen una perspectiva integradora dels paradigmes del desenvolupament del talent i del context. Se situen en aquesta línia teories com la Teoria de la Complexitat del Desenvolupament del Talent (ECT) de Dai (2021) i el Megamodel del Desenvolupament del Talent (Subotnik et al., 2011).

Cal tenir en compte que les classificacions sempre resulten complexes, perquè hi ha determinades teories que s'hi troben a cavall entre unes perspectives i altres, tot i que també semblen útils per veure l'evolució que ha anat adquirint la visió de l'alta capacitat, des d'unes perspectives més restringides i delimitades a d'altres que han anat incorporant factors que evidencien la complexitat del constructe que s'hi està analitzant. Si atenem a les diferents classificacions esmentades, podem veure una evolució des dels postulats inicials, més vinculats a determinar què és o no alta capacitat (partint d'una vessant psicomètrica) i centrada en característiques cognitives, a l'ampliació del constructe, com quelcom més complex, on determinats factors, de caire no cognitiu i contextual esdevenen necessaris per desenvolupar talents (més vinculats al domini específic).

Salvant aquesta premissa, s'hi realitza en aquest apartat una revisió dels models més rellevants que han intentat explicar la naturalesa del constructe alta capacitat/superdotació/talent. Es parteix de les primeres aproximacions, centrades en el tret i de caire essencialista (2.3.1.), que inclouen les primeres teories psicomètriques (2.3.1.1.) i també els models factorials (2.3.1.2.) que començaran a evidenciar la complexitat del constructe. A continuació s'analitzen diverses teories orientades al desenvolupament del talent (2.3.2.), que de mica en mica aniran incorporant la importància d'aspectes no cognitius, així com també factors de caire sociocultural. També es farà referència a les teories contextuais (2.3.3.) per acabar amb dues propostes que integren la perspectiva contextual i la desenvolupament del talent (2.3.4.), el Megamodel de Subotnik, Olszewski-Kubilius i Worrell i la Teoria de la Complexitat del Desenvolupament del Talent (ECT) de Dai. Se segueix, per tant, a grans trets, la proposta de classificació en paradigmes de Dai, ja que sembla la més clarificadora.

### **2.3.1. Primeres aproximacions: Teories basades en el tret**

L'interès per la ment excepcional ve de lluny en la història de la humanitat, tot i que la seua interpretació ha anat variant segons el moment històric. Així, a l'època clàssica el talent era vist com un do proporcionat pels déus, associat de vegades a la bogeria. De fet, la paraula intel·ligència, encara

que ens ha arribat a través del llatí, prové del grec  $\nu\omicron\omicron\varsigma$  o  $\nu\omicron\upsilon\varsigma$ , aquesta veu significa quasi tot allò que podem trobar als nostres caps: sentit, judici, pensament, enteniment, raó, esperit, reflexió, comprensió, perspicàcia, manera de ser, caràcter, ànima, manera de pensar, temperament, convicció, pensament, opinió, desig, voluntat, intenció, projecte, decisió, resolució, sentit, significat, finalitat, propòsit (Enzensberger, 2009).

A l'edat mitjana l'associació entre excepcionalitat i bogeria es farà més forta, i s'arribarà a vincular el talent amb la pèrdua de juí. No fou fins a finals del segle XIX i principis del XX que es va posar en marxa un interès científic pel camp de la intel·ligència i de la intel·ligència excepcional.

### **2.3.1.1. Models psicomètrics**

Els primers estudis que es van dur a terme en aquest àmbit foren els de Francis Galton (1822-1911) que, influenciat pel darwinisme, va estudiar i postular l'heretabilitat de la intel·ligència i va defensar el determinisme biològic. A més, va associar el nivell intel·lectual al nivell social, de manera que considerava que les persones amb un alt nivell intel·lectual pertanyien a una classe social alta. Fou, en aquest sentit, un defensor de l'eugenèsia. La seua obra més coneguda i que recull els resultats dels seus estudis en aquest camp és *Hereditary Genius*.

L'aportació més important de Galton va ser aplicar mètodes i tècniques científiques (anàlisi estadística) a l'estudi de la intel·ligència. Va elaborar diverses proves per estimar paràmetres psicofísics (llindars de percepció, temps de reacció, agudesa visual, capacitat respiratòria, etc.) a partir dels quals pretenia obtenir una mesura de la intel·ligència (Mora i Martín, 2007). En aquest sentit, va comprovar que la majoria dels individus tenien puntuacions al voltant de la mitjana de la distribució, mentre que els extrems eren molt més reduïts (Jayme, 2009). Galton suposava que les persones naixen i moren amb el mateix grau d'intel·ligència, independentment de les seues experiències vitals (Peña, 2001). Fou, per tant, un defensor de l'heretabilitat i la immutabilitat de la intel·ligència.

En contrast amb la metodologia i els supòsits teòrics de Galton, s'hi troben els de Binet, que va desenvolupar una concepció de la intel·ligència més lligada als seus productes que als seus

constituents bàsics. Les proves que va elaborar, juntament amb Simon es caracteritzen per incloure proves més complexes destinades a explorar processos mentals d'ordre superior, com la memòria, les imatges mentals, la comprensió o el juí (Mora i Martín, 2007). Alfred Binet i Theodore Simon van ser els primers en elaborar una escala per a la mesura del desenvolupament intel·lectual en xiquets i xiquetes. El 1894 Binet va publicar *Introducció a la psicologia experimental*, on divulgava les noves orientacions de Galton a Anglaterra i de Wundt a Alemanya (García, 2001).

El Ministeri d'instrucció públic francès va triar Binet per formar part d'una comissió creada el 1904 amb l'objectiu de millorar l'educació dels nens "retardats" (Voyat, 1983). És en aquest context que va elaborar un test que tenia com a finalitat diferenciar l'alumnat amb "*retard mental*" d'aquells que tenien una intel·ligència "normal". La primera versió, creada el 1905, es componia d'una bateria de proves que donaria lloc als test d'intel·ligència com els entenem hui dia. Amb el test es pretenia, en última instància, discriminar aquells subjectes que no podien seguir l'escolaritat amb normalitat i que, per tant, necessitaven suport especial. El supòsit del qual partia era que el rendiment d'un xiquet o xiqueta amb "retard mental" corresponia al d'un xiquet o xiqueta de menor edat, per tant considerava que l'edat mental es podia mesurar tenint com a referència els coneixements assolits.

El rendiment es deduïa, doncs, de les realitzacions de l'individu en dur a terme tasques a partir de nivells considerats adequats (mitjanes) a la seua edat cronològica (EC). Si resolva proves superiors a la seua EC, es considerava que tenia una edat mental superior, mentre que si no resolva proves corresponents a la seua EC, es considerava que existia un retard en el seu desenvolupament (Jayme, 2009).

L'aportació de Binet va suposar un salt espectacular respecte de les investigacions psicològiques que s'hi estaven realitzant, ja que aquestes no oferien resultats pràctics que pogueren ser aplicats (García, 2001). Fraisse (en Voyat, 1983) parlava així sobre Binet el 1963: "Un experimentalista convencido, creía más en los hechos que en las teorías. Su docilidad ante los hechos le indujo a realizar diversos cambios en su carrera".

El test consistia en trenta elements que eren puntuats com a encert o error. S'hi combinaven proves sensoriomotrius (coordinació visual, motora, etc.) amb d'altres, en major nombre, de caràcter cognoscitiu (memòria, discriminació d'informació, pensament divergent, etc.). L'escala estava destinada a xiquets i xiquetes entre tres i catorze anys i els elements es trobaven disposats en ordre de dificultat ascendent. Només aquells que aconseguien superar les tres últimes proves (relacionades amb el raonament i la capacitat d'abstracció) es consideraven dins del rang de la normalitat (Mora i Martín, 2007). L'escala va sofrir dues revisions. En la primera, el 1908 (Binet i Simon) es van eliminar els 5 primers ítems i se'n van incloure 33 de nous i les tasques es van disposar en ordre cronològic, des dels 3 als 13 anys.

L'èxit de les Escales de Binet-Simon es va anar generalitzant i utilitzant com a tècniques de diagnòstic i investigació diferencial. La intenció que va tenir en un principi aquest instrument s'hi va anar difuminant. Per als autors aquestes escales s'emmarcaven en un projecte més ampli de millora de la intel·ligència mitjançant l'acció educativa. De fet, Binet va elaborar exercicis pensats per incrementar la capacitat intel·lectual de xiquets i xiquetes, tant "normals" com "amb retard". En les seues aportacions trobem una concepció àmplia de la intel·ligència, entesa com una capacitat susceptible de modificació i relacionada amb l'adaptació social dels individus (Mora i Martín, 2007).

Tanmateix, Binet ha passat a la història com el pare dels tests, uns tests que es van interpretar d'una forma contrària a com ell i Simon els havien concebut. En la seua obra *Les idées modernes sur les enfants*, Binet va criticar durament la idea que la intel·ligència era fixa i immutable, mentre que el desenvolupament dels tests es va basar precisament en la defensa del contrari (García Pastor, 2001). En paraules d'Enzensberger, 2009:

Binet era cualquier cosa menos un dogmático de la ciencia. No abrigaba fantasías de omnipotencia. Sencillamente, quería ser útil. Corrigió repetidamente su propio test. De hecho, siempre rechazó interpretar la puntuación que asignaba a un niño como su inteligencia. Era de la opinión de que este don no se podía representar con una cifra: "En rigor", afirmaba, "la

escala no da ninguna medida de la inteligencia, ya que las cualidades intelectuales no son aditivas y, por lo tanto, no se pueden medir como superficies lineales.” (pos. 185)

La noció d'edat mental (o nivell mental, com preferien anomenar Binet i Simon) passarà a expressar-se com a quocient intel·lectual o QI, gràcies al psicòleg alemany William Stern, que va proposar aquest constructe el 1914, amb la intenció de dur a terme una interpretació més operativa i estandarditzada dels resultats dels tests. La puntuació del QI d'un subjecte s'obtenia dividint l'edat mental per l'edat cronològica i multiplicant aquest valor per 100. Aquest valor ens informa de la seua posició respecte d'un grup d'edat normatiu. El QI l'utilitzarà Terman en l'estudi longitudinal sobre superdotats, en què determinarà el clàssic tall de QI = 130 per a la identificació de l'alumnat excepcionalment dotat (Martínez i Guirado, 2012).

Una altra aportació rellevant fou la de Charles Spearman (1904), que va elaborar la seua teoria sobre la intel·ligència, basada en l'anàlisi factorial. En ella estableix que existeixen dos factors relacionats amb la intel·ligència: un factor *s* o factor específic, utilitzat a cada activitat concreta i un factor *g* o intel·ligència general. El factor *g* representa:

Un componente común a todos los ítems de un test de rendimiento mental y necesario para el funcionamiento intelectual. (...) Una de las ventajas de la utilización de los test de factor *g* es que se diseñaron para eliminar las influencias culturales que saturan otros instrumentos de medida. (Martínez i Guirado, 2012, p. 37)

Aquest factor *g* representa una habilitat fonamental que intervé en totes les operacions mentals, representa l'energia mental i es mobilitza en tasques no automatitzades. Les tasques cognitives més carregades de *g* són aquelles que exigeixen raonament deductiu o inductiu, visualització espacial, raonament quantitatiu, coneixement i raonament verbal, i demanden exigències mínimes de coneixement especialitzat (Ramírez-Benítez et al., 2016, p. 1).

L'establiment d'un factor *g* ha estat àmpliament discutit en els estudis sobre la intel·ligència i ha generat molt de debat sobre si la intel·ligència es fonamenta en un factor general o en múltiples factors (domini general vs domini específic). En aquest sentit, tot i que les intencions de Binet, Stern i



Spearman foren bastant diferents, tots tres es consideren representants d'un enfocament monolític de la intel·ligència (domini general). Són també models basats en capacitats o en el tret, de caire essencialista, en el sentit que consideren l'alta capacitat com un tret relativament estable de la personalitat, que no depén directament de l'entorn, ni del període històric o les condicions socioeconòmiques. L'alta capacitat o superdotació es vincularia, doncs, a una alta intel·ligència, en sentit quantitatiu.

En aquesta línia, els models psicomètrics van constituir cronològicament el primer intent de conceptualització de l'alta capacitat. La característica principal d'aquesta orientació és que consideraven les altes capacitats (o dotació) com un factor estable i innat a l'ésser humà. A partir de les aportacions de Stern, Binet i Spearman s'inicia tota una etapa que posarà el focus en la determinació de la intel·ligència a partir d'una xifra, el QI. Terman i els seus col·legues de la Universitat de Stanford, Califòrnia, foren pioners en l'aplicació d'instruments de mesura per identificar la superdotació. D'aquesta manera, a partir de les puntuacions obtingudes en els tests s'infereixen aptituds intel·lectuals subjacents, la qual cosa es va denominar teoria del tret latent (Castelló i Batlle, 1998, p. 28).

Terman és conegut com el pioner i un dels més influents investigadors en el camp de l'estudi de la superdotació. Fou fundador de l'*American Association for Gifted Children* i la *National Association for Gifted Children*. Les seues investigacions longitudinals al voltant de persones amb alta capacitat apareixen publicades als quatre volums de l'obra *Genetic Studies of Genius* (1926). Els seus treballs van partir de l'aplicació dels test de Binet per tal d'identificar i investigar la superdotació. La seua visió d'aquesta, partia de la idea que la intel·ligència es constituïa com una única capacitat, la capacitat general. L'escala de Binet (les escales de 1905 i 1908) fou introduïda als EUA per Goddard (1866-1957), qui fou director del Laboratori del Centre de Formació per a Febles a Vineland, New Jersey. Aquest les va traduir a l'anglès i les va utilitzar per diagnosticar i classificar persones amb discapacitat cognitiva. Però fou Terman qui va contribuir a la seua àmplia difusió i desenvolupament als Estats Units.

Per revisar les escales de Binet, Terman les va aplicar a més de 2300 xiquets/es i adolescents

de diferents edats, eliminant alguns ítems, incorporant-ne d'altres i aplicant-hi procediments d'estandardització. L'adaptació de l'escala per part de Terman es coneix com a escala de *Stanford-Binet* (1916) i va anar popularitzant-se en l'entorn dels Estats Units i posteriorment arreu del món. Amb la versió de Terman s'obtenia una puntuació general de QI i puntuacions separades de capacitats relacionades amb la intel·ligència (vocabulari, abstracció, síntesi, organització, etc.).

El 1937 va publicar junt amb Maud M. Merrill la *Revised Stanford-Binet Scale*. El 1960 va aparèixer la *Stanford-Binet Intelligence Scale Forms L-M*, també de Terman i Merrill i el 1986 la *Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition* de Thorndike, Hagen i Salter. Finalment, el 2003, es va publicar la cinquena i última revisió a càrrec de G. H. Roid (Huber i Kanne, 2018). Tot i que Terman i els seus col·laboradors parteixen de la tradició encetada per Binet, cal tenir en compte que la seua orientació es trobava molt més propera als postulats de Galton que als de Binet. El fet d'introduir conceptes com edat mental i QI era una cosa totalment contrària als objectius de l'escala i les intencions de Binet (Mora i Martín, 2007).

Terman marca l'inici de la investigació psicomètrica sobre les altes capacitats, i estableix per a la seua identificació el QI superior a 130 en l'escala Stanford-Binet. A més d'això, va dur a terme un importantíssim estudi longitudinal per tal de comprovar la influència dels factors ambientals en el desenvolupament de la capacitat intel·lectual i veure quin n'era el seu desenvolupament adult. Terman i els seus col·laboradors van reunir 1500 xiquets i xiquetes amb un QI superior a 140 i van fer-ne el seguiment des de 1921 a 1955, els col·laboradors de Terman van continuar fins el 1972. L'aportació més rellevant en aquell moment fou la de determinar que les persones amb alta capacitat o superdotació no eren malalts ni bojos, sinó que podien ser persones fortes físicament, sanes, felices i amb èxit en la vida. Els postulats de Terman van influenciar durant dècades els estudis sobre el camp de l'alta capacitat.

Terman també es conegut per defensar la meritocràcia, partint de la idea que la intel·ligència és un fenomen innat, estable i fruit de l'herència, molt proper al que va defensar Galton. Tanmateix, al final de la seua vida va arribar a la conclusió que una forta personalitat i el suport de l'ambient són

dos factors claus. Així, va realitzar un estudi en què va comparar 150 subjectes amb altes capacitats que havien triomfat i 150 també d'altres capacitats amb menys èxit. Els resultats van indicar que els factors de personalitat són determinants per als assoliments. Els quatre trets que diferenciaven un grup de l'altre eren la persistència en la consecució de fins, l'orientació cap a objectius, la confiança en si mateix i estar lliures de sentiments d'inferioritat (Renzulli, 1978).

Les aportacions de Terman van possibilitar l'objectivació en la mesura de la intel·ligència. Tanmateix, investigacions posteriors van demostrar la parcialitat i la debilitat del seu model en relació amb la intervenció i la predicció de conductes en xiquets i xiquetes i adolescents superdotats (Hume, 2006).

Pràcticament en paral·lel als estudis de Terman, la psicòloga Leta Stetter Hollingworth va realitzar investigacions vinculades amb l'alta capacitat a Nova York. Fou l'autora d'un dels primers manuals sobre l'educació de l'alumnat d'alta capacitat: *Gifted Children: Their Nature and Nurture* (Hollingworth, 1926). Hollingworth va realitzar importants contribucions per donar suport a l'alumnat d'altres capacitats i optimitzar la seua educació a través de programes específics, i va començar a establir les primeres diferències entre els conceptes de dotació i talent (Tourón, 2020, p. 18).

D'altra banda, Hollingworth va fer aportacions especialment rellevants en el cas de les xiquetes d'alta capacitat. Fou també una pionera en l'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat i al seu desenvolupament emocional. Entre d'altres, va instituir el primer curs sobre la naturalesa i les necessitats d'aquest col·lectiu, va escriure el primer llibre de text de referència en aquest camp, va portar a terme molts dels primers estudis, va desenvolupar programes experimentals, plans d'estudis i mètodes d'orientació, i va iniciar els primers estudis de la superdotació de les xiquetes i dones (Silverman, 1999):

Como era una mujer de un coraje, talento e ingenio extraordinarios, Hollingworth desafió muchas de las creencias de su tiempo: que el único papel apropiado para las mujeres fuera la maternidad, que fueran trabajadoras menos capaces que los hombres debido a sus ciclos menstruales, que fueran innatamente inferiores a los hombres en inteligencia, que la

superdotación fuera semejante a la locura, y que los niños y niñas superdotados no necesitaran disposiciones especiales (“la nata siempre sube hasta arriba”). (Silverman, 1999, p. 41)

Algunes de les seues aportacions més rellevants foren la d'emfasitzar la importància de l'atenció educativa de les necessitats socioemocionals amb alumnat d'alta capacitat i com el gènere influeix de manera decisiva en el desenvolupament del talent (Pfeiffer, 2017). Així, una de les crítiques de la investigadora fou que fins el moment la psicologia experimental no havia descobert cap diferència entre els sexes respecte dels trets mentals que poguera suposar una divisió del treball basada en motius psicològics, per la qual cosa, apel·lant als coneixements que es tenien a l'època, Hollingworth (1916) assenyalava que les dones són intel·lectualment tan competents com els homes per seguir totes i cadascuna de les vocacions humanes. Per tant, la idea que les dones segueixen la vocació de la cura de la llar, no està fonamentada en diferències relatives a l'intel·lecte humà, sinó més bé en qüestions relatives al control social. Aquest fet, a més, provocava segons la investigadora un malbaratament d'energia i talent intel·lectuals (Hollingworth, 1916).

En resum, Hollingworth, va considerar que existia suficient evidència disponible en aquell moment per afirmar que no hi ha cap diferència considerable entre sexes relativa a l'habilitat mental, per tant, ambdós sexes es troben igualment capacitats per realitzar tasques mentals. En definitiva, no existien dades científiques per demostrar (Hollingworth, 1916):

- (1) Diferències pel que fa a l'intel·lecte mitjà.
- (2) Diferències respecte de la variabilitat mental.
- (3) Causes especials de la incapacitat intel·lectual que afecten un sexe i no l'altre.
- (4) Diferències en relació al bagatge afectiu o instintiu que impliquen una divisió "natural" del treball.

La conclusió a què va arribar és que les diferències entre homes i dones no es basaven en aspectes cognitius sinó, en tot cas, culturals. Les seues aportacions per superar certes visions estereotipades es van estendre a més camps. Així, va demostrar que no existia diferència a nivell motor entre l'alumnat d'altas capacitats i el que no (Hollingworth i Monahan, 1926), de manera que

es va superar així la idea imperant que l'alumnat d'altres capacitats era poc destre a nivell motor. Aquests resultats tenien unes importants implicacions pedagògiques: als 10 anys l'alumnat amb superdotació pot avançar un curs i fins i tot dos sense mostrar cap dèficit motor. Tot i això, les seues necessitats intel·lectuals no quedarien cobertes, ja que aquestes se situen de mitjana en un rang de 5 anys per damunt. En el camp de la música els seus estudis apunten que per damunt del nivell d'intel·ligència necessari per comprendre i executar instruccions per realitzar la prova de Seashore, l'execució en discriminació de to, percepció de la intensitat i la memòria tonal no són simptomàtics de dotació intel·lectual (Hollingworth, 1926).

Les aportacions de Hollingworth es vincularen tant a la investigació com a l'aplicació pedagògica, ja que el 1922 va iniciar dues classes d'"oportunitats especials" per a alumnat d'altres capacitats en una escola pública i hi va realitzar un seguiment d'aquest alumnat durant la resta de la seua vida (Silverman, 1999, p. 47). Les seues contribucions han estat fonamentals tant per a la comprensió del fenomen de l'alta capacitat com per al treball pedagògic en aquest camp.

Les diferents teories que s'ha analitzat en aquest apartat entenen l'alta capacitat com la possessió d'un alt grau d'intel·ligència. Els autors també estan d'acord en assenyalar l'íntima relació entre el potencial de la superdotació i la seua realització (Izquierdo, 1990).

En relació a les teories de caire psicomètric, cal tenir en compte que actualment molt pocs investigadors i educadors s'aferren al QI o a una definició purament acadèmica de la sobredotació, ja que s'ha comprovat que el que mesuren els tests és un tipus d'intel·ligència, que moltes vegades no coincideix amb assoliments destacables en els futurs adults. Pritchard (citat per Peña, 2001, p. 60) va assenyalar el 1951, en aquest sentit, que "si por superdotado entendemos aquellos jóvenes que dan esperanza de una creatividad de alta categoría, es dudoso que los tests de inteligencia clásicos sean apropiados para identificarlos".

### 2.3.1.2. Models factorials

Els models psicomètrics evolucionaran cap a plantejaments factorialistes que entenen la intel·ligència com una jerarquia de factors independents distribuïts en múltiples nivells, i intenten dividir la capacitat intel·lectual general en subestructures o components (Martínez i Guirado, 2012). Alguns dels autors més representatius d'aquest enfocament són Thurstone, Cattell o Guilford. D'aquest enfocament factorial sorgirà la definició de la intel·ligència com la combinació d'una sèrie de factors intel·lectuals que possibiliten una producció general significativament distinta de la del grups dels subjectes amb intel·ligència mitjana. La intel·ligència es considerarà, en aquest sentit, des d'una perspectiva multidimensional que inclou tot tipus d'habilitats (Hume, 2006, p. 5).

Thurstone, en el seu model de les aptituds mentals primàries (PMA) critica la proposta d'un factor general d'intel·ligència o factor *g* i defensa l'existència de diferents aptituds intel·lectuals que coexisteixen i s'exerciten en funció de les exigències de l'ambient, els factors *s*. Emfatitza així, la varietat de maneres per les quals un individu pot ser superdotat (Al-Shabatat, 2013). Aplicant l'anàlisi factorial, a partir de mètodes propis, va individuar set factors primaris, que el van portar a dissenyar el Model PMA (*Primary Mental Abilities*) a través del qual es poden mesurar els set factors mitjançant cinc tipus de proves:

#### Taula 5

##### Model PMA de Thurstone

Tests	Aptitud	Definició
Vocabulari, comprensió de textos, ortografia, analogies verbals...	<b>Comprensió verbal</b>	Comprendre idees expressades en paraules, coneixement, ús correcte, definició de conceptes...
Anagrames, rimes, paraules que comencen per una lletra (temps controlat)...	<b>Fluïdesa verbal</b>	Velocitat i varietat de paraules produïdes, recordar paraules...

Proves aritmètiques senzilles	<b>Numèrica (N)</b>	Ús de nombres, resolució de càlcul simple... amb velocitat i precisió.
Doblegat de formes, rotació mental, lectura de mapes...	<b>Espacial (S)</b>	Crear i manipular representacions mentals d'objectes en dues i tres dimensions, reconèixer volums...
Record de parells (paraules-nombres)...	<b>Memòria (M)</b>	Recordar i reconèixer informació presentada amb anterioritat.
Sopes de lletres, tests de trobar la diferència...	<b>Velocitat perceptual (P)</b>	Discriminació de detalls en configuracions complexes: percebre un objecte i extreure'n totes les característiques.
Analogies, sèries...	<b>Raonament Inductiu (R)</b>	Trobar regles generals, lògica, planificació, pensament lògic...

*Nota.* Taula elaborada per Jayme, 2009, p. 31.

Thurstone va rebre crítiques pel seu treball. En primer lloc, per haver fet servir com a mostra estudiants universitaris, fet que pot propiciar un clar biaix. I en segon lloc, perquè estudis posteriors demostraren que "els factors primaris es correlacionaven entre ells, mostrant una tendència covariant a un valor mitjà que suggereix, de nou, l'existència de *g*" (Jayme, 2009, p. 31).

Una altra de les teories que han tingut una gran acceptació dins de la comunitat científica és la de Cattell i Horn (1966), que proposen de desglossar *g* en dos factors organitzats jeràrquicament, que explicarien el rendiment intel·lectual: Intel·ligència fluïda (*Gf*), determinada per factors genètics, que representa la capacitat; i Intel·ligència cristallitzada (*Gc*), producte de l'experiència i l'aprenentatge, que representa el rendiment. Aquesta proposta ha tingut un gran seguiment en l'estudi de la intel·ligència. La intel·ligència fluïda estaria vinculada al funcionament eficient del sistema nerviós central, més que no a l'experiència i el context cultural i es definiria per l'ús intencionat de diverses operacions mentals en la resolució de problemes nous, incloent-hi la formació de

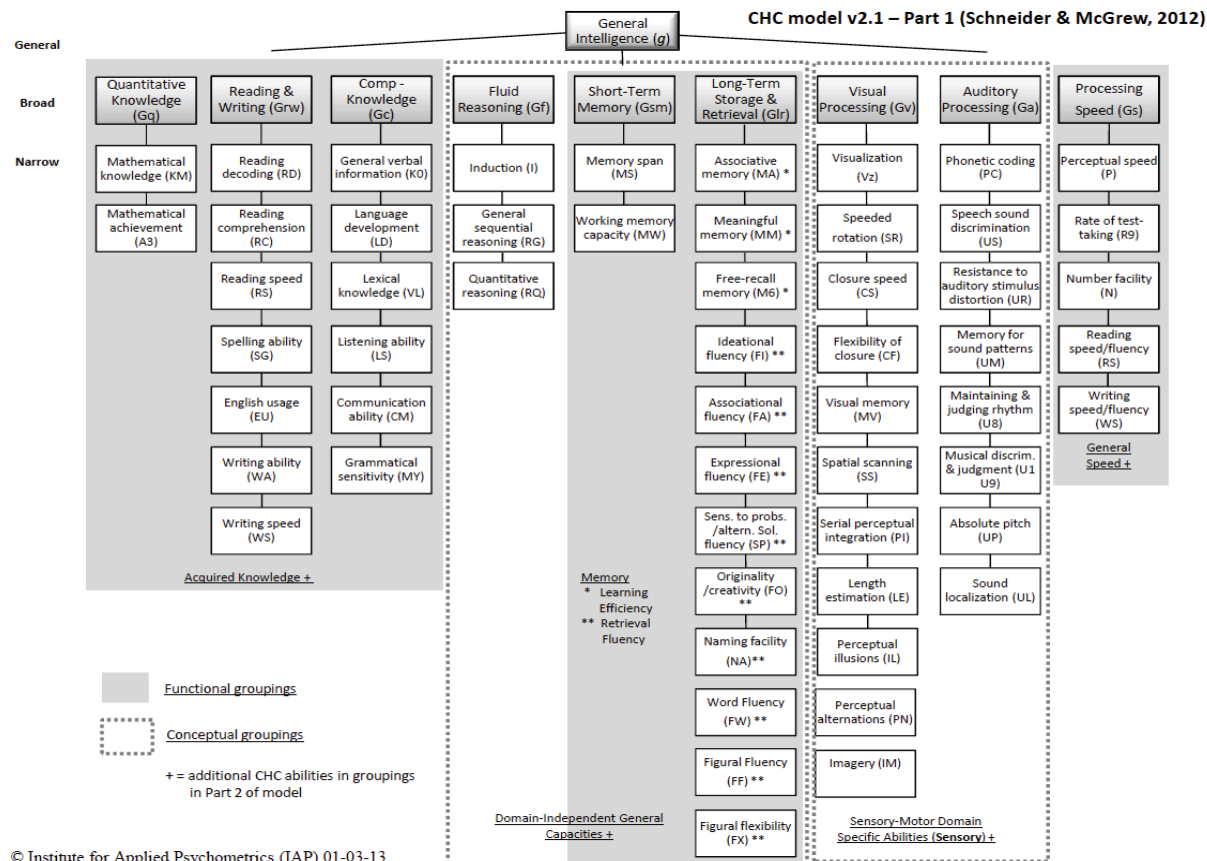
conceptes i inferències, classificació, generació i avaluació d'hipòtesis, identificació de relacions, comprensió d'implicacions, extrapolació i transformació d'informació. En canvi la intel·ligència cristal·litzada dependria més de l'experiència i del context cultural, es referiria a la riquesa, amplitud i profunditat del coneixement adquirit. Pel que fa a la relació entre *Gf* i *Gc*, Cattell i Horn l'expliquen a través de l'anomenada teoria de la inversió, segons la qual *Gf* es trobaria a la base de *Gc* en els primers anys d'aprenentatge en aquelles tasques que demanen la comprensió de relacions complexes. Els nivells de *Gf* s'inverteixen en el procés d'aprenentatge per a adquirir habilitats i coneixements, per la qual cosa *Gf* seria més important que *Gc* en els primers anys d'escolarització, mentre que *Gc* mostraria un impacte més tardà en el desenvolupament (Ramírez-Benítez et al., 2016, p. 1).

Carroll, per la seua banda, va proposar un model jeràrquic de la intel·ligència a partir de les dades obtingudes de més de 130.000 subjectes entre el 1927 i el 1987. Proposa tres estrats jeràrquics de la ment: l'estrat I inclou aptituds cognitives molt especialitzades (velocitat de raonament, etc.); l'estrat II conté aptituds menys específiques i d'espectre més ampli (intel·ligència fluïda i cristal·litzada, percepció visual, memòria, etc.); i l'estrat III, en la cúspide del model incorpora una única aptitud, similar al factor *g* de Spearman. Recentment el model de Carroll ha estat sintetitzat junt amb el de Cattell i Horn: Model de Cattell-Horn-Carroll (CHC) (Pfeiffer, 2017). Encara que el model CHC incorpore un factor *g*, el seu èmfasi s'orienta a la mesura de factors d'estrat mitjà. De fet aquest model s'hi troba a la base del desenvolupament de diverses proves de QI (Sternberg i Kaufman, 2018).



Figura 1

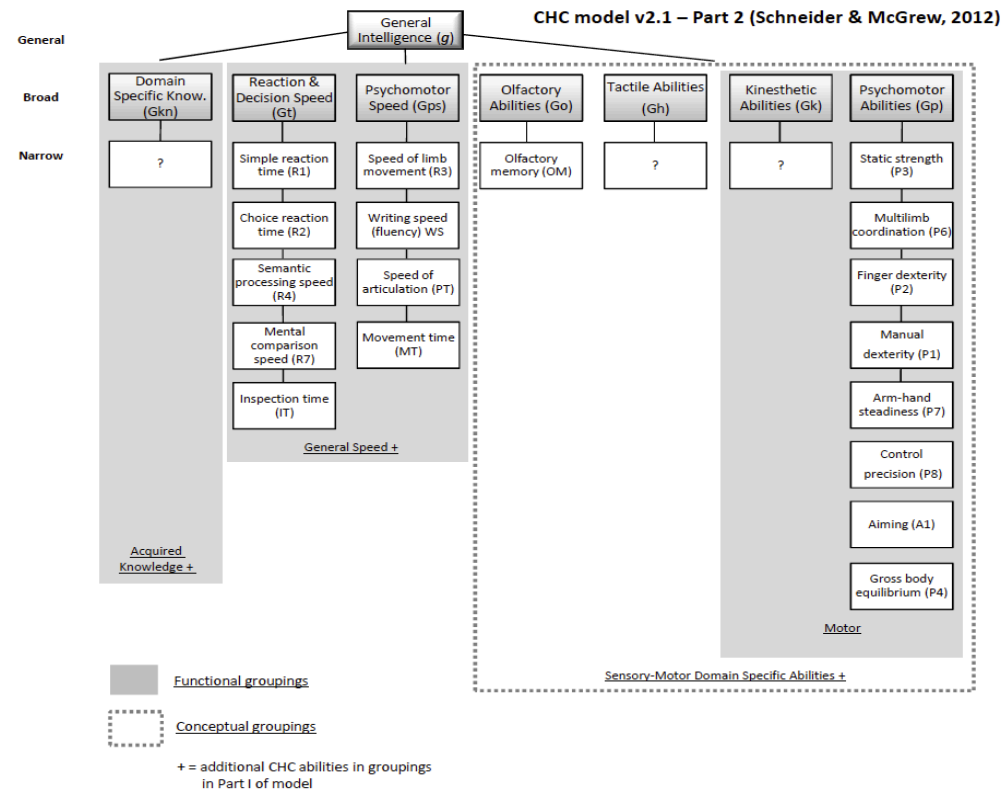
Model CHC (Cattell-Horn-Carroll) - part 1



Nota. Extret de Schneider i McGrew (2012, p. 2).

Figura 2

Model CHC (Cattell-Horn-Carroll) - part 2



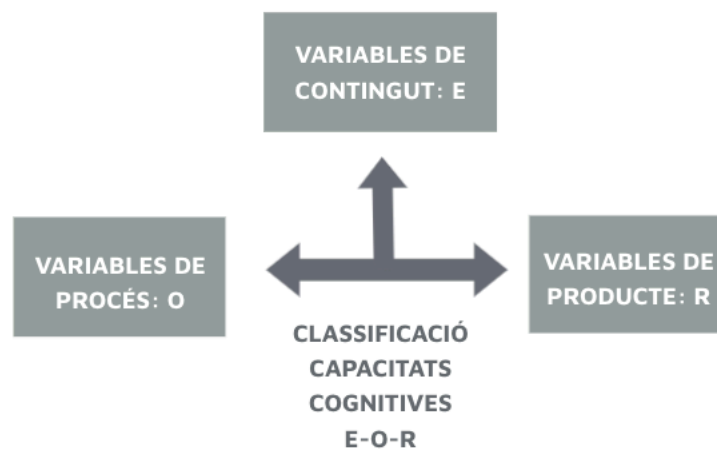
© Institute for Applied Psychometrics (IAP) 01-03-13

Nota. Extret de Schneider i McGrew (2012, p. 3).

Una altra proposta de caire factorialista, fou la de Joy Paul Guilford, que va proposar el model d'estructura de l'intel·lecte (SOI, *Structure of Intellecte*) el 1967. Es tracta d'un model d'intel·ligència tridimensional, en què organitza els trets intel·lectuals en tres dimensions:

### Figura 3

*Model d'estructura de l'intel·lecte de Guilford*



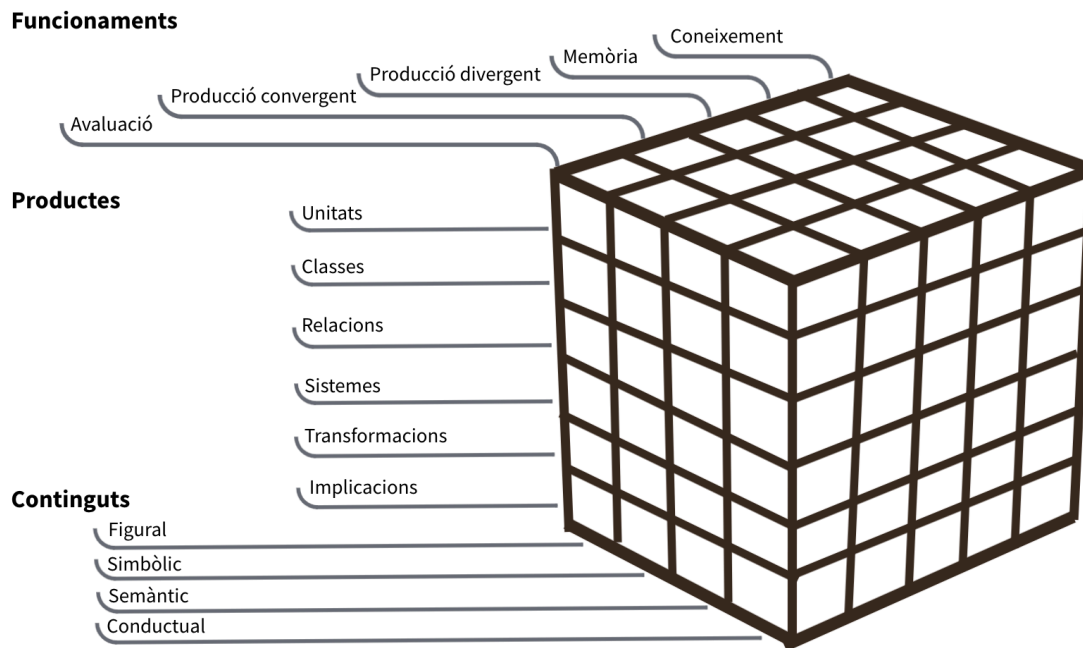
*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Jayme, 2009.

A partir d'aquest tres elements estableix:

- 1) Les operacions: cognició, memòria, producció convergent, producció divergent i avaluació.
- 2) Els continguts: figuratiu, simbòlic, semàntic i conductual.
- 3) Els productes resultants de les operacions: unitats, classes, relacions, transformacions i implicacions.

Figura 4

*Factors de l'intel·lecte. Guilford*



*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Parr (1984).

La combinació de les categories cognitives de contingut, operacions i productes, genera 120 factors que suposen per a Guilford la totalitat de l'intel·lecte. El cub es divideix en  $5 \times 6 \times 4 = 120$  cubs petits, és a dir, 120 habilitats. Si bé la investigació sobre el model no ha pogut verificar tots els factors que inclou el model de Guilford, aquesta estructura resulta compatible amb bona part de les idees actuals sobre el funcionament cognitiu (Martínez i Guirado, 2012).

D'altra banda, Guilford va ser el primer a assenyalar que alguns tipus de pensament implicats en la resolució creativa de problemes no són avaluats mitjançant proves d'aptitud típiques (Fox, 1981, p. 1108). En aquest sentit, va assenyalar que cal mirar molt més enllà dels límits del QI si es vol sondejar el domini de la creativitat, i que de fet la identificació de la creativitat en termes d'alta intel·ligència ha estat la responsable de la falta de progrés en la comprensió de les persones creatives (Guildford, 1950). Aquest model ha estat menys utilitzat en el camp de la identificació de les altes capacitats, ja que no resulta molt pràctic obtenir 120 puntuacions de cada individu (Pfeiffer, 2017).

Arran dels estudis ressenyats es pot donar compte d'un dels aspectes que més ha dividit els estudiosos de la intel·ligència: l'existència d'un factor general de la intel·ligència (domini general) *versus* l'existència de múltiples factors (domini específic). La superació de la visió monolítica de la superdotació s'evidenciarà amb la definició assumida per l'Oficina d'Educació dels Estats Units d'Amèrica, que s'hi va establir arran de l'informe Marland. Aquest fou remès al Congrés dels Estats Units l'agost de 1971 i representa un intent de donar coherència a l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.

En aquest informe es defineixen els xiquets i xiquetes superdotats o amb talents com aquells que, per les seues habilitats extraordinàries, són capaços d'elevades realitzacions, i que requereixen programes educatius diferenciats i suports que van més enllà dels recursos dels programes educatius ordinaris. S'hi inclouen en aquest concepte aquells estudiants que han demostrat assolir l'èxit i/o posseir un potencial d'habilitat en algunes de les següents àrees:

1. Capacitat intel·lectual general
2. Aptitud acadèmica específica
3. Pensament creatiu o productiu
4. Capacitat de lideratge
5. Habilitats en les arts visuals o representatives
6. Capacitat psicomotriu

Es pot assumir que la utilització d'aquests criteris per a la identificació dels superdotats i talentosos inclourà un mínim del 3% o 5% de la població escolar (Marland, 1971). Com afirmen Martínez i Guirado (2012) s'hi va donar en aquest entorn dos aspectes rellevants:

El primero es que afirma que: los niños superdotados y con talento son identificados, por personas profesionalmente cualificadas, en virtud de sus habilidades excepcionales y de una alta realización en algunas tareas. Y requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de los que normalmente se ofrecen en un programa escolar normal para que puedan realizar su contribución para ellos mismos (autorealizarse) y para la sociedad. El segundo

aspecto es que establece diferencias de una actuación demostrada y una habilidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas, en una de ellas o en varias a la vez: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo, liderazgo, artes visuales o representativas, y habilidad psicomotora (p. 38-39).

En aquest sentit, tot i les limitacions, l'informe Marland va suposar un punt de partida per afrontar el repte de l'educació dels dotats. Allò més rellevant va ser probablement el fet de definir la superdotació com un fenomen no homogeni ("les evidències de superdotació i talent poden determinar-se per múltiples vies", Marland, 1971).

La definició d'aquest organisme fou conseqüent amb aquesta visió (multifactorial) i fou acceptada per molts estats federals, de manera que es va convertir en punt de partida per a nombrosos programes educatius i en l'aspecte teòric va servir per relativitzar el concepte unidimensional de superdotació basat en el QI. Tot i que l'orientació de l'USOE se situa en l'àmbit de les capacitats, supera la concepció de Terman, ja que no es concep únicament des del domini estricte de la intel·ligència general (Izquierdo, 1990).

El 1978, el Congrés dels Estats Units va revisar la definició de 1971 i va decidir eliminar la capacitat psicomotriu i va subratllar la potencialitat de la intel·ligència. La definició de l'USOE modificada el 1978 en el *Gifted and Talented Children's Act*, fou aquesta:

Los niños superdotados y talentosos son aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria que demuestran poseer unas habilidades potenciales importantes, que evidencian alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, académicas, capacidad de liderazgo, o en las realizaciones artísticas y visuales, que requieren servicios especiales o actividades diferenciales que, normalmente, no les proporciona la escuela regular (citad per Peña, 2001, p. 62).

Renzulli assenyala que, si bé la definició de l'USOE ha servit per cridar l'atenció sobre una varietat més àmplia d'habilitats que caldria incloure en la definició de superdotació, planteja també altres dificultats. En primer lloc, el fet d'obviar factors no intel·lectuals (motivacionals). També el fet

que les sis categories incloses no tenen la mateixa naturalesa (la creativitat i el lideratge, per exemple són transversals). I finalment, el fet que la definició no inclou la guia de com aplicar-la a l'hora d'identificar l'alumnat d'altres capacitats per part dels educadors (Renzulli, 1978).

En la mateixa línia Peña (2001) assenyala que, malgrat que la definició de Marland, acceptada per la USOE fou de gran ajuda per dirigir nombrosos programes als EUA, presenta la limitació de no incloure factors importants com la motivació o l'ambient social. La importància d'aquesta radica, però, en la distinció entre les capacitats demostrades i les potencials així com també en el fet de manifestar l'existència de diverses formes de superdotació, a més de les intel·lectuals.

Un pas més en aquest camí cap a un plantejament més ampli del talent fou l'emprés per Calvin W. Taylor. El 1978 va realitzar un estudi titulat "*How many types of giftedness can your program tolerate?*" (Taylor, 1978). En aquest sentit, Taylor entén la intel·ligència com un constructe multidimensional en el seu *Multiple Talent Approach*, i fa una crítica a les tradicionals proves de QI, ja que considera que aquestes només mesuren una part de la intel·ligència.

Malgrat ampliar el seu catàleg de capacitats per damunt de les tradicionals, prefereix proposar un model reduït, en què estableix sis àmbits en què pot manifestar-se l'alt rendiment intel·lectual de les persones supeditades. Aquesta simplificació pot facilitar la construcció de programes educatius i es troba lligada a les demandes del món laboral. Els àmbits que va establir són:

### Taula 6

#### *Àmbits Multiple Talent Approach de Taylor*

Acadèmic
Creatiu
Comunicació
Capacitat de planificació
Capacitat de pronòstic
Capacitat de decisió

*Nota.* Elaboració pròpia.

En definitiva, l'aportació de Taylor va servir per qüestionar els procediments d'identificació basats en les proves psicomètriques clàssiques, ja que l'autor considerava que el sistema de detecció

havia de ser molt més complex i havia d'utilitzar procediments per analitzar cadascuna de les dimensions o àmbits de la intel·ligència (Arocas i altres, 2009). El constructe superdotació guanya, doncs, en aquesta perspectiva, complexitat i amplitud.

Cohn (1981, en Arocas i altres, 2009) se situa en la mateixa línia d'ampliar l'abast del constructe de dotació i talent i estableix un model d'intel·ligència de tipus jeràrquic, en què contempla unes capacitats generals bàsiques (dominis de la intel·ligència) i uns àmbits determinats (talents específics) dependents d'aquests dominis bàsics, com es veu a la següent taula:

### Taula 7

#### *Model jeràrquic de Cohn*

<b>Dominis de la intel·ligència</b>	<b>Talents específics</b>
INTEL·LECTUAL	Verbal Numèric Espacial Altres
SOCIAL	Lideratge Altruisme
ARTÍSTIC	Escultura Pintura Dramatització
DOMINIS ESPECÍFICS	Dimensions específiques del talent

*Nota.* Elaboració a partir de Arocas i altres, 2009

Aquest model resulta útil per diferenciar entre persones competents en un o més dominis de l'activitat intel·lectual i per reconèixer i identificar diferents talents (Arocas i altres, 2009).

Al capdavant, el pas de la idea de la intel·ligència com una realitat monolítica a una que inclou diferents trets tindrà com a postulat extrem el de Howard Gardner. Aquest autor, tot i que posa el focus en la intel·ligència (o intel·ligències) com a capacitats o trets que posseeixen els éssers humans, critica la tradicional definició d'intel·ligència entesa com un fenomen unitari: no existeix una única intel·ligència, sinó que n'existeixen diverses; un conjunt d'intel·ligències múltiples, distintes i independents. Per tant, no es tracta ja de diversos factors que inclouen la intel·ligència, sinó que



directament considera que existeixen diferents tipus d'intel·ligència. Gardner (1995) prefereix considerar la ment humana com una sèrie de facultats relativament separades i que mantenen relacions vagues i imprevisibles entre elles. Partint d'aquesta visió, les persones posseirien una àmplia gamma de capacitats (ell mateix n'estableix en un principi set, però remarca que són ampliables). Els individus difereixen en el grau de capacitat i en la naturalesa de la combinació d'aquestes. Tanmateix, el fet que una persona destaque a una de les àrees no implica que destaque a la resta. Com assenyalen Martínez i Guirado (2012) l'autor vol subratllar la idea que cada tipus d'intel·ligència representa un sistema en ell mateix, i no una part d'un de més gran.

Gardner atorga una gran rellevància als factors biològics, però també defensa la idea que la intel·ligència no és quelcom fixe i estàtic, sinó que es desenvolupa al llarg de la vida i pot ser millorada a través de l'educació formal i informal (Martínez Guirado, 2012). Per tant, depèn de la biologia, però interactua amb l'experiència de l'individu. La intel·ligència humana presenta, en aquest sentit, una gran complexitat.

Seguint aquesta línia, va criticar les proves tradicionals perquè considerava que només mesuraven la intel·ligència lògico-matemàtica i la lingüística, mentre que la resta hi quedaven fora, i a més, s'hi presentaven descontextualitzades:

Creo que deberíamos abandonar tanto los test como las correlaciones entre los test, y, en lugar de eso, deberíamos observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida.

(Gardner, 2001, p. 31)

Per a Gardner (2001) la intel·ligència representa "un potencial biopsicològic per processar informació que es pot activar en un marc cultural per resoldre problemes o crear productes que tenen un valor per a una cultura" (p. 45). Defineix les intel·ligències, doncs, en termes de "potencials" de tipus neural que s'activaran o no en funció dels valors d'una cultura determinada, de les oportunitats disponibles en aquesta cultura i de les decisions preses per cada persona i/o la seua família, els seus ensenyants o altres persones (Gardner, 1995).

En la primera concreció de la seua teoria de les intel·ligències múltiples (*Frames of Mind*, 1983), Gardner n'estableix set, i totes tenen per a ell la mateixa importància.

### Taula 8

#### *Intel·ligències múltiples de Gardner*

<b>Intel·ligència lingüística</b>	Implica una sensibilitat especial cap al llenguatge, tant oral com escrit. Capacitat per aprendre idiomes i emprar el llenguatge amb uns objectius determinats.
<b>Intel·ligència lògico-matemàtica</b>	Suposa la capacitat d'analitzar problemes de manera lògica, realitzar operacions matemàtiques i dur a terme investigacions d'una manera científica.
<b>Intel·ligència espacial</b>	Implica la capacitat de reconèixer i manipular pautes tant en espais grans (com fan els mariners o els pilots) com en espais més reduïts (com fan els escultors, els arquitectes o els cirurgians). Implica la capacitat per formar-se un model mental d'un món espacial i per a maniobrar i operar utilitzant aquest model.
<b>Intel·ligència corporal-kinestèsica</b>	Suposa la capacitat d'emprar tot el cos o algunes parts per resoldre problemes o crear productes.
<b>Intel·ligència musical</b>	Es refereix a la capacitat d'interpretar, compondre i apreciar pautes musicals.
<b>Intel·ligència interpersonal</b>	Denota la capacitat d'entendre les intencions, les motivacions i els desitjos d'altres persones i, en conseqüència, la capacitat per treballar eficaçment amb altres persones.
<b>Intel·ligència intrapersonal</b>	Implica la capacitat de comprendre's a un mateix, de tenir un model útil i eficaç d'un mateix (incloent-hi els propis desitjos, les pors i les capacitats) i d'emprar aquesta informació amb eficàcia en la regulació de la pròpia vida. És la capacitat, doncs, de formar-se un model ajustat, realista d'un mateix i ser capaç d'utilitzar-lo per desenvolupar-se eficaçment en la vida.

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Gardner, 1995.

A banda d'aquestes set intel·ligències inicials, Gardner especifica que el llistat ha de romandre obligatòriament obert. Ell mateix hi afegeix una intel·ligència naturalista, una intel·ligència espiritual i una intel·ligència existencial. Tot i que sobre aquestes dues últimes presenta dubtes.

La intel·ligència espiritual faria referència a la capacitat de pensar qüestions còsmiques i existencials que van des de la raó de la nostra existència i el nostre paper en l'univers, fins la naturalesa de la vida, la mort, el goig i la tragèdia. En la majoria de les societats hi ha sistemes religiosos, místics o filosòfics organitzats que tracten aquestes qüestions, però els individus també poden desenvolupar els seus propis marcs de referència existencials o espirituals de caràcter personal (Gardner, 1995).

La proposta de Gardner ha tingut molta repercussió i seguiment en l'àmbit educatiu, ja que té una gran aplicació en el treball a l'aula. Per a l'investigador, l'escola hauria de tenir com a objectiu el desenvolupament de les intel·ligències i hauria d'ajudar les persones a assolir els fins vocacionals i les aficions que d'adeqüen al seu particular espectre d'intel·ligències (Gardner, 2001).

La repercussió en àmbit educatiu probablement ha estat vinculada al fet que Gardner reivindica una major atenció educativa per a determinades capacitats que generalment havien restat perifèriques o directament fora del sistema educatiu. Tanmateix, la seua teoria també ha rebut crítiques. En primer lloc, per elevar a la categoria d'intel·ligència el que altres psicòlegs han denominat factors, habilitats, capacitats, aptitud o simplement talents, i per una altra part per la manca de base científica de la seua teoria, ja que no existeix investigació científica publicada que acredite la seua teoria en el seu conjunt, a més que les referències que hi aporta es basen en revisions de la literatura selectives i en l'omissió d'altres.

A partir de les primeres aportacions dels models psicomètrics, els models factorials van afegir una visió més àmplia del fenomen de la intel·ligència, ja que van posar el focus en l'existència de diferents camins dins l'alta capacitat (Sternberg i Kaufman, 2018). Aquesta visió s'hi troba íntimament vinculada a l'existència de talents específics.

D'aquesta manera, s'anirà contribuint, de mica en mica, a evidenciar una major complexitat dins del constructe alta capacitat.

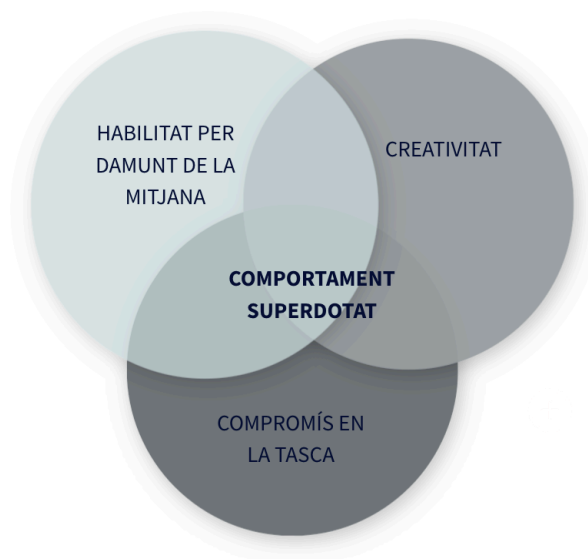
### 2.3.2. Teories orientades al desenvolupament del talent

Els models de caire essencialista van evidenciar una sèrie de mancances, com per exemple, la manca d'explicació al fet que una alta intel·ligència no assegurava assoliments de caire excepcional i també a l'existència de diferents trajectòries dins l'alta capacitat així com també el paper de característiques de caire no cognitiu. Apareixeran així, tota una sèrie de models que propugnaran que una alta intel·ligència representa un factor necessari però no suficient per produir una alta realització, i que posaran el focus en el rendiment (més que no en la capacitat) i en desenvolupament del talent. Aquests models se centraran, doncs, en la manifestació dels assoliments aconseguits fruit d'una alta capacitat però on intervenen també altres factors (Pérez Luján et al., 2005). El rendiment excepcional serà, en última instància, el resultat observable i mesurable del talent (Martínez i Guirado, 2012, p. 40).

Un dels plantejaments més representatius d'aquests models és el de Joseph Renzulli, que ofereix una nova visió de l'alta capacitat que ha tingut una gran repercussió no només als Estats Units, sinó a nivell internacional. Renzulli intenta oferir una definició de l'alta capacitat o superdotació més operativa, que resulte útil per als docents i per a donar una resposta més ajustada, en última instància, a l'alumnat d'altres capacitats. És amb aquesta idea que va presentar la teoria dels 3 anells i el model de la porta giratòria. En el marc d'aquesta teoria la superdotació o alta capacitat s'entén com la interacció de tres factors: alta intel·ligència, alta creativitat i compromís en la tasca. Cap dels tres elements per ell mateix suposa una superdotació, sinó que aquesta es manifesta en la intersecció de tots tres (el que correspon a la part ombrejada de la figura 3).

**Figura 5**

*Teoria dels tres anells de Renzulli*



*Nota.* Elaboració pròpia.

Renzulli (1978) posa el focus més bé en les conductes "superdotades" o "dotades" (*gifted behaviors*), que es manifestaran si s'hi donen les tres característiques assenyalades:

Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits — these clusters being above-average general abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Children who manifest or are capable of developing an interaction among the three clusters require a wide variety of educational opportunities and services that are not ordinarily provided through regular instructional programs. (p. 183)

A més, els tres aspectes resulten igual de rellevants segons l'autor, tot i que de vegades es comet l'error de donar-li valor sobretot a l'alta intel·ligència, per damunt de la creativitat i el compromís en la tasca. En canvi, Renzulli al·ludeix a nombrosos estudis que indiquen, més bé, que hi ha poca relació entre les puntuacions en proves estàndards d'intel·ligència i les notes escolars d'una banda, i les realitzacions del món real de l'altra. És per això que considera necessari ampliar els criteris de rendiment del talent. És en aquest sentit que la pràctica habitual de determinar un punt de tall en

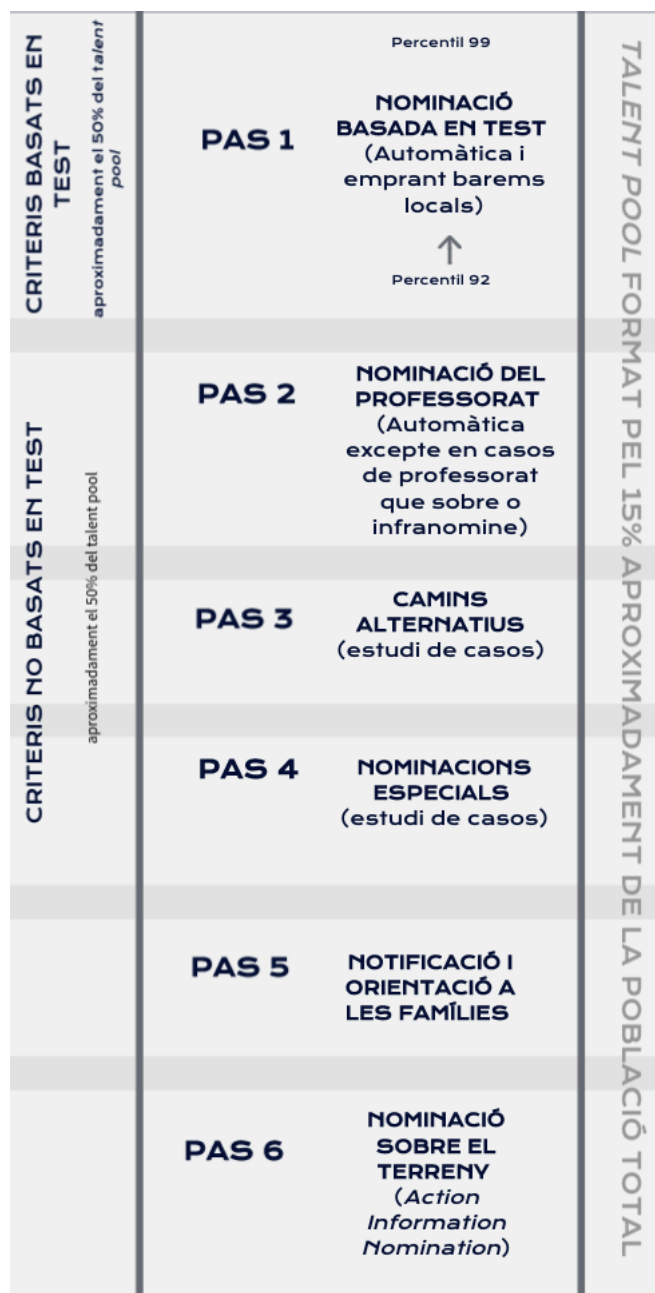
proves d'intel·ligència per entrar en programes especials per superdotats, pot resultar poc adequada, ja que pot deixar fora persones que tenen un gran potencial d'acompliment (Renzulli, 1978).

Per a l'investigador els programes especials per a superdotats han afavorit els aprenents amb bon rendiment i els que destaquen als tests, però han deixat fora sovint les persones que poden puntuar una mica més baix a les proves però que compensen aquestes puntuacions amb nivells més alts de compromís en la tasca i creativitat. Un altre aspecte essencial és que una definició operativa de les altes capacitats hauria de ser aplicable a totes les àrees de rendiment socialment útils. És més, el model de resposta educativa que planteja Renzulli va més enllà dels nens i joves superdotats i es planteja si el que s'està fent per als superdotats no seria també bo per a la resta: "Isn't what your are doing for the gifted also good for nearly all youngsters?" (Renzulli, 1977).

Un altre aspecte que hi assenyala és que hi hauria d'haver coherència entre el model d'identificació i la posterior intervenció. El procediment d'identificació que proposa l'autor i que es planteja a la figura següent es constitueix com un procés dinàmic, multicriterial i obert, que busca no deixar fora cap alumne/a susceptible de participar en programes d'enriquiment. A més, considera que el nombre total d'alumnes i la proporció de l'alumnat identificat mitjançant proves objectives i proves no objectives, podran i hauran de ser modificats en funció del nombre de recursos i dels objectius de cada programa o centre en particular (Renzulli, 2015).

Figura 6

Model d'identificació de Renzulli per a la programació de serveis per a alumnat amb altes capacitats



Nota. Elaborat a partir de (Renzulli, 2015).

Renzulli (2015) afegeix una sèrie de consideracions que cal tenir en compte a l'hora de dur a terme la identificació de l'alumnat amb altes capacitats i que es presenten tot seguit de forma resumida:

- No existeix un sistema d'identificació perfecte.

- En el procés d'identificació hi ha d'haver un equilibri entre les proves de caire objectiu i les de caire subjectiu.
- Són les persones i no els instruments els que prenen decisions en última instància, de manera que la importància que es done a cadascuna de les fonts d'informació hauria d'anar en consonància amb la finalitat global del programa que es pretén implementar.
- Evitar el "només en aparença" sistema multicriterial, és a dir, els casos en què la primera fase de nominació o cribratge serveix només per triar l'alumnat que després serà avaluat mitjançant proves objectives.
- Com denominarem l'alumnat seleccionat. Renzulli considera millor establir un perfil centrat en les fortaleeses, que facilitaria la presa de decisions molt més centrada en l'alumnat i una selecció de recursos i activitats apropiades per al desenvolupament personalitzat del talent. En definitiva, etiquetar el servei, no l'alumnat.
- La relació existent entre el procés d'identificació i la intervenció posterior.

Tot i que el model de Renzulli parteix de la necessitat de no deixar fora dels programes d'estímul del talent cap alumne o alumna capaç de dur a terme realitzacions excepcionals i parteix d'una concepció més ampla de l'alta capacitat, la lectura que se n'ha fet del seu model en el nostre àmbit ha estat bastant limitant, ja que ha servit perquè en ocasions es considerara com a alumnat d'alta capacitat únicament aquell que complia els tres requisits en el moment de l'avaluació. Però aquesta consideració es troba ben lluny de la intenció de l'investigador. Renzulli a l'hora de definir l'alta capacitat pretén fer una definició operativa, que servisca per seleccionar l'alumnat que participarà en programes específics, i naix de la necessitat d'ampliar aquest espectre a un nombre més gran d'alumnat. Es tracta, doncs, d'una definició orientada a identificar per a intervindre, no a saber qui és o no d'alta capacitat (paradigma essencialista). De fet, el mateix Renzulli considera que caldria etiquetar els recursos (o serveis) més que no l'alumnat, com s'ha comentat adés. Comptat i debatut, el que intenta l'autor no és presentar un catàleg de capacitats humanes, sinó més bé, una sèrie de condicions específiques de rendiment en un camp concret (Izquierdo, 1990).



Una altra aportació que també focalitza la importància del desenvolupament del talent (tot i que aquesta vegada més vinculada a processos de flexibilització, més que no d'enriquiment com en el cas de Renzulli) és el model de *Talent Search*, de Stanley. Aquest model es troba més bé dirigit a la identificació per a la posterior intervenció i consisteix a aplicar tests *out of level*, és a dir, tests dissenyats per a estudiants més majors de l'edat dels estudiants a qui es presenten. La idea bàsica és que aquest tipus de tests superen l'efecte sostre dels test *in level* (dirigits a la seua edat), i evidencien l'alumnat més brillant. Stanley va començar aplicant el seu model a les matemàtiques, i posteriorment es va ampliar al raonament verbal. A partir d'ací va posar en marxa programes educatius vinculats amb reptes coherents amb les capacitats d'aquest alumnat a través de campus d'estiu dirigits a l'alumnat que obtenia altes puntuacions en el procés d'identificació *out of level* (Pfeiffer, 2017).

En una línia similar, la fundació Alemanya per a la Identificació i el Desenvolupament dels Adolescents Superdotats, la major institució per a la superdotació a Alemanya, que va dur a terme entre el 1970 i el 1980 (posteriorment a nivell més reduït per causes pressupostàries) una identificació de joves amb una alta superdotació escolar i la personalitat dels quals donava motius per esperar assoliments destacats per a l'interés general de la societat (Trost, 1986, p. 86). Aquesta identificació posava el focus també en els assoliments i suposava tot un procés organitzat en diferents fases: primer se seleccionava el 10% de l'alumnat amb notes més altes del curs anterior (alumnes que es trobaven al curs 13). Aquests candidats feien una prova el mateix dia i a la mateixa hora en els diversos estats federals de la República Federal Alemanya que participaven en el programa (6 d'11). Un terç d'ells eren seleccionats per participar en un seminari de tres dies. Allí passaven un altre cribratge a través d'entrevistes i l'observació amb grup d'iguals. D'aquests novament se seleccionava el terç superior (entre el 25 i 33%), que eren els qui acabaven participant en el programa de beques per a superdotats.

La predicció sobre el rendiment futur es basava, doncs, en el rendiment passat. Aquest programa avaluava els següents indicadors:

- Altes habilitats cognitives.
- Flexibilitat mental.

- Curiositat intel·lectual.
- Persistència en la tasca.
- Amplitud i profunditat d'interessos.
- Capacitats per respondre a estímuls estètics i emocionals.
- Sentit de la responsabilitat.
- Integritat personal.

Un altre aspecte fonamental que es remarca en aquesta experiència és que les capacitats cognitives d'alt nivell són necessàries però no suficients per a la identificació dels superdotats. Es parteix de la idea que, a més, cal considerar interessos, actituds, motivació i hàbits de treball (Trost, 1986).

La necessitat de trobar una teoria de la intel·ligència que fora més satisfactòria i l'aparició de la intel·ligència artificial, juntament amb la ciència cognitiva, van propiciar el sorgiment de nous enfocaments (Castelló i Batlle, 1998, p. 31). Els models cognitius naixen, doncs, a l'empara de la psicologia cognitiva. Aquest paradigma, en interessar-se pels processos cognitius, ha intentat d'explicar també els processos superiors i, en aquest sentit, s'ha interessat per la intel·ligència i per l'alta capacitat. Aquesta orientació ha posat el focus no ja en un punt de vista quantitatiu, com van fer els primers models psicomètrics, sinó qualitatiu. Allò que interessa és esbrinar a través de quins processos cognitius una persona pot assolir realitzacions excepcionals. Ara bé, aquestes teories s'interessaran més pels processos d'ordre superior i per les fases del processament de la informació que pel producte de l'excepcionalitat intel·lectual i per l'ús del terme, com els models basats en el rendiment i en les capacitats. Aquest dos models no expliquen quins processos cognitius hi ha implicats en la resolució d'un determinat test o en la realització d'assoliments excepcionals. La seua atenció s'enfoca en l'elaboració de models i en l'anàlisi de tasques (Pérez, 2005).

La intel·ligència, segons aquest enfocament paradigmàtic, no és un tret que es pugui mesurar a través de tests, sinó que és una complexa gamma d'habilitats cognitives i no cognitives que posa el subjecte en funcionament en enfrontar-se a una tasca, en la qual estan implicats els processos

d'assimilar, elaborar i crear informació, i plantejar i resoldre problemes (Hume, 2006). La superdotació representa, en aquest sentit, una elevada capacitat que es manifesta en tots i cadascun dels recursos intel·lectuals. La disponibilitat de bons recursos en tots els àmbits del processament permet l'acció combinatòria d'aquests per a la resolució eficaç de qualsevol tipus de problema (Castelló i Batlle, 1998, p. 33). Les persones talentoses, per la seua banda, mostraran una aptitud elevada en algun dels diferents tipus de processament.

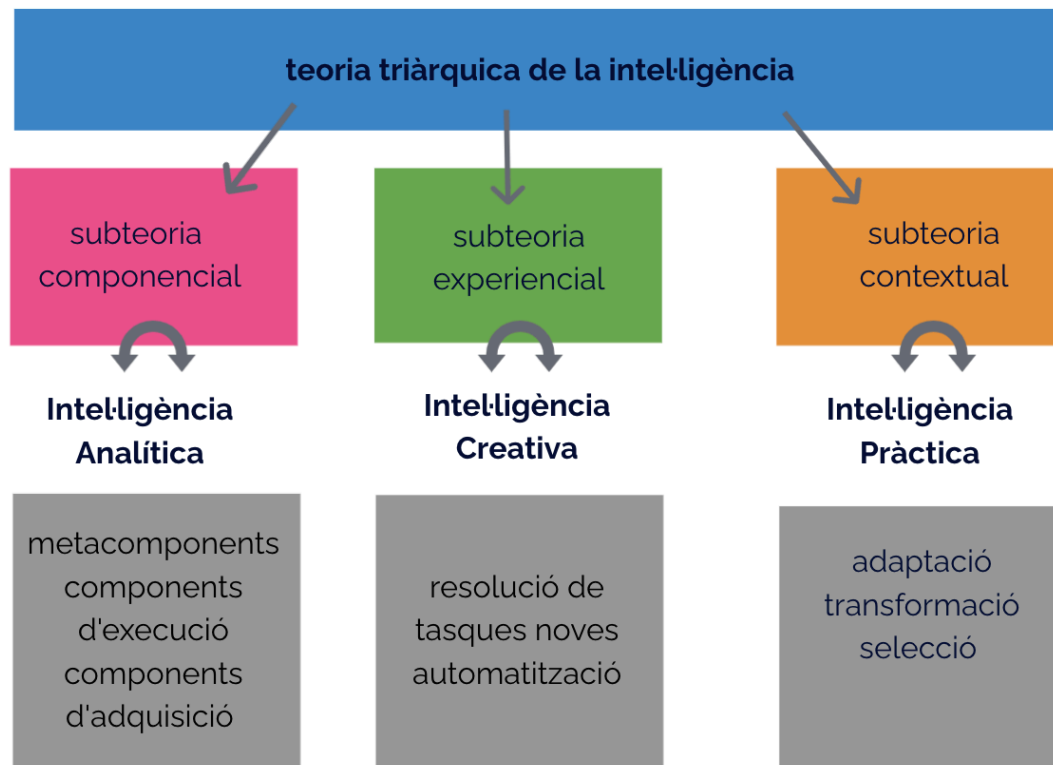
El model més àmpliament estudiat dins dels models cognitius és el de Roger Sternberg, tot i que també són representatius d'aquesta línia aportacions com les de Borkowski i Peck i Jackson i Butterfield.

L'interés de Sternberg se centrarà a definir els components universals de la intel·ligència des dels processos superiors del pensament o *top-down*, processament més complex que requereix que intervinga la informació de més alt nivell emmagatzemada a la memòria (Hume, 2006). Sternberg defineix la intel·ligència com una "activitat mental dirigida amb el propòsit d'adaptació a entorns del món real, de selecció o de conformació d'aquests, rellevants en la vida d'un mateix." (Sternberg, 1985)

El 1984 va formular la teoria triàrquica de la intel·ligència, que defineix la intel·ligència a partir de 3 subcategories, que la conformen:

Figura 7

*Teoria triàrquica de la intel·ligència de Sternberg*



*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Jayme, 2009.

1) Subteoria componencial. Relaciona la intel·ligència i el món intern de l'individu. La intel·ligència depèn de les habilitats i estratègies de processament de la informació. En aquest sentit, aquesta subteoria especifica els mecanismes mentals que poden conduir a un comportament intel·ligent: els metacomponents, que informen sobre què fer per planificar alguna cosa; els components d'execució, que porten a la seua realització i els components d'adquisició, que condueixen a l'aprenentatge de com fer alguna cosa. Es tractaria dels components universals per al processament de la informació independents del context en què s'hi utilitzen.

2) Subteoria experiencial. Relaciona la intel·ligència i el món extern i intern de l'individu. La intel·ligència té un propòsit, està orientada cap a unes metes i consisteix en l'habilitat d'aprendre de l'experiència i la capacitat d'adaptar-se a l'ambient en què la persona s'hi troba. La conducta

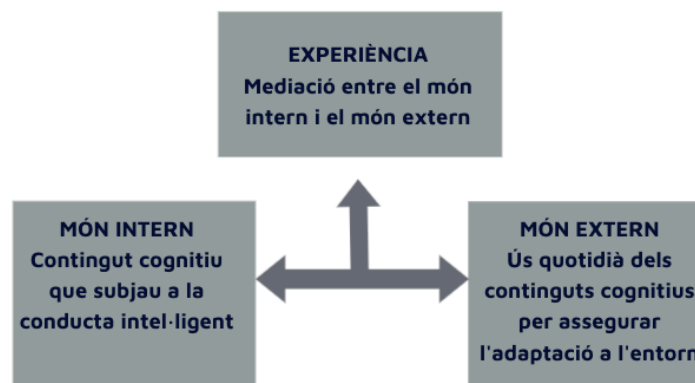
excepcionalment intel·ligent implica l'eficàcia per resoldre tasques noves i també la capacitat per automatitzar la seua execució. La capacitat de tractar la novetat és l'*insight* que pot ser de tres classes: comparació, combinació i codificació selectiva.

3) Subteoria contextual. La intel·ligència no pot ser entesa fora d'un determinat context sociocultural. Aquesta subteoria relaciona la intel·ligència amb el món extern de l'individu. Implica les habilitats intel·lectuals, socials i pràctiques necessàries per enfrontar-se a l'entorn social. Hi destaquen tres grans habilitats per a un comportament intel·ligent en relació amb el medi: adaptació, transformació i selecció.

A més, Sternberg contempla la interacció d'aquests tres aspectes:

### Figura 8

*Interrelació entre els components de la Teoria triàrquica*



*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Jayme, 2009.

A partir d'aquesta base teòrica, Sternberg estableix tres tipus de dotació, segons el nivell predominant (García, 2007):

**Analítica:** extraordinària capacitat per planificar estratègies, alt QI en proves estandarditzades i bons resultats acadèmics.

Creativa: gran capacitat per generar noves idees, reformular problemes i sintetitzar de forma integrada la informació.

Pràctica: gran capacitat per aplicar les seues habilitats al món pràctic.

Seguint aquesta classificació, l'autor estableix diferents perfils partint de la combinació de diferents tipus d'atributs (Sternberg, 2000). A partir d'ací concreta set patrons diferents, com es mostra en la taula següent:

### Taula 9

#### *Perfils de sobredotació de Sternberg*

<b>Anàlisi triàrquic de perfils de dotació</b>	
<b>Perfils de dotació</b>	<b>Fortaleses</b>
<b>Analitzador</b>	Analític
<b>Creador</b>	Creatiu
<b>Practicant</b>	Pràctic
<b>Analitzador creador</b>	Analític, creatiu
<b>Analitzador practicant</b>	Analític, pràctic
<b>Creador practicant</b>	Creatiu, pràctic
<b>Equilibrador consumat</b>	Analític, creatiu, pràctic

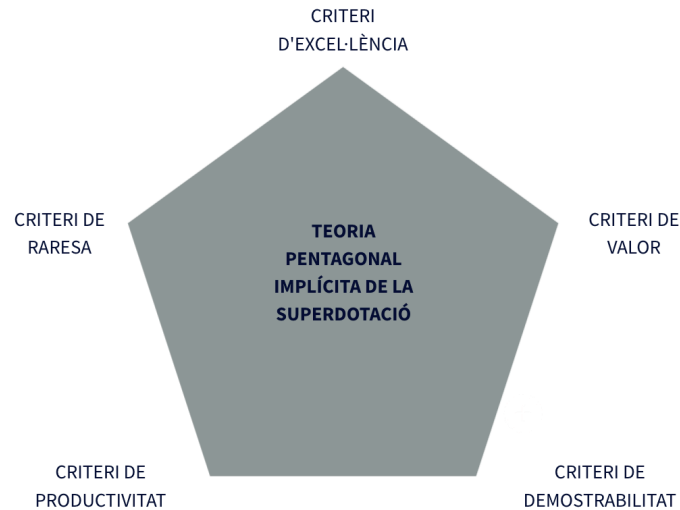
*Nota.* Elaboració pròpia.

El 1993 Sternberg va formular una teoria sobre la superdotació a partir dels seus postulats i de la teoria dels tres anells de Renzulli: la teoria pentagonal de la intel·ligència, que estableix cinc criteris o condicions per considerar un subjecte dotat:

- Excel·lència: Superioritat de l'individu respecte dels seus iguals en una o més dimensions, com la música, les matemàtiques, la filosofia, etc.
- Raresa: Posseir un atribut poc comú respecte dels altres. En combinació amb l'anterior, el/la dotat/da ha de tenir un alt nivell que queda palés en produccions poc habituals en el seu context.
- Productivitat: Les dimensions avaluades han d'orientar-se cap a la productivitat.
- Demostrabilitat: A través de proves convencionals o específiques per al talent que mostra.
- Valor: Ha de mostrar superioritat en alguna dimensió que siga valorada pel seu entorn.

**Figura 9**

*Teoria pentagonal implícita de la superdotació*



*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Sternberg, 1993.

Més recentment, l'autor (Sternberg, 2004) ha introduït el model WICS com a base per identificar les persones amb un lideratge exitós. Aquest model inclou quatre factors essencials, que considera que són les principals habilitats que les escoles han de desenvolupar per impulsar la ciutadania activa i educada del futur, i difereix del tradicional model d'educació que descansa en la memòria i les habilitats analítiques exclusivament (Sternberg, 2009):

W de Wisdom (saviesa): Una persona és sàvia en la mesura que utilitza la intel·ligència exitosa i l'experiència, moderada per valors (els líders savis no miren només pels seus interessos propis, tenen en compte els nivells intrapersonal, interpersonal i extrapersonal).

I d'Intel·ligència: No es refereix a la intel·ligència que tradicionalment mesuren els tests, sinó a la intel·ligència exitosa, que inclou la intel·ligència acadèmica (habilitats necessàries per recordar i reconèixer i analitzar, avaluar i jutjar informació), pràctica (capacitat de resoldre problemes quotidians mitjançant l'ús del coneixement adquirit per l'experiència) i creativa (que és un component en si mateix).

C de Creativitat: Es refereix a la destresa per generar idees i productes que són relativament nous, d'alta qualitat i adequats a la tasca.

S de Síntesi: Fa referència a la unió de tots els factors, a la capacitat de reunir totes les variables en una sola resposta.

En definitiva, un líder amb èxit, segons el model, necessita creativitat per generar bones idees, intel·ligència acadèmica per comprovar si aquestes idees són bones, intel·ligència pràctica per saber persuadir les altres persones i saviesa per treballar en benefici de tots (Sternberg, 2004).

Stenberg ha estat molt crític amb la detecció a través de les proves tradicionals d'intel·ligència, ja que no poden mesurar la interacció entre els 3 metacomponents de la seua teoria triàrica. D'altra banda, també ha estat molt crític amb el sistema educatiu tradicional, que considera responsable del desequilibri que els adults tenen en els tres tipus d'intel·ligència que defensa, ja que potencien la intel·ligència analítica i en reprimeixen les altres dues. No s'estimula la capacitat per reflexionar, per generar una opinió pròpia, per buscar solucions diferents a les que ja es coneixen (Jayme, 2009).

D'altra banda, Borkowski i Peck subratllen també la importància dels components i les estratègies metacognitives i consideren que les persones dotades mostren superioritat en diversos processos i operacions. Així, Borkowski, Peck, Reid i Kurtz van realitzar un estudi el 1983 amb estudiants de 2n i 3r de primària. Van estudiar la metamemòria i els van formar en estratègies per recordar les imatges que els eren mostrades. Els xiquets i xiquetes amb puntuacions de metamemòria més elevades eren més propensos a transferir les estratègies a una nova tasca, fins i tot després de repartir la diferència relacionada amb la impulsivitat i el rendiment de vocabulari (Aagaard, Conner i Skidmore, 2008).

Kurtz i Borkowski (1985), en la mateixa línia, van dur a terme un estudi en què intentaren analitzar les relacions existents entre la metamemòria i el comportament estratègic en xiquets i xiquetes impulsius i reflexius. Abans, es va avaluar els xiquets i xiquetes en metamemòria, temps cognitiu, habilitats de resum i valoracions del professorat sobre comportament impulsiu a l'aula. A continuació, aquests xiquets/es es van repartir en tres grups experimentals i van rebre instruccions



per a fer resum de prosa un grup, instruccions de resum conjuntament amb un entrenament metacognitiu sobre la importància d'un enfocament reflexiu de l'aprenentatge un altre grup i cap instrucció els últims. Després de la formació, es va tornar a mesurar el temps, les habilitats de resum i les valoracions d'impulsivitat del professorat. Els resultats van indicar un rendiment superior del grup que havia rebut instrucció tant de resum com d'entrenament metacognitiu. L'anàlisi de modelització causal va demostrar que la metamemòria precoç esdevé un antecedent causal de la posterior adquisició d'estratègies. El coneixement metacognitiu adquireix una doble importància, com a precursor de posteriors estratègies d'adquisició i estratègies metacognitives i com a "executor" d'estratègies de nivell inferior. Les aportacions de caire cognitiu aniran aprofundint en un aspecte fonamental en l'estudi de la intel·ligència i en el funcionament dels processos superiors, ja que centraran la seua atenció en el procés, més que no el producte.

A banda d'aquests enfocaments, consideració dels aspectes vinculats al context cultural i social, i la idea que el context ocupa un lloc important en el desenvolupament de les persones, i en condiciona les necessitats i els comportaments (Hume, 2006) anirà complementant aquestes aportacions i oferint noves perspectives. S'entendrà, així, que l'alta capacitat només es pot desenvolupar si existeix una interrelació favorable entre els factors individuals i socials (Martínez i Guirado, 2012), de manera que el subjecte excepcional és un producte de la societat en què viu (Pérez, 2005). El context familiar, escolar i social seran determinants per potenciar o inhibir, doncs, conductes i habilitats excepcionals.

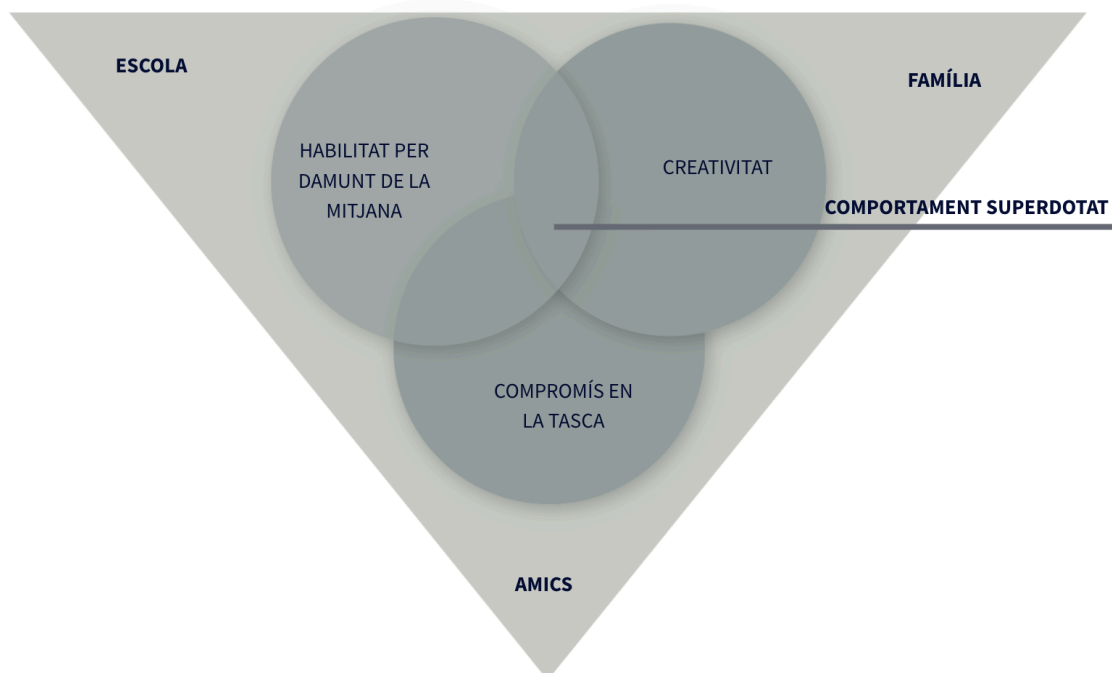
Una de les aportacions més rellevants en aquest sentit és la de Mönks. Per a aquest autor el desenvolupament humà és un procés dinàmic que es duu a terme al llarg de tota la vida. La interacció entre la naturalesa de l'individu i l'ambient determinarà el tipus de conducta (Mönks, 1996). Defineix la superdotació com un potencial individual per dur a terme realitzacions excepcionals en un o més dominis (Mönks i Katzko, 2005, p. 191). L'autor considera que, si bé els factors genètics donen forma inicialment a les aptituds mentals, la personalitat i altres característiques comportamentals; el desenvolupament més enllà d'aquests factors dependrà d'un ambient que inclou aspectes socials,

ecològics, familiars, polítics i geogràfics. Aquestes condicions ambientals poden facilitar o inhibir el desenvolupament del potencial individual. Cada talent necessita, a més, un ambient de suport i un entorn estimulant per al seu desenvolupament (Mönks, 1996). En última instància considera que només la manifestació del rendiment en el comportament pot demostrar la capacitat de la persona, per això cal posar l'èmfasi en l'optimització dels assoliments del rendiment individual (Mönks i Katzko, 2005)

Mönks modifica el model dels tres anells de Renzulli i hi inclou components ambientals, proposant un model interactiu (*Multifactor model of giftedness*, Mönks, 1986, en Wolska-Dlugosz, 2015). Hi situa els tres ambients socials més significatius: família, escola i grup d'iguals. La dotació (comportament superdotat) dependria, per tant, de la interrelació efectiva de sis grups de factors: intel·ligència per damunt de la mitjana, creativitat, compromís en la tasca i els tres factors socials esmentats. Es pot veure de forma gràfica a la figura 10:

**Figura 10**

*Model interactiu de Mönks*



*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Wolska-Dlugosz, 2015.

Des d'aquesta perspectiva, en el desenvolupament d'una elevada capacitat, a més de la personalitat de l'alumne/a hi influeix l'ambient que l'envolta. Un ambient adequat proporcionarà a l'estudiantat autoconfiança, responsabilitat, interdependència i interès per l'aprenentatge (Hume, 2006).

Des d'un punt de vista semblant, Tannenbaum defineix la superdotació com el potencial (en la infantesa) per arribar a assolir realitzacions críticament valorades o productes exemplars en les diferents àrees de l'activitat humana: moral, física, emocional, social, intel·lectual o estètica (Tannenbaum, 1997, en Martínez i Guirado, 2012, p.59).

L'autor planteja una definició psicosocial de la superdotació i la concep com la conjunció de cinc factors que influeixen en el rendiment superior, aquests factors poden ser estàtics o dinàmics (Hume, 2006; Martínez i Guirado, 2012):

### Taula 10

#### *Factors del rendiment superior (Tannenbaum)*

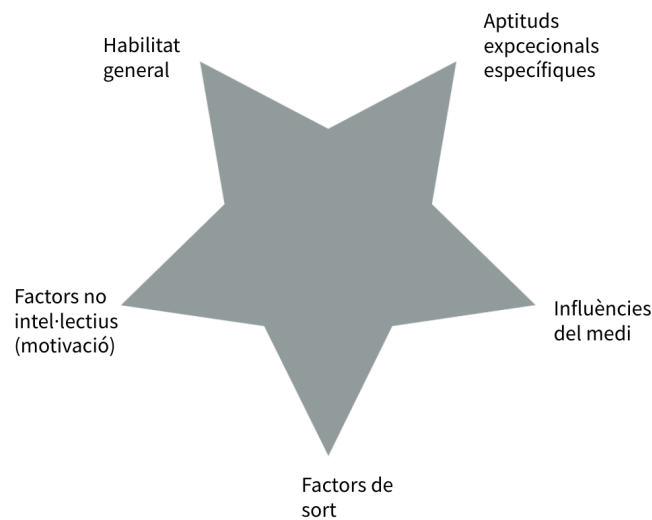
<b>Capacitat general (factor g)</b> Nivell intel·lectual. És una variable relacionada amb el potencial biològic.
<b>Habilitats específiques</b> Raonament verbal, fluïdesa verbal, raonament numèric, memòria, relacions espacials, velocitat perceptual, creativitat.
<b>Habilitats no intel·lectuals (força personal, motivació, voluntat per fer sacrificis, autoconcepte)</b> Variables personals que poden influir en la utilització, el desenvolupament i la millora de les habilitats: compromís amb la tasca, motivació, autoconcepte i adaptació social.
<b>Influències ambientals (llar, escola, comunitat)</b> Pròpies del context social i que en una situació ideal propiciarien la maduració de la superdotació.
<b>Factor sort, oportunitats</b> Poden influir en les possibilitats que es tenen per desenvolupar les capacitats pròpies i per assolir l'èxit en els propis projectes.

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Martínez i Guirado, 2012.

El potencial només es concretarà en assoliments excepcionals si té lloc la combinació d'atributs interns amb factors externs, de manera que l'absència total d'un d'ells pot anul·lar aquests assoliments. Aquests cinc factors Tannenbaum els representa en forma d'estrella de cinc punts:

**Figura 11**

*Teoria pentagonal de Tannenbaum*



*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Martínez i Guirado, 2012.

La creativitat no apareix de forma explícita en aquest model perquè és la conseqüència de la combinació d'altres aspectes, la considera més bé com una qualitat del producte, és a dir, de la realització de la superdotació en rendiments concrets.

Tannenbaum exposa també una certa "tipologia del talent", en què n'estableix quatre tipus (Tannenbaum, 2000):

- Talents rars
- Talents addicionals
- Talents de certa quota
- Talents inusuals

En definitiva, les aportacions de Tannenbaum destaquen el paper del context sociocultural. Considera que la superdotació només pot observar-se en adults, ja que des de la infantesa diversos

factors de caire individual i cultural hi contribuiran a la seua materialització o no. El potencial humà, doncs, no pot florir en una terra erma, sinó que necessita d'oportunitats (educatives, ambientals, familiars) per poder desenvolupar-se de forma exitosa.

Una altra aportació en aquesta línia és la de John F. Feldhusen. L'autor considera que el terme "superdotat" fa referència a un concepte estàtic i fixe, així que centra el seu interès en el concepte de talent i de desenvolupament del talent, que entén com un concepte dinàmic, que implica que els i les estudiants i les seues habilitats especials poden créixer i desenvolupar-se mitjançant l'educació: "Los talentos surgen de la habilidad general como una confluencia de las disposiciones genéticas, de las experiencias familiares y escolares, de los intereses específicos de los estudiantes y de los estilos de aprendizaje" (Feldhusen, 1995, p. 1). Així, el mateix autor defineix el talent com un complex d'aptituds, habilitats i característiques personals influenciades genèticament i determinades pel medi ambient, que són vistes per la cultura i la tradició com a valuoses per a la societat. Així, el talent no és un "do" que uns tenen i els altres no, sinó més bé és un complex emergent d'habilitats que són apreses i facilitades en el seu desenvolupament per la cultura i les circumstàncies de la vida (Feldhusen, 1998, p. 3)

Partint de la revisió de les concepcions de talent proposa quatre dominis generals per a desenvolupar el talent a les escoles:

### **Taula 11**

#### *Dominis generals Feldhusen*

Acadèmic-intel·lectual
Artístic
Tècnic-vocacional
Sociointerpersonals

*Nota.* Elaboració pròpia.

Tot i que l'autor reconeix que n'existeixen més, considera que aquests quatre són especialment útils en els nivells escolars mitjà i superior, perquè correlacionen amb les àrees de les assignatures i programes curriculars i extracurriculars.

Feldhusen proposa de superar la concepció de "xiquet o xiqueta superdotat/ada", ja que considera que allò més important és que professorat i famílies coneguen els valors dels talents dels xiquets i xiquetes per educar-los i ajudar-los en la seua realització en el més alt grau possible:

Los jóvenes talentosos deben ser enseñados cada vez más a reconocer y comprender sus propios talentos, para unirse en el esfuerzo por encontrar recursos y actividades que lo alimenten, y para llegar a ser independientes o autónomos guiando el desarrollo de sus propios talentos. (Feldhusen, 1995, p. 4)

El seu interès se centra també en l'educació que reben aquests xiquets i xiquetes, ja que considera que les i els estudiants que són acadèmicament o artísticament talentosos necessiten plans d'estudi i experiències d'instrucció que concorden amb els nivells de les seues habilitats. En aquest sentit, planteja la necessitat d'una instrucció accelerada (més ràpida), d'alt nivell, que incloga continguts més abstractes o intel·lectuals i que oferisca més oportunitats per a un estudi i un debat en profunditat. Una de les experiències que proposa és la de l'acceleració, és a dir, que l'alumnat seguisca cursos o assignatures d'algun grau superior (Feldhusen, 1998).

En relació al tipus d'educació que ha seguit aquest col·lectiu en el context dels Estats Units, considera que molt sovint els processos d'identificació de superdotats/des ha servit més bé per etiquetar-los i oferir-los programes poc adequats, amb un nivell de desafiament insuficient. Es mostra contrari a l'etiquetatge com a "superdotats", que qualifica d'immoral i perjudicial, ja que implica que tots els altres no tenen "dons". Entén així, que totes les habilitats humanes es mesuren com a variables contínues i no com a dicotomies (present-absent). És per això que proposa d'abandonar els termes superdotat/ada o dotat/ada i parlar d'habilitats, aptituds i talents. La selecció de l'alumnat per a mesures educatives específiques ha de guiar-se per nivells precoços de rendiment, no per la classificació com a "dotat". Més que programes específics per a superdotats cal ajudar els i les joves a

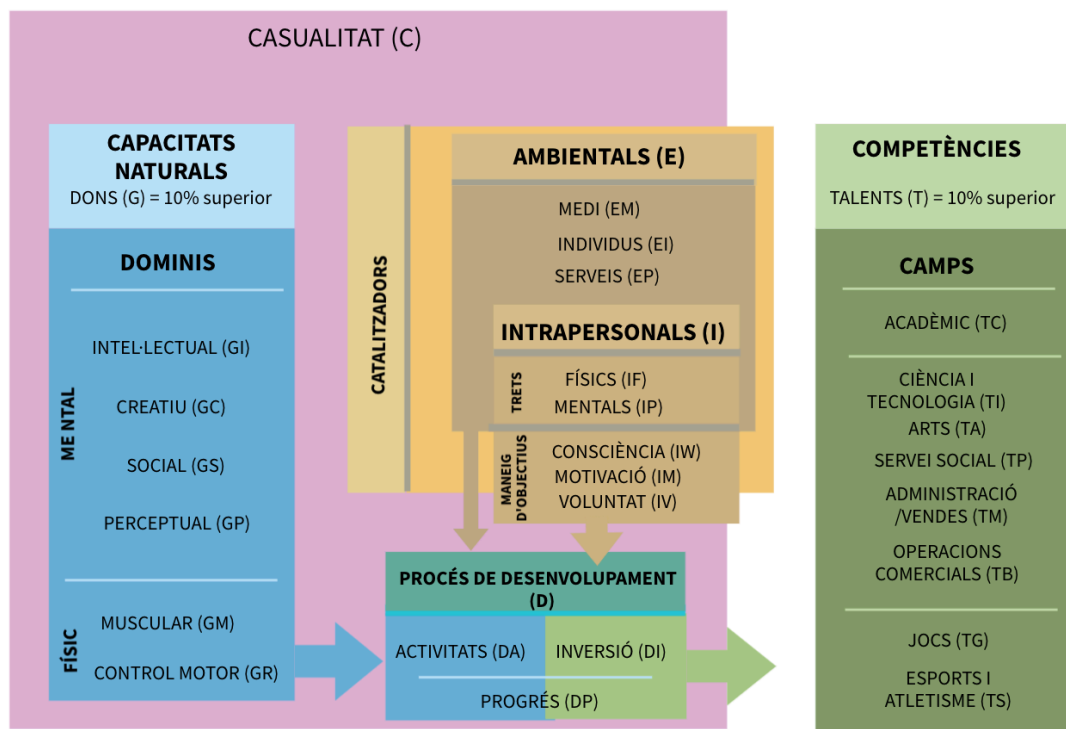
identificar els seus propis talents específics i a planificar-ne el desenvolupament òptim a través de programes de desenvolupament del talent (Feldhusen, 1998).

El plantejament de Feldhusen se situa en una línia similar a la de Gagné, que estableix el seu Model Integral de Desenvolupament del Talent (CMTD), fruit de l'evolució de dos models anteriors: el Model Diferenciat de Dotació i Talent (DMGT) i el Model de Desenvolupament de Capacitats Naturals (DMNA), per explicar l'alta capacitat.

El primer model que va desenvolupar, el DMGT (Model diferenciat de Dotació i Talent), defineix el desenvolupament del talent com la transformació progressiva de les capacitats naturals excepcionals (anomenats *dons*) en coneixements i capacitats (anomenats *talents*) excepcionals. En interacció entre els dons i els talents se situen dos tipus de catalitzadors: intrapersonals i ambientals, que moderen de forma activa el procés de desenvolupament del talent:

**Figura 12**

*Model DMGT de Gagné*



*Nota.* Traduït de Gagné (2015, p.20).

Amb la seua teoria Gagné intenta demostrar que les aptituds cognitives, que es basen en fonaments biològics i genètics, actuen com a blocs de construcció de les nombroses competències acadèmiques adquirides any rere any a través de l'educació formal. Aquest procés es trobaria mediatitzat pels catalitzadors intrapersonals que defineixen el temperament, la personalitat, les necessitats i desitjos d'un individu, i els catalitzadors ambientals presents en la família, l'escola i l'entorn social. Gagné diferencia, doncs, entre els conceptes dotació i talent en els següents termes:

*Dotación* designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad.

*Talento* designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de "compañeros". (Gagné, 2015, pàg. 15-16)

El DMGT proposa sis àmbits naturals de capacitat, quatre d'ells pertanyen a l'esfera mental: (GI-intel·lectual, GC-creatiu, GS-social, GP-perceptiu) i els altres dos es relacionen amb l'esfera física (GM muscular, GR-control motor). Les capacitats naturals, no són, però, innates per a Gagné, sinó que es desenvolupen, especialment durant la infantesa, a través de processos de maduració i de l'exercici informal. Tanmateix, el desenvolupament i el nivell d'expressió estan parcialment controlats per la dotació genètica de l'individu. La facilitat i la rapidesa en l'aprenentatge serien indicadors de les altes capacitats.

Una puntualització important que realitza Gagné és que les capacitats naturals no són innates, ni apareixen de sobte en algun moment durant les primeres o posteriors etapes de desenvolupament en una persona. Igual que qualsevol altre tipus de capacitats, les capacitats naturals necessiten desenvolupar-se progressivament, però ho faran de forma espontània, sense un aprenentatge estructurat i activitats formatives típiques del procés de desenvolupament del talent.



Si els dons es vinculen amb la part més biològica, els talents es vinculen a les execucions. Així, el talent sorgeix de forma progressiva a partir de la transformació de les capacitats (o dons naturals) en competències desenvolupades de forma sistemàtica en un determinat àmbit de l'activitat humana. En el continu potencial-rendiment, el talent se situa en el pol del rendiment (resultat del procés). Gagné proposa nou subcomponents de talent, sis dels quals corresponen a la classificació del Món del treball de l'*American College Testing*. Tres subcomponents representen matèries preocupacionals (infantil-batxillerat), jocs i esports (tal com apareixien a la figura 12).

Les capacitats naturals seran, doncs, la matèria prima constitutiva del talent. Gagné descriu el desenvolupament del talent com la persecució sistemàtica per part dels *talentees*<sup>2</sup>, durant un període de temps significatiu, d'un programa estructurat d'activitats que condueixen a una meta específica d'excel·lència. El procés de desenvolupament (D) compta amb tres subcomponents: activitats (DA), inversió (DI), que quantifica la intensitat del procés de desenvolupament del talent, i progrés (DP). Cadascun d'ells està subdividit, a la seua vegada en múltiples facetes.

Finalment, els catalitzadors afectaran el procés de desenvolupament del talent, de forma positiva o negativa, i es divideixen en els següents tipus:

- Catalitzadors intrapersonals (I): integren cinc subcomponents agrupats en dues dimensions principals: trets estables (físic-IF, mental-IP), i els processos de gestió dels objectius (autoconsciència-IW, motivació-IM i la volició-IV).
- Catalitzadors ambientals (E): veiem a la figura 12 que el component E es troba parcialment ocult pel component I, ja que s'entén que el component I juga un paper de filtratge cap a les influències ambientals, perquè la majoria d'estímuls ambientals es troben influenciats per les necessitats, els interessos o els trets de personalitat de l'individu. El component E inclou tres subcomponents: una diversitat d'influències ambientals (EM), la influència psicològica de les

---

<sup>2</sup> Neologisme creat per l'autor que es pot traduir per "aprenent de talent" o "talent en desenvolupament o formació".

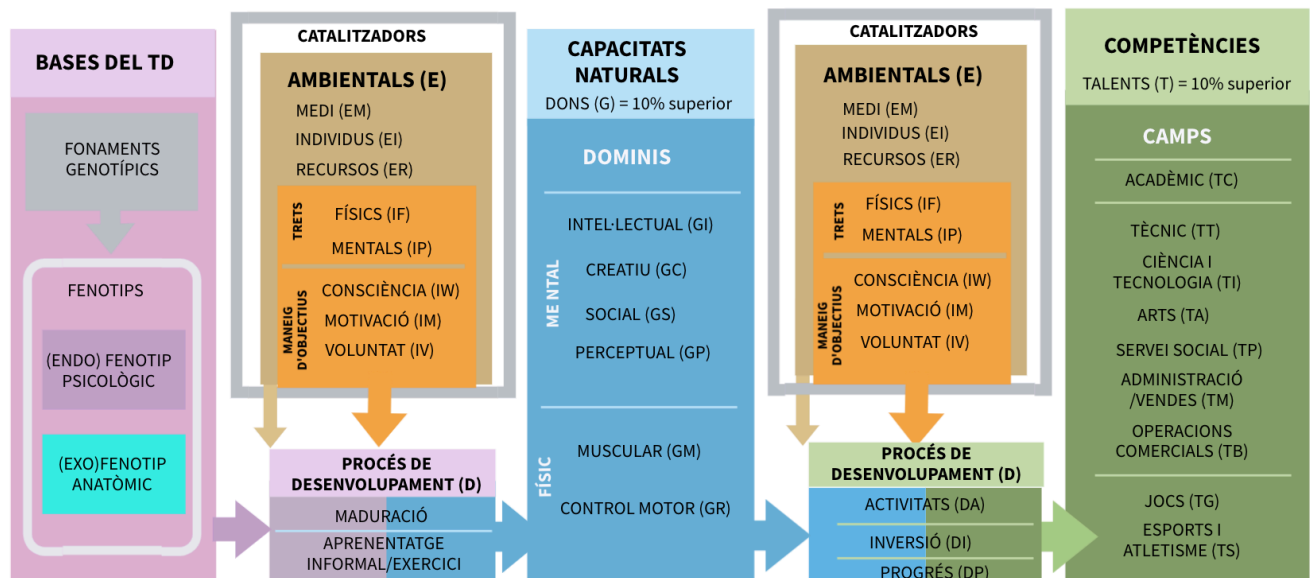
persones importants de l'entorn immediat (EI) i els serveis i programes de desenvolupament del talent (EP).

Cap dels components causal es troba aïllat, sinó que hi interactuen entre ells, de maneres molt complexes i diferents d'un individu a un altre. Sobre si existeixen factors que prediuen millor un rendiment excepcional Gagné proposa el següent ordre decreixent: dons, catalitzadors intrapersonals, activitats de desenvolupament i influències ambientals (G, I, D, E).

A partir de la proposta del model DMGT, Gagné analitza la interacció dinàmica entre les bases biològiques i altres influències responsables del desenvolupament de les capacitats naturals, que ha donat lloc al Model de Desenvolupament de Capacitats Naturals (DMNA). Finalment, integra els dos models en el Model Comprenhensiu de Desenvolupament del Talent (CMTD) com una extensió natural dels dos models existents, tal com es veu a la Figura 13:

**Figura 13**

*Model Comprenhensiu de Desenvolupament del Talent (CMTD)*



*Nota.* Traduït de Gagné (2015, p.35).

En definitiva, en el model de Gagné el talent implica dotació, però la dotació no implica talent (Reyero i Tourón, 2000). En aquest sentit, l'aprenentatge, l'entrenament i la pràctica esdevenen necessaris per assolir realitzacions excepcionals. En aquest model, doncs, s'integren tant els

components motivacionals i intrapersonals com els ambientals. Es veu, així, una clara evolució cap a una visió més complexa de l'alta capacitat.

En aquest sentit, les variables contextuals han anat prenent importància entre les investigacions al voltant del camp de l'alta capacitats. No només les característiques personals, sinó també el context i les oportunitats educatives seran un factor de primer ordre en els assoliments d'alt nivell. Un context essencial és també el familiar. Així, les investigacions d'Albert i Runco s'han centrat en les circumstàncies familiars a les quals estan sotmeses les persones d'alta capacitat.

Els autors van dur a terme un estudi longitudinal per veure l'efecte de la superdotació, les dinàmiques familiars i les experiències en xiquets i xiquetes de diferents nivells i tipus de superdotació. Com assenyalava Albert (1994) la superdotació cognitiva primerenca és, en el millor dels casos, necessària però no suficient per al desenvolupament i les eleccions posteriors dels nens superdotats. A més d'això, sembla que existeixen vincles importants entre les famílies, els nivells de desenvolupament de l'ego, el suport ambiental de la llar rebut pel fill/a i el seu desenvolupament posterior. Igualment, sembla que gran part del desenvolupament precoç del jo, el potencial creatiu i els canvis posteriors de personalitat estan relacionats amb les personalitats dels pares i/o mares, els nivells de potencial creatiu i el desenvolupament del jo i les pressions específiques que aquests xiquets i xiquetes han experimentat. El grau d'estrés intrafamiliar, la presència de diferències parentals i la qualitat de les relacions pare/mare-fill/a semblen també importants per potenciar la capacitat creativa i educativa d'aquestes criatures.

Per a Runco (2005) totes les expressions de superdotació comparteixen el potencial per al treball creatiu, en qualsevol dels dominis específics. Ara bé, és necessària una exposició àmplia a diversos dominis, ja que les experiències augmenten la probabilitat que un xiquet o xiqueta trobe alguna cosa que li resulte intrínsecament motivadora. Considera, a més, que famílies i professorat han de fomentar determinats comportaments: crear oportunitats per posar en marxa processos creatius, el modelatge comportamental i recompensar les accions originals i les reflexions (amb la intenció de

dotar de significat) sobre aquests processos. La creativitat personal de què parla l'autor depèn de processos assimilatius i interpretatius.

### **2.3.3. Teories contextuals**

Altres perspectives consideraran que la superdotació o el talent es relacionen amb la naturalesa d'un domini determinat, que ofereix un conjunt específic d'oportunitats i reptes a una persona interessada (Dai, 2018b). Aquests plantejaments que Dai vincula al paradigma contextual. En aquest sentit, l'alta capacitat no serà fruit de la predisposició biològica, sinó més bé una combinació de múltiples factors: persona (biologia), domini (cultura), context social (oportunitats i companys d'edat), un temps de desenvolupament (epigènesi). D'aquesta manera, els comportaments dotats poden aparèixer o desaparèixer segons el desenvolupament, les oportunitats i l'ambient. Pel que fa a la resposta educativa, aquest paradigma assumeix que les necessitats educatives dels estudiants avançats només es manifesten en el context d'una conjuntura particular de desenvolupament d'una matèria escolar determinada i es poden satisfer millor amb el diagnòstic correcte de les divergències entre els nivells de domini de l'estudiant i de les ofertes curriculars. (Dai, 2018b)

En aquesta línia se situen plantejaments com els d'Ericsson, que considera que les variables ambientals i, sobretot, la pràctica deliberada expliquen la major part de la variància en els assoliments o en el rendiment extraordinari, a la vegada que limita el paper de les característiques innates a nivells generals d'activitat i a l'emocionalitat. Considera que el rendiment superior propi dels experts s'adquireix a través de l'experiència. La pràctica deliberada és la que permet a l'individu anar més enllà de la seua competència actual i requereix que l'aprenent o el professorat identifiquen els elements que necessiten ser millorats per arribar a un assoliment expert. Afirmar, en última instància, que les diferències individuals estan estretament relacionades amb la quantitat d'avaluació de pràctica deliberada, i que moltes de les característiques que es consideraven fruit del talent innat, són en realitat el resultat d'una pràctica intensa durant un mínim de 10 anys (Ericsson i altres, 1993).

La idea d'una aula diversificada respectuosa la diversitat de l'alumnat i els diferents ritmes d'aprenentatge, plantejada per Carol Ann Tomlinson, també posa l'accent en la rellevància del context per a l'aprenentatge i el desenvolupament del talent. Així, com assenyala Tomlinson (2001):

En las aulas diversificadas, los profesores proporcionan a cada individuo modos específicos para aprender del modo más rápido y profundo posible, sin suponer que el mapa de carreteras del aprendizaje de un alumno es idéntico al de ningún otro. Estos profesores creen que los estudiantes deben alcanzar un nivel elevado. Trabajan de manera diligente para garantizar que tanto los estudiantes aventajados, como los más retrasados y los intermedios, trabajen más duro de lo que esperaban inicialmente; alcanzan metas por encima de sus expectativas; y llega a la conclusión de que el aprendizaje implica esfuerzo, riesgo, y éxito personal. Estos profesores trabajan también para garantizar que cada estudiante experimente, de manera coherente, el hecho de que normalmente el trabajo duro conduce al éxito. (p. 18)

Els pilars essencials en què es basa aquest plantejament és el disseny acurat de la instrucció per part del professorat, les altes expectatives, la responsabilització de l'alumnat en el seu aprenentatge, i la necessitat d'establir un nivell adequat de desafiament.

Les teories de caire més contextual entenen que les capacitats es manifestaran o no atenent a l'entorn i per al seu desenvolupament caldrà comptar amb oportunitats, però també amb la pràctica deliberada. És també el context qui determinarà les necessitats educatives de l'alumnat. Aquests postulats no són del tot incompatibles amb les teories que Dai situa dins del paradigma del desenvolupament. Unes i altres han anat posant en evidència la importància dels factors històrics i socials i la seua interrelació amb les condicions personals per assolir un rendiment excepcional. En aquest sentit, la superdotació surt de l'esfera personal i amplia el seu espectre.

Aquestes aportacions tenen, d'altra banda, un gran interès per al món educatiu: Si les altes capacitats no depenen únicament de trets personals, sinó que estan directament lligades a l'entorn i aquest entorn és necessari per l'aflorament de productes i habilitats excepcionals, les decisions en l'àmbit educatiu tenen un clar impacte els assoliments futurs. En aquest sentit, el fet d'oferir

oportunitats potents que fomenten l'estímul i el desenvolupament del talent representa un aspecte essencial en les pràctiques educatives tant de l'alumnat d'altres capacitats com de la resta de l'alumnat.

#### **2.3.4. Cap a una perspectiva integradora**

Actualment existeixen noves propostes que integren la perspectiva del desenvolupament del talent i la contextual, i entenen l'alta capacitat com quelcom dinàmic, des d'una perspectiva evolutiva i contextual. Des d'aquesta vessant, Subotnik, Olszewski-Kubilius i Worrell, plantegen un model explicatiu evolutiu sobre el desenvolupament de les altes capacitats. Per a aquests autors, l'alta capacitat és la manifestació del rendiment que es troba clarament a l'extrem superior de la distribució en un domini de talent específic, fins i tot en relació a altres individus d'alt nivell de funcionament en aqueix domini. Més encara, l'alta capacitat pot veure's com un procés de desenvolupament en què, en les primeres etapes, el potencial és la variable clau; en etapes posteriors, el rendiment és la mesura de l'alta capacitat; i en els talents completament desenvolupats, l'eminència és la característica que fa mereixedor/a d'aquesta denominació. Tant les variables cognitives com les psicosocials juguen un paper essencial en la manifestació de l'alta capacitat en qualsevol estadi del desenvolupament, són mal·leables i necessiten ser deliberadament cultivades (Subotnik et al., 2011, p. 7).

Aquests autors fonamenten el seu model en una visió de l'alta capacitat com un constructe dinàmic, que es desenvolupa al llarg del temps i que no equival a un alt QI. S'entén així que l'alumnat d'alta capacitat evoluciona des d'experiències més globals en els primers anys cap a dominis més específics en l'adolescència. El desenvolupament del talent es conceptualitza com una transformació del potencial en competències, de les competències en perícia i de la perícia en nivells excel·lents d'eminència. Per tant, el desenvolupament del talent passaria per una sèrie d'estadis, associats a factors mediambientals i a variables psicosocials, que jugarien un paper decisiu (Pfeiffer, 2017).

La capacitat i els assoliments s'entrellacen cada vegada més a mesura que avancem en la trajectòria del desenvolupament del talent, de manera que la capacitat es refereix cada vegada menys al potencial avaluat i més a l'assoliment destacat. En aquest sentit, la investigació sembla assenyalar

que la pràctica deliberada juga un paper en les diferències en els assoliments en un domini específic, en el sentit que redueix les diferències entre els individus amb talent i els que no (en la línia que assenyalaven Ericsson, Krampe i Tesch-Römer, 1993). Tanmateix, treballs recents afirmen que la capacitat, especialment la capacitat en un domini específic, impulsa els efectes de la pràctica i l'esforç de forma que aquells amb una major capacitat progressen més i més ràpid i obtenen més profit de la pràctica i instrucció guiades (Subotnik et al., 2020).

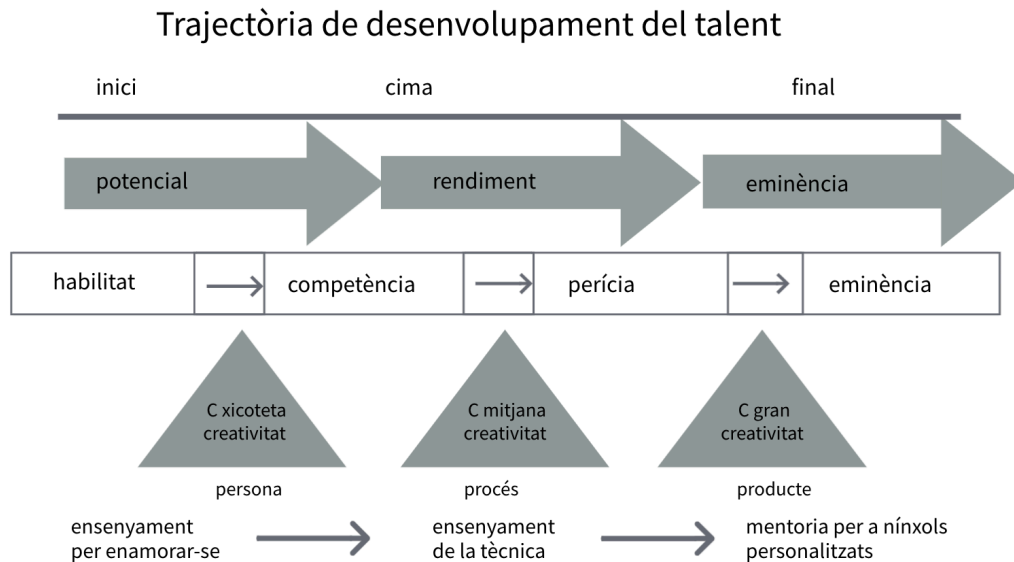
Els autors proposen un Mega-Model de desenvolupament del talent, que parteix dels següents principis:

- a) L'alta capacitat no és estàtica, sinó mal-leable i necessita ser desenvolupada.
- b) Resulta més útil considerar les altes capacitats dins d'un domini específic en lloc de com a quelcom de global.
- c) Les destreses psicossocials juguen un paper molt destacat en el desenvolupament òptim de l'individu i el seu potencial.
- d) L'objectiu de l'educació per als xiquets i xiquetes amb alta capacitat ha de ser aportar-los les habilitats, el coneixement i les oportunitats que es necessiten per desenvolupar el seu potencial cap a nivells òptims d'assoliment creatiu a cada etapa, la qual cosa inclou que aquells individus que ho desitgen i tinguen la capacitat per aspirar-hi, puguin arribar a assolir nivells d'eminència (Subotnik et al., 2020).

Es pot veure una representació gràfica del Mega-Model de Subotnik, Olszewski-Kubilius i Worrell a la figura següent:

Figura 14

*Mega-Model de desenvolupament del talent de Subotnik i altres*



*Nota.* Traduït de Subotnik et al. (2011).

Existeixen, a més, factors limitadors de caire psicosocial (baixa motivació, formes de pensament improductius, baix nivell de fortalesa psicològica, habilitats socials pobres) i de caire extern o aleatori (accés tardà al domini, falta de coincidència entre interessos i oportunitats), que poden dificultar aquest desenvolupament. Tanmateix, n'existeixen també de potenciadors, tant de caire psicosocial (motivació òptima, oportunitats acollides, mentalitats productives, força psicològica desenvolupada, habilitats socials desenvolupades); com de caire extern i aleatori (oportunitats oferides dins i fora de l'escola, recursos financers i el capital social i cultural).

Les oportunitats adquireixen un paper molt destacat en aquest model, ja que esdevenen elements crítics per a les transicions del desenvolupament favorable, del potencial a la competència, d'aquesta a la perícia i finalment a l'eminència. Igual com ho serà l'esforç. Les qualitats com la disposició a assumir riscos estratègics, la capacitat per fer front als desafiaments i manejar la crítica, la competitivitat, la motivació i el compliment de tasques, diferenciaran els estudiants que es mouen cap a nivells cada vegada més alts de desenvolupament del talent d'aquells que no ho fan. Per tant,



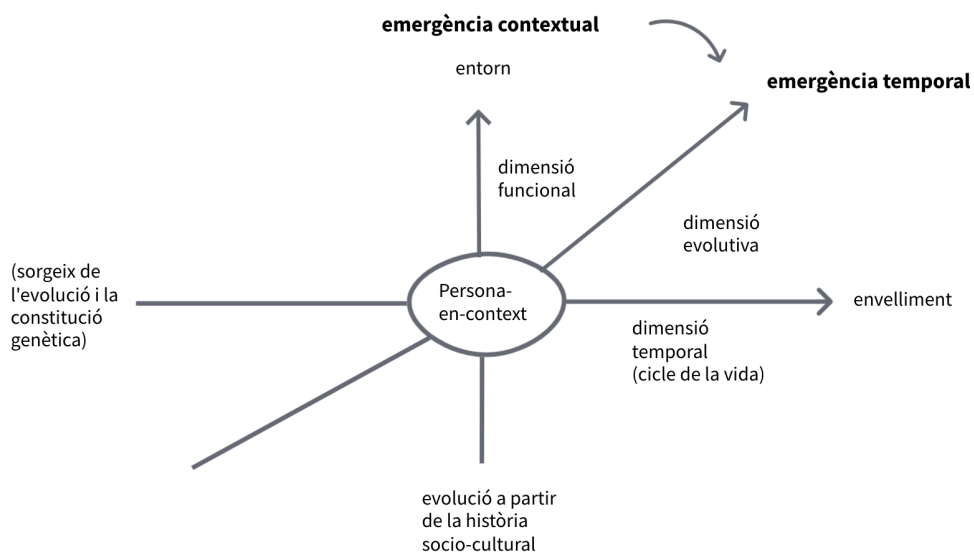
juntament amb les oportunitats, les habilitats psicosocials esdevenen per als autors de màxima importància, ja que són el motor fonamental que permet a les persones amb talent progressar a través de les etapes del seu desenvolupament (Subotnik et al., 2011).

Comptat i debatut, en un model que posa el focus en el desenvolupament, el paper de l'educació esdevé essencial. En el cas concret del model de Subotnik, Olszewski-Kubilius i Worrell, l'objectiu últim de l'educació per a les persones amb alta capacitat ha de ser el d'incrementar el nombre de persones que fan contribucions creatives, innovacions i assoliments rellevants.

D'altra banda, Dai (2021) representa la seua Teoria de la Complexitat del Desenvolupament del Talent (ECT) de forma esquemàtica (figura 15) com un sistema de desenvolupament dinàmic i en interacció amb tres dimensions principals: funcional (eix vertical, que representa la interfície persona-entorn), temporal (eix horitzontal, que representa la trajectòria vital de la persona) i evolutiva (eix diagonal, que representa els canvis estructurals i funcionals de la persona en desenvolupament al llarg del temps). La intersecció de les tres dimensions forma una unitat bàsica d'anàlisi: persona-en-lloc/temps (Dai, 2021).

**Figura 15**

*Teoria de la Complexitat del Desenvolupament del Talent (ECT)*



El talent és per a Dai una propietat estructural i funcional de la persona que es desenvolupa de manera contextual, a través de la maduració i les transaccions adaptatives amb entorns socioculturals rellevants. El desenvolupament del talent mostra, en aquest sentit, una complexitat en constant evolució que no es pot explicar a partir de components més simples de nivell inferior que formen part del sistema de desenvolupament en qüestió.

El potencial de talent d'una persona no és una capacitat fixa, sinó que dependrà de les oportunitats ambientals, els recursos i les experiències. Les oportunitats i els reptes ambientals conduiran a diferents patrons d'efectivitat i a una varietat de camins i trajectòries de desenvolupament del talent. Aquest desenvolupament s'impulsarà a partir de forces endògenes i exògenes i anirà augmentant la diferenciació i integració des d'un desenvolupament més lligat a les bases bioecològiques a un àmplia gamma de talents en dominis creats culturalment (Dai, 2021).

En la mateixa línia que plantejaven Subotnik, Olszewski-Kubilius i Worrell, allò que interessa no és la una persona és o no superdotada, sinó les diferents trajectòries de desenvolupament del talent que són úniques, dinàmiques i es troben mediatitzades per factors contextuais (endògens i exògens) i per l'evolució de la pròpia persona al llarg del cicle vital. Aquestes propostes són rellevants en àmbit educatiu, ja que els contextos escolars s'erigeixen en entorns que han d'orientar, depenent del moment maduratiu, cap al desenvolupament de talents de mica en mica més específics.

#### **2.4. Reflexions finals sobre el concepte d'alta capacitat**

Aquesta tesi se centra, com s'ha establert a la introducció, en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats. Ara bé, oferir una resposta educativa de qualitat per a aquest alumnat significa tenir clar de què parlem quan parlem d'altres capacitats. Aquesta qüestió, però, sembla que no és tan fàcil ni evident si atenem al recorregut que s'ha fet al llarg d'aquest apartat per les diferents teories que han intentat de conceptualitzar el fenomen. Sobre aquesta qüestió es voldrien apuntar dues idees bàsiques. En primer lloc, que l'alta capacitat és un constructe útil, malgrat que com a tal constructe manque d'una entitat real en qualitat de tret (Pfeiffer, 2017) i, en segon lloc, que tot i la diversitat de

plantejaments que s'han vist a priori, sí que es poden establir algunes idees fonamentals que es troben a la base de la concepció actual de les altes capacitats.

En aquest sentit, cal veure les diferents concepcions no com a visions confrontades o idees aïllades, sinó com un continu on les noves teories parteixen de les predecessores i hi incorporen les idees de la generació anterior, però afegint-hi components addicionals que reflecteixen l'estat de la investigació en aqueix moment (Sternberg i Kaufman, 2018). D'aquesta manera, es pot advertir una evolució en l'orientació de la forma d'entendre l'alta capacitat que ha passat de postulats i teories centrades en el QI, de caire essencialista, a una ampliació de la mirada que té en compte aspectes vinculats a la personalitat i al context sociocultural, així com també a la idea que l'alta capacitat és una realitat en desenvolupament i no estàtica.

D'aquesta manera, Sternberg i Kaufman (2018) assenyalen que els investigadors de la primera onada van establir les bases fent la pregunta "què és la dotació" i introduïren les proves d'intel·ligència per mesurar-la. Els investigadors de la segona onada es van basar en el fonament de la teoria de la intel·ligència descobrint múltiples i diferents maneres de ser dotats. En la tercera onada els investigadors van reconèixer la importància de tots dos (domini general i específic) i hi van afegir altres variables psicològiques. Finalment, els investigadors de la quarta onada van ampliar la lent, prenent moltes de les idees de les tres primeres generacions d'investigadors però situant el talent dins d'un context de desenvolupament que inclou variables externes a l'individu.

Pel que fa a la identificació, les visions situades en una orientació monolítica defensaran l'ús d'una puntuació global de QI com a punt de tall per a la identificació. Els qui adopten una perspectiva específica de domini defensaran l'ús dels resultats del grup de puntuacions de factors en proves d'intel·ligència, així com d'altres demostracions destacables en un determinat domini. Els qui adopten una visió de sistemes creuen en la identificació dels estudiants mitjançant una combinació de valoracions analítiques, creatives, de saviesa i habilitats de compromís de tasques en un domini específic o més ampli. Aquests investigadors destaquen avaluacions alternatives que no només depenen de proves d'intel·ligència. Per últim, aquells qui adopten una visió de desenvolupament

subratllen la mal·leabilitat de l'alta capacitat i la seua naturalesa en constant canvi. Per tant, defensen diferents tipus d'avaluacions a diferents edats, més centrades en proves d'intel·ligència en edats primerenques i en assoliments en etapes posteriors (Sternberg i Kaufman, 2018).

Així, la tradició més essencialista, com l'anomena Dai (2018a), basada en la suposició d'homogeneïtat i permanència, va resultar rígida i va avançar cap a postulats més inclusius, que posaven el focus en el rendiment. En subratllar el rendiment, les noves concepcions van legitimar l'execució de tasques autèntiques com a prova de dotació i van deixar lloc perquè la motivació tinguera un paper rellevant en els assoliments excepcionals. Aquesta visió estava també més interessada a proporcionar oportunitats educatives adequades. Més recentment, les teories canviaran el focus de la persona al context, i posaran l'èmfasi en què la naturalesa de l'ésser humà (intel·ligència i creativitat) està fonamentalment situada (és contextual, distribuïda, entre les persones, eines i recursos disponibles) i és col·lectiva (co-construïda amb altres), en lloc de reflectir una característica individual.

La conceptualització de la qual es parteix tindrà, sens dubte, un impacte directe en els processos d'identificació i molt especialment en els d'intervenció. Cal tenir en compte que si el que entenem per alta capacitat és la persona, el focus se centrarà en la identificació i l'orientació d'intervencions, però si aquesta implica desenvolupament i context, si les qualitats que considerem "superdotades" són estratègies pràctiques i mal·leables, l'orientació serà totalment diferent (Dai, 2018a). Des d'una visió essencialista, les intervencions educatives són de caire reactiu. Tot i que aquesta visió fa temps que sembla superada en l'àmbit de la investigació, sembla que continua ben present en l'àmbit educatiu, ja que sovint s'espera a determinar si un/a alumne/a té alta capacitat per determinar un tipus d'intervenció predeterminat (enriquiment o flexibilització). La intervenció educativa que es planteja des dels models vinculats al context i al desenvolupament del talent, en canvi, són de caire proactiu, ja que propugnen que el talent (les altes capacitats) es desenvolupa si hi ha les condicions per poder fer-ho. Aquesta visió atorga un paper de primer ordre a l'àmbit educatiu

(també al familiar i social), que ha d'oferir oportunitats perquè l'alumnat pugui desenvolupar el seu talent, atenent al seu moment evolutiu concret (si tenim en compte les propostes integradores).

Aquestes idees són les predominants en l'àmbit de la investigació actual. Tot i això, cal tenir en compte que, malgrat compartir alguns consensos, com els que s'ha assenyalat, existeixen encara alguns àmbits que generen controvèrsia entre els investigadors. Els principals temes de discussió es resumeixen en la següent taula, elaborada per Dai (2018a):

**Taula 12**

*Resum de les principals tensions i temes en el camp d'estudi de l'alta capacitat*

<b>Tensions ontològiques</b>	
<i>(1) Ser versus fer/convertir-se</i>	
L'alta capacitat es posseïx; està constituïda biològicament, és una qualitat personal duradora que, en última instància explica el comportament dotat i els assoliments excel·lents al llarg del temps.	L'alta capacitat és assoliment; és una propietat emergent i un estat funcional de la transacció i interacció persona-entorn, i un resultat de l'aprenentatge, la pràctica i el suport social i tècnic, subjecte a un major desenvolupament i canvi.
<i>(2) Domini general versus domini específic</i>	
L'alta capacitat no està intrínsecament circumscrita a un sol domini, perquè les habilitats cognitives generals es poden canalitzar i utilitzar de manera flexible de múltiples formes, depenent de les circumstàncies ambientals i la motivació.	L'alta capacitat és un domini específic, perquè cada domini té el seu propi conjunt únic de demandes en termes de sensibilitats, inclinacions i habilitats que estan sintonitzades amb un conjunt particular d'objectes, significats simbòlics i relacions subjacents.
<i>(3) Diferències quantitatives versus qualitatives</i>	
Els individus amb alta capacitat difereixen de la mitjana dels seus companys <i>en tipus</i> , perquè l'organització estructural i funcional de les seues mentes és diferent i les seues trajectòries de desenvolupament són úniques.	Els individus amb alta capacitat difereixen respecte dels seus companys d'edat només <i>en grau</i> , perquè només mostren fortaleses i avantatges relatius en lloc d'absoluts.
<b>Tensions epistemològiques</b>	
<i>(4) Prova d'aptitud versus rendiment autèntic</i>	
El potencial d'excel·lència (és a dir, l'alta capacitat) s'evidencia millor en les condicions de rendiment	Mai no sabrem si una persona està "dotada" o té un "potencial" inusual a menys que demostre un

que pot diferenciar un alt potencial (aptitud) d'un alt assoliment.	domini superior de les habilitats i els coneixements en un domini autèntic o en un context funcional.
<i>(5) Nomotètic versus idiogràfic</i>	
Les manifestacions de comportaments dotats estan subjectes a un conjunt de lleis i principis amagats però universalment vàlids; per tant, podem determinar qui són dotats i com es desenvolupen aquests aplicant aquestes regles i principis universals.	Les manifestacions de comportaments dotats són fenòmens diversos i únics, i tenen la seua pròpia lògica subjacent, no estan subjectes a principis universals predeterminats; per tant, la singularitat de cada manifestació ha de ser examinada de prop per tal de donar llum a la seua naturalesa.
<i>(6) Reduccionisme versus emergentisme</i>	
La complexitat de les manifestacions dotades es pot explicar mitjançant components més simples en un nivell d'anàlisi més bàsic; els fenòmens de nivell superior es poden reduir causalment a components, estructures i processos de nivell inferior.	La complexitat de les manifestacions dotades reflecteix principis organitzatius d'ordre superior en l'organisme i regularitats funcionals que depenen del context, i hi ha propietats emergents que no es poden reduir a components aïllats de nivell inferior.
<b>Tensions normatives</b>	
<i>(7) Experiència versus creativitat</i>	
L'expertesa d'alt nivell (domini) en un domini determinat hauria de ser el segell distintiu de la dotació i l'objectiu de l'educació dotada, perquè només es pot verificar científicament i promoure educativament aquesta forma d'excel·lència.	La productivitat creativa (innovació) hauria de ser el segell distintiu de la dotació i l'objectiu de l'educació dotada, perquè en la dotació no es tracta de dominar allò que ja és conegut, sinó d'explorar, descobrir i inventar allò desconegut.
<i>(8) Persones dotades versus desenvolupament del talent</i>	
Els xiquets i xiquetes amb alta capacitat haurien de ser el centre del nostre enfocament i l'única justificació de l'existència d'una educació dotada; les seues necessitats educatives especials i els seus patrons únics de creixement personal haurien de ser el motor de la programació i intervenció educativa.	L'evolució del procés de desenvolupament del talent hauria de ser el focus central de l'educació dotada; l'educació de l'alumnat d'alta capacitat hauria de proporcionar la màxima oportunitat a aquells qui demostren talents manifestos o emergents i estiguen interessats al màxim de les seues capacitats.
<i>(9) Excel·lència versus equitat</i>	
Identificar i cultivar un alt potencial d'excel·lència és la responsabilitat de la societat pel benestar de les persones i de la societat en general.	Distingir els suposats "dotats" per a un tracte especial i l'accés privilegiat a l'oportunitat de perseguir l'excel·lència perpetua la desigualtat

Desenvolupar l'excel·lència reflecteix un valor cultural que és important per a una democràcia viable i per avançar en la civilització humana.	social existent i crea una nova "elit" social, violant així el principi democràtic d'igualtat de drets i oportunitats.
--	--

*Nota.* Traduït de Dai (2018a, p. 8). Aquesta taula fou originalment publicada a Dai (2010) i reproduïda amb el permís de *Teachers College Press*.

En definitiva, es pot concloure que independentment de les diferències existents, en el que sembla que almenys s'ha arribat a un consens bàsic és en el fet que el potencial humà és molt més plural, contextualment situat i canviant des d'un punt de vista evolutiu del que en un principi es va considerar. Més enllà de la concreció terminològica, com assenyala Dai (2018a), el que cobra una major importància és com cultivar el potencial humà i ajudar-lo a crear trajectòries vitals productives i satisfactòries i camins per a aquells que mostren una gran promesa, que són beneficiosos tant per a la societat com per als individus. Per tant, allò més important no és el significat del terme alta capacitat, sinó desenvolupar una millor comprensió de com algú es converteix en un gran científic, artista, inventor o líder social; com les seues característiques individuals i el medi interactuen per arribar a alts assoliments (Dai, 2018a). Tot seguit es presenten en el quadre següent, de forma resumida, les idees més rellevants que s'han tractat en aquest punt:

- L'alta capacitat no és quelcom real, sinó una construcció social.
- La capacitat és una qüestió de grau, no una variable dicotòmica.
- La intel·ligència és plural i diversa, i l'alta capacitat un fenomen heterogeni relacionat amb diversos perfils.
- L'alta capacitat no és un tret fixe, sinó en desenvolupament.
- Els factors personals i els contextuals tenen incidència en el desenvolupament del talent i en els assoliments rellevants.
- No es pot identificar l'alta capacitat únicament amb un test d'intel·ligència, és més adient utilitzar diverses tècniques, procediments i instruments que propicien un apropament

integral (personal, social, escolar), a més, cal dur-la a terme en diversos moments, i cada moment vital, així com la finalitat de la identificació en si, requeriran uns instruments o d'altres.

- El QI només pot explicar una part de la variació a l'hora de predir el rendiment acadèmic de l'alumnat, i molt poc a l'hora de fer prediccions d'èxit en el món real.
- Cal oferir oportunitats educatives per desenvolupar el talent de l'alumnat. El desenvolupament de les altes capacitats requereixen entorns estimulants. Les intervencions han de ser proactives, no reactives (no cal esperar un diagnòstic per intervindre).





### 3. L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS

La resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats, que és el tema d'aquesta tesi doctoral, haurà de partir, en primer lloc, de la concepció que es tinga d'aquest constructe, com s'ha especificat a l'apartat anterior. Tanmateix, també serà necessari concretar quines són les característiques vinculades a aquests perfils, que presenten dificultats per encaixar en un sistema escolar rígid, ja que sovint no hi troben oportunitats de desenvolupament dels seus talents. Delimitar un perfil d'alta capacitat no és una tasca fàcil, sobretot si s'atén al que s'ha anat concretant a l'apartat anterior, a la complexitat que suposa la ment humana i el desenvolupament del talent (i els factors que hi intervenen) i a la varietat de perfils.

Tanmateix, concretar les característiques que solen estar més o menys presents en aquest alumnat ens ajudarà, d'una banda, a facilitar-ne la detecció i, de l'altra, ens proporcionarà indicacions per poder ajustar de manera més precisa les necessitats educatives i les possibles barreres que ofereix el sistema educatiu. Tampoc en aquest cas, però, resulta una comesa massa fàcil la delimitació d'unes característiques concretes i ben definides. I això és així bàsicament perquè parlar de l'alumnat d'altres capacitats és parlar d'un grup heterogeni, amb una gran diversitat intragrup. Benito (1994) assenyalava ja, en aquest sentit, que no podem parlar d'un perfil únic d'alumnat d'alta capacitat, ja que pot comportar riscos, i que només a través d'un adequat coneixement i l'examen de les característiques diferencials més rellevants podrem donar una orientació individualitzada.

La investigació realitzada en el camp de l'alta capacitat ha servit per conèixer una mica millor aquest col·lectiu i delinear una sèrie de característiques que si bé poden no estar totes presents en totes les persones amb altres capacitats, sí que concreten un perfil d'aprenent que justifiquen unes necessitats educatives específiques. Salvant aquestes matisacions inicials, en aquest capítol intentarem apropar-nos a les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, incloent-hi les aportacions realitzades per la neurociència, així com també als mites que han dificultat i continuen dificultant la seua identificació per part dels professionals de l'educació i la perpetuació de determinats estereotips a nivell social. Finalment, ens detindrem a analitzar els subgrups doblement

invisibilitzats, per posseir, a més d'una alta capacitat una altra circumstància: un trastorn, dificultat o discapacitat, situar-se en un context de desavantatge social o ser dona. Tres circumstàncies que, no ho oblidem, es poden presentar simultàniament.

#### 3.1. Característiques generals

Són diversos els manuals, guies i publicacions que han analitzat les diferents característiques que pot presentar l'alumnat d'altres capacitats. Pel que fa a les característiques generals, un dels llistats més complets és l'elaborat per Webb, Gore, Amend i DeVries (2007), citat per Pfeiffer (2017), que es presenta tot seguit:

- Nivell d'alerta inusual, tant a edats primerenques com en la infantesa.
- Ritme d'aprenentatge ràpid; són capaços d'associar i relacionar idees de manera ràpida.
- Retenen molta informació i tenen una memòria excel·lent.
- Vocabulari inusualment ampli; fan ús d'estructures oracionals complexes per a la seua edat.
- Comprensió avançada dels matisos de les paraules, les metàfores i les idees abstractes.
- Els agrada resoldre problemes que involucren números, puzles o endevinalles.
- En gran part autodidactes, poden llegir i escriure en edat preescolar.
- Inusual profunditat i sensibilitat emocional; presenten sentiments i reaccions intensos; són molt sensibles.
- Pensament abstracte, complex, lògic i intuïtiu.
- L'idealisme i el sentit de la justícia apareixen a una edat primerenca.
- Gran preocupació per temes socials i polítics així com per les injustícies.
- Atenció més perllongada, persistència en la tasca i concentració intensa.
- Abstrerts i preocupats pels seus propis pensaments; somien desperts.
- Impacients amb ells mateixos i amb les incapacitats, malaptesa o lentitud dels altres.
- Capacitat per aprendre habilitats bàsiques més ràpidament i amb menys pràctica.
- Fan preguntes sagaces i d'indagació; van més enllà del que se'ls ensenya.

- Ampli ventall d'interessos, encara que en ocasions tenen un interès extrem en una sola àrea.
- Alt grau de curiositat; plantegen preguntes constantment i de manera il·limitada.
- Interès per experimentar i fer les coses de manera diferent.
- Tendència a relacionar les idees o les coses de manera inusual, poc corrent o que no és òbvia (pensament divergent).
- Sentit de l'humor agut i inusual, sobretot amb jocs de paraules.
- Desig d'organitzar coses o persones a través de jocs complexos o altres esquemes.
- Companys de joc imaginaris (en Educació Infantil); imaginació vívida.

Aquestes característiques són les més usuals en l'alumnat d'altres capacitats, encara que és possible que no s'hi presenten totes en un alumne/a concret, com es deia adés. Amb la intenció de concretar millor les característiques de l'alumnat d'altres capacitats s'hi descriuran i analitzaran a partir de diferents àrees: característiques cognitives, metacognitives, socioemocionals i perceptives. Igualment s'hi analitzarà la vinculació entre alta capacitat i creativitat, un tema que ha suscitat interpretacions en l'àmbit de la investigació.

### 3.2. Característiques cognitives

L'àmbit cognitiu és el més específicament característic de l'alumnat d'altres capacitats. És possiblement aquell en què s'hi ha posat més èmfasi i més clarament defineix aquest col·lectiu. Pfeiffer (2017) basant-se en diversos estudis (Bloom, 1982; Clark, 2008; Colangelo i Davis, 2003; Coleman i Cross, 2005; Davis, Rimm i Siegle, 2011; Gilliam, Carpenter i Christensen, 1996; Gross, 1993; Johnsen, 2011; Khatena, 1992; Piirto, 2007; Renzulli *et al.*, 2004; Rogers, 1986, 2002; Ryser i McConnell, 2004; Sternberg, 1986; Sternberg i Davidson, 2005; Swassing, 1985; Tannenbaum, 1983; Terman i Oden, 1951; Witty, 1958) estableix que les característiques cognitives que s'hi troben més habitualment en aquestes persones són les següents:

- Tenen una memòria extensa i detallada, particularment en les seues àrees d'interès.

- Mostren un nivell elevat de desenvolupament del llenguatge i alta comprensió verbal; presenten un vocabulari extens i són lectors precoços i àvids.
- Tenen competències de comunicació avançades per a la seua edat i són capaços d'expressar les seues idees i sentiments.
- Plantegen preguntes intel·ligents.
- Obtenen altes puntuacions en raonament perceptiu.
- Mostren gran capacitat per a pensar, raonar de forma lògica i processar la informació ràpidament; aprenen amb rapidesa.
- Son capaços d'identificar característiques importants de nous conceptes o problemes.
- Comprenen idees abstractes de manera comprensiva.
- Empren el pensament analògic i la resolució de problemes.
- Destaquen en la seua capacitat de reconèixer relacions diverses i integren idees de diverses disciplines.
- Observen relacions i veuen connexions entre les coses.
- Manegen gran quantitat de coneixements per a la seua edat.
- Comprenen principis, formen generalitzacions i els usen en noves situacions.
- Treballen conscientment i tenen un alt grau de concentració en les àrees del seu interès.
- Comprenen i utilitzen diversos sistemes simbòlics.
- Realitzen metacognició sobre el seu aprenentatge.

Gómez i Mir (2011), per la seua banda, a partir de Gerson i Carracedo (2007) estableixen les següents característiques de caràcter intel·lectual:

- Gran capacitat d'abstracció i inusual capacitat per processar la informació.
- Habilitat per generar idees, solucions i pensament crític.
- Molt bona memòria junt a una habilitat precoç per a la lectoescriptura.
- Bona habilitat verbal, així com bona comprensió de les subtileses del llenguatge.
- Comportament dirigit a un propòsit determinat.

- Elevat nivell d'energia en el treball i en l'estudi i capacitat per resoldre situacions problemàtiques.
- Tendència a examinar allò inusual i establir nexes de relació entre coses que aparentment no els tenen.
- Tendència a seleccionar, és a dir, no perdre temps en allò que no els interessa o en allò que no els motiva.

Com a resum d'aquest apartat, es presenta una taula amb els trets que sol presentar l'alumnat d'altres capacitats a nivell cognitiu. Aquestes característiques són importants per a la seua detecció, com s'ha dit, però també per a proporcionar-los mesures educatives adients, com es plantejarà a l'apartat 11 d'aquesta tesi.

### Taula 13

#### *Característiques cognitives*

Bona memòria (extensa i detallada), sobretot en els aspectes que mostren interès
Aprenentatge ràpid i de vegades bastant autònom. Bon nivell de raonament i de processament de la informació
Llenguatge elaborat: ampli vocabulari, bona comprensió d'idees complexes (relacionen idees, entenen els dobles sentits, comprenen idees abstractes), solen parlar prompte.
Elevat grau de raonament. Són capaços d'expressar idees avançades, d'anar més enllà en allò que s'està treballant.
Aprenen a llegir prompte, molt sovint amb poca ajuda. El nivell d'escriptura pot ser més lent.
Associació ràpida d'idees, de vegades inusuals (pensament divergent). De vegades, pensament arborescent
Exagerada curiositat. Solen preguntar molt.
Bona resolució de problemes. Major capacitat a l'hora de resoldre problemes complexos.
Estableixen associacions inusuals entre coses i fenòmens. Connecten idees de diverses disciplines.
Persistència i elevada concentració en les tasques que són del seu interès. No solen perdre el temps en allò que no els interessa o no els motiva
Els agrada experimentar. Solen odiar les tasques rutinàries
Pensament crític. Poden qüestionar normes, formes de treballar a l'aula, etc.

### 3.3. Característiques metacognitives

Una altra característica sovint atribuïda a les persones amb alta capacitat és la de tenir un millor funcionament metacognitiu. Són nombrosos els estudis que mostren diferències significatives entre els xiquets i xiquetes d'alta capacitat i de capacitat intel·lectual mitjana en l'eficàcia resolutiva de problemes i en les estratègies resolutives relacionades amb la regulació metacognitiva, i major capacitat de definir, focalitzar, persistir, guiar, corregir, redefinir i, consegüentment, resoldre els problemes (Sastre-Riba, 2011). Així, segons aquesta investigadora, els xiquets i xiquetes d'altres capacitats disposen de:

- Major capacitat per resoldre problemes complexos.
- Un coneixement més ampli i millor ús de l'esmentat coneixement en el seu benefici.
- Prefereixen contextos complexos i canviants.
- Tenen un ric coneixement procedimental.
- Representen i categoritzen més eficaçment els problemes.
- Són més ràpids en la resolució de problemes, i dediquen més temps a la planificació de la resolució que a la resolució mateixa.
- Tenen estratègies de resolució més nombroses, complexes i adequades a la tasca.
- Apliquen flexiblement estratègies i solucions.
- Major transferència.
- Són més sofisticats en la seua metacognició i autoregulació (Sastre-Riba, 2011, p. 13).

En la mateixa línia se situa també Peña (2001), que com assenyalen diversos autors considera que el coneixement metacognitiu pot ser un indicador de superdotació, sobretot en xiquets menuts.

Aquesta autora assenjala que, entre altres coses, l'alumnat d'altres capacitats és capaç de:

- a) Redefinir els problemes de manera inusual: el processament que fan de la informació i solució de problemes és el mateix que el de la resta de persones, però la diferència està en què els superdotats tenen una capacitat extraordinària per replantejar, reestructurar i redefinir els objectius d'un problema, la solució del qual necessita grans dosis d'innovació.

- b) Solucionar problemes amb ingeni: la seua superioritat intel·lectual els permet d'utilitzar de forma innovadora i imaginativa determinats processos de codificació, combinació i comparació selectiva per a la resolució de problemes que exigeixen reestablir categoritzacions referides a les dades i a la representació dels mateixos.
- c) Memoritzar: el superdotat és superior pel que fa a l'ús dels coneixements i és evident la interconnexió que fan entre els coneixements previs i la informació nova.
- d) Autorregular processos: també són superiors pel que fa a la possessió i el domini de grans habilitats per descriure processos i estratègies que utilitzen mentre solucionen una tasca.
- e) Resoldre tasques complexes: prefereixen i destaquen pel gran interès que desenvolupen en tasques i treballs més complexos que els ordinaris (Peña, 2001 p. 70-71).

La metacognició és un constructe multidimensional conformat, segons la majoria d'investigadors, per tres elements bàsics: el coneixement metacognitiu, la monitorització cognitiva i la regulació d'estratègies resolutives. Sastre-Riba (2011) assenyala que aquest funcionament arriba a ser més efectiu en perfils intel·lectuals més complexos. Així, en un estudi realitzat per aquesta investigadora es conclou que a major complexitat de perfil (superdotació o talent quàdruple davant del talent simple) existeix una major regulació metacognitiva, malgrat que aquestes diferències no siguin estadísticament significatives. D'altra banda, la metacognició es troba estretament relacionada amb les funcions executives com a procés cognitiu d'alt nivell habitualment relacionat amb el control i la regulació del nostre funcionament cognitiu aplicat a l'aprenentatge i la resolució de problemes (Sastre-Riba, 2011).

L'alumnat d'altres capacitats es perfila, doncs, com un aprenent amb habilitats cognitives elevades, que li permeten d'aprendre més ràpid i amb major grau de profunditat. Igualment, destaca no només en el processament de la informació, sinó també en el desenvolupament de les capacitats metacognitives, que permeten una millor regulació de l'aprenentatge i una resolució de problemes més efectiva.



### 3.4. Aportacions des de la neurociència

La neurociència, en interessar-se pel desenvolupament del cervell, ha intentat entendre també on se situa la intel·ligència humana i com funciona, doncs, el cervell superdotat i talentós. Els primers estudis científics van postular que existia una correlació entre les capacitats intel·lectuals d'un individu i la mida del cervell (Mrazik i Dombrowski, 2010). Molt ha plogut des de llavors i són diverses les troballes neurofisiològiques i neuroanatòmiques que intenten donar compte del funcionament del cervell superdotat, i que apunten a un funcionament particular amb patrons d'activació especialitzada i una eficient interconnexió entre distintes àrees cerebrals.

Diversos estudis han intentat donar resposta a aquesta qüestió, i encara que les conclusions no pugen ser del tot definitives i necessiten un major suport empíric, hui dia comptem amb contribucions que resulten interessants. La tesi de què parteixen aquests estudis és que la naturalesa i el funcionament de l'alta capacitat es poden explicar a partir d'un cervell en desenvolupament que funciona diferencialment, amb major plasticitat i eficàcia, possibilitant amplis processos atencional que podrien facilitar l'alt nivell de competències cognitives, la seua complexitat i de vegades la precocitat de manifestació (Sastre-Riba i Viana-Sáenz, 2016). Aquesta complexitat estructural seria més acusada com és complex és el perfil d'alta capacitat.

En aquest sentit, diferents revisions i investigacions semblen donar suport a la hipòtesi que el substrat neuronal de la intel·ligència es podria localitzar en les regions frontals del cervell, més concretament en el còrtex prefrontal (De la Cruz i Tirapu, 2011). Aquests autors assenyalen que són diversos els estudis que donen suport a aquesta hipòtesi. Així, la Teoria de la Integració Parieto-Frontal (P-FIT) de Richard Haier, a partir de l'anàlisi mitjançant tècniques de neuroimatge assenjala que existeix una xarxa cerebral relacionada amb la intel·ligència, que involucra principalment àrees en els lòbuls frontals i parietals, concretament l'escorça prefrontal dorsolateral (BA 6, 9, 10, 45, 46, 47), l'escorça interior (BA 39, 40), el lòbul parietal superior (BA 7), l'escorça cingulada anterior (BA 32), i regions dels lòbuls temporals (BA 21, 37) i occipitals (BA 18, 19). S'associen amb la intel·ligència, doncs, tant regions frontals com zones posteriors. Altres estudis com els de Frangou i els seus col·legues, citat

pels mateixos autors, i desenvolupats a través de ressonància magnètica, troben correlacions positives entre el QI i la densitat de matèria gris en l'escorça orbitofrontal, en el gir de l'escorça cingulada, el cerebel i el tàlem, a més de l'existència d'una correlació negativa amb el nucli caudat. Casey et al. (2005) assenyalen també que el desenvolupament del còrtex prefrontal sembla jugar un important paper en la maduració de les habilitats relatives a l'alta cognició i que la maduració de la cognició té a veure amb l'habilitat de filtrar i suprimir informació i accions irrellevants a favor d'altres de rellevants. També Collette et al. (2006) aporten dades en aquesta línia.

En definitiva, pel que fa a característiques de caire estructural, es podria remarcar, com assenyalen Sastre-Riba i Viana-Sáenz (2016) els següents trets diferencials:

- Maduració i major mielinització dels lòbuls frontals a una edat més primerenca del que és habitual, la qual cosa facilita l'activació o inhibició de l'atenció selectiva.
- Major complexitat de les àrees frontals (major densitat de les substàncies blanca i gris) relacionades amb el processament més ràpid, la memòria de treball, i l'alt nivell de pensament abstracte i creatiu.
- Robusta interconnectivitat interhemisfèrica i interàrees, especialment frontoparietals, i amb el cerebel, relacionada amb el control cognitiu, la memòria de treball, la profunditat de processament i aprenentatge, la interrelació conceptual, la creativitat i el funcionament executiu.

Una altra de les teories que intenten explicar l'específic funcionament cerebral en l'alta capacitat és la de l'eficiència neuronal, que estableix l'existència d'una correlació negativa entre la intel·ligència i el grau de consum de glucosa en el cervell durant l'execució de tasques cognitives. Les persones més intel·ligents presentarien, en aquest sentit, una activació cortical més localitzada durant l'execució cognitiva, la qual cosa es tradueix en un menor consum d'energia (De la Cruz i Tirapu, 2011; Mrazik i Dombrowski, 2010). Esta teoria s'ha pogut corroborar a través de diferents tècniques de neuroimatge. D'aquesta manera, en les persones d'alta capacitat existiria un menor esforç mental en la resolució de problemes i un menor consum metabòlic d'energia (Sastre-Riba i Viana-Sáenz, 2016).

Des de la neurociència també s'ha posat el focus en l'estudi de les funcions executives. Així, algunes aportacions en aquesta línia consideren que les funcions executives són els processos cognitius que hi subjauen al comportament que denominem intel·ligent o factor *g* (De la Cruz i Tirapu, 2011). Collette et al. (2006) assenyalen que les funcions executives faciliten l'adaptació de l'individu a situacions noves i complexes, que van més enllà de les conductes habituals i automàtiques. També Sastre-Riba i Viana-Sáenz (2016) assenyalen que el cervell en l'alta capacitat mostra patrons d'activació especialitzada i una robusta interconnexió entre àrees cerebrals, acompanyats d'una major efectivitat, i senta les bases per a un funcionament cognitiu i executiu d'alt nivell. Les funcions executives es poden agrupar en tres grans nuclis: el control inhibitori, la memòria de treball i la flexibilitat cognitiva. Si atenem a la diferenciació per perfils d'alta capacitat, que realitzen les autores, el perfil de superdotació mostraria un millor funcionament executiu en inhibició i flexibilitat, seguit del perfil de talent divergent, mentre que la memòria de treball seria alta en tots els perfils, sense diferències estadísticament significatives.

La creativitat, d'altra banda, també ha esdevingut un tema d'interès per als estudis neuricientífics. Així, alguns estudis en aquesta línia, semblen apuntar que el cervell de les persones creatives es caracteritza per posseir una major activitat en l'àrea parietotemporal, més activitat alfa i la tendència a oferir una sobrerresposta davant de les tasques presentades. D'altres estudis assenyalen una relació positiva entre la creativitat i el flux sanguini en el cervell en el gir poscentral, el gir bilateral recte, el lòbul parietal inferior i el gir parahipocampal dret (Sastre-Riba i Pascual-Sufrate, 2013).

Jung et al. (2010) assenyalen que la distribució de les regions del cervell associada tant amb el pensament divergent com amb els assoliments creatius, suggereix que el control cognitiu del flux d'informació entre les àrees del cervell poden ser fonamentals per comprendre la cognició creativa. Assenyalen així, la importància que sembla tenir l'escorça parietal (BA 39 i 40) per al procés creatiu, el cíngol (BA 32) per a la selecció interna i les regions frontals, per a la complexitat de la tasca (BA 8, 9 i 47).

En definitiva, per resumir les idees aportades, les dades que tenim a dia de hui semblen apuntar que la intel·ligència superior es vincula amb una eficiència en el flux d'informació de la xarxa fronto-parietal i l'existència d'una major efectivitat dels mitjans necessaris en processos cognitius complexos (De la Cruz i Tirapu, 2011).

### 3.5. Característiques socioemocionals

Tot i que tradicionalment les característiques atribuïdes a l'alumnat d'altres capacitats s'han vinculat a l'àmbit cognitiu, a partir de la dècada dels 80 comença a sorgir un interès creixent per àrees com la personalitat i els aspectes emocionals i socials (Pérez et al., 2000), àmbits que fins al moment no havien rebut massa interès per part de la investigació en el marc de l'alta capacitat. Considerar l'existència de característiques socioemocionals implica entendre les altes capacitats no com un fet unitari, sinó com una complexa constel·lació de components que es poden desenvolupar, i també suposa considerar que la superdotació i el talent es desenvolupen a través de la interacció de la capacitat intel·lectual i els components no intel·lectuals, inclosos els ambientals, que influeixen en el desenvolupament del talent fins al punt de poder causar diferències en la consecució i els assoliments (Patti et al., 2011).

Aquest canvi d'orientació ve propiciat pel paper de les característiques afectives com a forces que afecten tant el desenvolupament del talent com el benestar de les persones amb alta capacitat (Zeidner, 2018). Un fet que no s'ha de perdre de vista és que l'alta capacitat per ella mateixa no assegura ni l'èxit ni l'eminència en l'edat adulta. En canvi, els aspectes socials i emocionals impacten molt directament en el desenvolupament dels individus amb alta capacitat. A banda d'això, parar atenció als aspectes socials i emocionals resulta essencial no només per transformar la potencialitat en èxit, sinó per propiciar un desenvolupament equilibrat i sa, ja que aquest és també necessari per a un bon desenvolupament cognitiu.

Aquest interès es va posar de manifest, per exemple, en la definició de superdotació que va elaborar el *Columbus Group* (integrat per un grup d'experts en el camp de l'alta capacitat) l'estiu del

1991. Aquesta definició, d'una banda, posa el focus en l'atenció al "món interior" de l'individu amb altres capacitats i, de l'altra, a la asincronia com a característica pròpia i intrínseca del seu desenvolupament:

La superdotació és un desenvolupament asincrònic en què les habilitats cognitives i d'alta intensitat es combinen per crear experiència i consciència interiors que són qualitativament diferents a les normals. Aquesta asincronia s'incrementa si es posseeix alta capacitat intel·lectual. La soledat dels dotats els converteix en individus particularment vulnerables i necessiten modificacions en l'actitud de les famílies, en el sistema educatiu i assessorament per poder-se desenvolupar de forma òptima. (Columbus Group, 1991, traduït de Morelock, 1992, p. 13)

Més específicament, s'ha assenyalat l'existència d'algunes característiques pròpies de les persones d'alta capacitat, vinculades a una capacitat empàtica superior, per la qual cosa demostren una sensibilitat especial cap a les sensibilitats dels altres; i un elevat raonament ètic que es demostra en la precocitat amb què es preocupen per conceptes com el bé i el mal, allò que és correcte i incorrecte o la justícia (Palazuelo i altres, 2010). A més, s'hi ha plantejat que algunes característiques no intel·lectuals dels individus, com la sensibilitat emocional, la moral o ètica i la capacitat de lideratge conformen en elles mateixa dominis específics de talent (Patti et al., 2011).

Gómez Masdevall i Mir (2011), a partir de Gerson i Carracedo (2007) estableixen les següents característiques de caràcter socioemocional:

- Agut sentit de la justícia, de la llibertat i de l'humor.
- Perfeccionista, hipersensible i persistent en mantenir el seu punt de vista.
- Elevat nivell d'autoconeixement i despreocupació per les normes socials.
- Expressen amb profunditat i de manera espontània els seus sentiments.
- Tendència a l'auto-marginació i poca tolerància a la frustració.

Peñas (2008), per la seua banda, estableix en la següent taula resum les principals característiques socials, emocionals i morals de les persones amb alta capacitat:

**Taula 14***Perfil socioemocional de les persones superdotades (Peñas)*

<b>PERFIL SOCIOEMOCIONAL DE LES PERSONES SUPERDOTADES</b>	
Sensibilitat emocional	Elevat perfeccionisme
Intensitat emocional	Altes expectatives tant cap a ells mateixos com cap a la resta
Elevada empatia	Desenvolupament primerenc del locus de control intern
Gran idealisme	Perseverança
Inclinació cap a la veritat i la igualtat	Por al fracàs i baixa tolerància a la frustració
Elevat sentit de la justícia social	Major independència i diferència d'opinions davant del seu grup d'iguals
Gran coherència i responsabilitat social	Rebel·lia
Incipient preocupació per la mort i el sentit de la vida	Gran sentit de l'humor

*Nota.* Traduït de Peñas (2008, p. 54-55).

En definitiva, sembla que les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, van més enllà del plànol cognitiu i com afirma Sánchez-Manzano (2003) "no sólo piensa de forma diferente a otros niños, sino que, además, siente de forma diferente" (p.17). La seua complexitat no es manifesta, per tant, únicament en el plànol cognitiu, sinó també en l'emocional. A banda de tot això, és important remarcar com fa Neihart (2020) que les característiques socials i emocionals es configuren i són configurades mitjançant interaccions amb altres factors, com el context cultural. Tot seguit, s'abordaran alguns constructes relacionats amb les característiques socioemocionals de l'alta capacitat, com l'ajustament emocional i social, l'alta intensitat o sobreexcitabilitat, la disincronia, la personalitat, la motivació, el perfeccionisme i el desenvolupament moral.

#### *Ajustament emocional i social*

Tradicionalment l'emocionalitat s'ha vist contraposada a la raó. Tot allò que era qualificat com a emocional era impulsiu, caòtic i absent de raonament. Tanmateix, les investigacions actuals semblen

apuntar a la importància de l'emoció en processos com l'atenció, la motivació i la memòria. Esdevé, per tant, un factor clau de l'aprenentatge i a l'hora de mantenir una actitud social positiva (Zeidner, 2018). La importància de les emocions ha anat guanyant terreny en l'àmbit de la investigació educativa, així com també el concepte d'Intel·ligència Emocional, popularitzat per Daniel Goleman. De fet, aquesta s'ha promocionat com a principal predictor dels resultats acadèmics, fins i tot per damunt de les habilitats o la personalitat (Goleman, 2018).

Es pot afirmar, a més, com s'apuntava adés, que les variables psicosocials són essencials per al desenvolupament del talent i per a la realització d'assoliments elevats. Neihart (2020) assenyala, en aquest sentit, que una revisió de la literatura empírica suggereix que existeixen almenys vuit variables psicològiques que es poden associar de manera robusta al desenvolupament del talent: motivació, creences o actitud mental, establiment de metes, emoció, suport social, rutines de descans i recuperació, visualització i factors ambientals, i altres tres que encara no han estat suficientment corroborades per la investigació científica: el canvi en els nivells d'energia o la regulació de l'estat d'ànim, assumir riscos de forma estratègica i la resolució del conflicte entre la necessitat d'afiliació i la necessitat d'obtenció d'assoliments.

En definitiva, aconseguir elevats assoliments implica alguna cosa més que el talent i el treball. Requereix preparació psicològica, competències emocionals i socials, actituds i conviccions que orienten cap al rendiment. Així, assenyala Neihart (2020) que quan els nivells d'ansietat estan per damunt o per davall d'un llindar òptim, el rendiment s'hi veu afectat. Les metes elevades ens porten a obtenir majors nivells de rendiment que les metes baixes i les metes resulten més efectives quan constitueixen un objectiu reptador, però assolible. Igualment, segons apunta la investigació, la durada del son juga un paper important en la regulació emocional i el funcionament cognitiu (una durada curta s'associaria amb un creixent nivell d'emocions negatives i disfunció cognitiva).

D'altra banda, la relació entre el nivell d'intel·ligència i l'ajustament social ha generat una gran quantitat d'estudis que, però, ha comportat resultats discrepants. Com afirma Álvarez (1999), si bé s'assumeix generalment que un nivell cognitiu alt implica una comprensió social i afectiva igualment

superior, aquesta afirmació sembla no resultar sempre vàlida. En aquest sentit, existeixen estudis que remarquen problemes d'ajustament entre els grups de QI més alt, però l'evidència és contradictòria i en gran mesura poc convincent (Grossberg i Cornell, 1988).

En relació al benestar emocional de xiquets i xiquetes d'altres capacitats Patti et al. (2011) assenyalen que existeixen diverses posicions, que es podrien classificar en tres:

- a) L'alumnat d'altres capacitats està mal adaptat socialment.
- b) L'alumnat d'altres capacitats presenta risc de mostrar certs desajustaments emocionals.
- c) L'alumnat d'altres capacitats no mostra problemes socioemocionals o fins i tot mostra majors habilitats socioemocionals que els seus companys.

Com s'apunava, hi ha estudis que assenyalen que l'alumnat d'altres capacitats té més possibilitats de presentar conductes desadaptades (a), precisament per la seua capacitat, ja que el seu desenvolupament ràpid contrasta amb el de la resta i produeix fins i tot rebuig. En aquesta línia se situarien estudis com els duts a terme per Lombroso, entre d'altres, (Borges et al., 2011), que assenyalen una relació rellevant entre superdotació i inadequat ajustament personal o social. La literatura assenjala, en aquests sentit, qüestions com la dificultat per acceptar la seua superdotació, un pitjor ajustament davant la població general, increment de desajustaments a major quocient intel·lectual, o pitjor autoconcepte social que els estudiants normalitzats; asincronia, sentir-se diferents, dificultats per ser acceptats pels seus companys, considerar la superdotació com una font d'estrés o l'anomenat "estigma" de la superdotació.

Fins i tot, algunes característiques comunes als xiquets d'alta capacitat es consideren factors de risc per a la depressió i les tendències suïcides, com el desenvolupament asincrònic, el perfeccionisme insà, la introversió social i una sensibilitat aguda (Cross i Andersen, 2020). Hollingworth , ja va apuntar una explicació que tractava de conciliar la controvèrsia establint dos nivells de bona dotació: el primer que correspondria a un QI entre 130 i 155, que seria molt adequat per a la convivència i el segon a partir de 160 que podria relacionar-se amb interaccions socials problemàtiques, ja que en aquest cas la diferència entre l'alumnat d'altres capacitats i els companys i



companyes de la mateixa edat és tan gran que poden produir problemes de desenvolupament que correlacionen amb l'aïllament social. Aquestes diferències es presenten d'una forma més evident entre els 4 i els 9 anys. Fins i tot va arribar a afirmar que quan una persona excepcionalment dotada mostrava un notable potencial de lideratge, les possibilitats que se li permetera realitzar aquest potencial eren molt escasses (Hollingworth, 1926).

Una segona orientació d'investigacions, ja des dels primers estudis, donen suport a la idea que les persones d'alta capacitat presenten una major habilitat per pensar positivament, millor resiliència emocional i flexibilitat mental (c). Dins d'aquesta línia es considera que les persones amb alta capacitat solen tendir a patir menys desajustaments socials, precisament a causa de la seua capacitat superior que les orienta a tenir millors habilitats socials i fins i tot un bon lideratge. Nivells cognitius alts impliquen una comprensió social i afectiva igualment superior. Terman va defensar, en aquest sentit, que les persones amb alta capacitat tenien tantes possibilitats de patir dificultats socials com la resta de les persones. Va contrarestar la idea que les persones d'altres capacitats eren propenses a desajustaments de caire emocional i fins i tot a la bogeria (Terman, 1926).

Ens trobem, doncs, amb estudis que plantegen situacions contràries. Borges et al. (2011) justifiquen aquesta divergència en el fet que existeixen problemes de caire metodològic i conceptual a l'hora de poder comparar els diferents estudis en aquest àmbit, ja que parteixen de concepcions diferents de l'alta capacitat i manca de rigor metodològic clar en alguns casos. També el fet que alguns provenen d'àmbits diferents, provoca dificultats a l'hora d'establir comparacions. Com per exemple els estudis que provenen de l'àmbit clínic (és a dir, de l'estudi de persones que ja parteixen de problemes d'adaptació) presenten un clar biaix.

El tercer plantejament (b) se situa en un punt intermedi, i defensa que no existeixen proves consistents que demostrin que l'alta capacitat per ella mateixa estiga relacionada amb problemes emocionals, i que els esdeveniments que poden provocar una mala adaptació en els xiquets i xiquetes d'altres capacitats són els mateixos que poden afectar negativament la resta. Tanmateix, hi ha aspectes de l'alta capacitat, com la hipersensibilitat, el perfeccionisme i l'escolarització inflexible, que poden

causar problemes a una minoria de xiquets i xiquetes d'altres capacitats i provocar conflictes, ansietat i comportaments no desitjats (Freeman, 1983). Aquesta autora conclou, després d'un estudi comparatiu dut a terme durant 35 anys amb 210 xiquets i xiquetes d'alta capacitat i sense ella que la suposició que l'alta capacitat comporte problemes emocionals és un estereotip injustificable i perillós (Freeman, 2015, p. 264). Aquest estudi desmunta també la idea que a més QI s'esdevé un major desajustament social, ja que:

A aquellos con CIs excepcionalmente altos, digamos dentro del 1% más alto, les fue mucho mejor en la vida que a aquellos con resultados muy altos, dentro del 10% más alto, por ejemplo. Los menos exitosos han usado técnicas de aprendizaje inmaduras y menos eficientes, como memorizar sus apuntes, y sin usar casi nunca otros recursos. Los más exitosos han encontrado formas de organizar sus poderosas capacidades mentales. Eran más conscientes de sus estilos de aprendizaje personales e hicieron un uso eficiente de sus fortalezas. Esto no solo les ayudó en sus exámenes, sino que fueron capaces de profundizar en su aprendizaje y de introducirlo de forma creativa en su vida adulta. La mayoría de las personas con alto rendimiento en la edad adulta disfrutaron de una situación mutuamente beneficiosa tanto en su hogar como en la escuela, un sentimiento de comodidad con su deseo de aprender, basado en el orgullo y el apoyo de sus padres como individuos. (Freeman, 2015, p. 269)

En la mateixa línia, l'estudi dut a termes per Borges et al. (2011) conclou que els resultats obtinguts relatius a l'adaptació de les persones d'altres capacitats no permeten afirmar que diferisquen d'altres grups amb menor quocient intel·lectual. Aquests resultats, com assenyalen els autors, si bé no permeten concloure que l'alumnat d'altres capacitats estiga millor adaptat personalment, escolar o social, sí que evidencien que pot existir independència entre l'adaptació i la intel·ligència.

Peña (2001) també segueix aquest plantejament, tot i que apunta, seguint Acereda i Sastre, tres qüestions referent a això:

1. Les seues reaccions a certes situacions són molt intenses.

2. Poden no donar el millor d'ells mateixos si les seues necessitats psicològiques no són ateses.
3. Tenen més possibilitats que la resta de la població de la seua edat de trobar-se en situacions frustrants, la qual cosa comporta reaccions més fortes que en xiquets i xiquetes no superdotats/ades.

Tot i que en principi no podem afirmar per les investigacions que tenim disponibles que posseir alta capacitat estiga relacionat amb l'aïllament social i la manca d'encaix en el grup d'iguals, sí que cal tenir en compte que l'agrupament basat en l'edat que promou l'escola força a molts xiquets i xiquetes d'altres capacitats a desenvolupar-se en un marc social on troben pocs companys i companyes del mateix nivell intel·lectual (Cross, 2020). Aquesta autora afirma que les altres capacitats poden ser un avantatge en les relacions amb els companys en els primers anys d'escolarització (encara que les xiquetes mostraven menor probabilitat en un dels estudis que va realitzar). Tanmateix, al voltant de 4t de primària l'alt rendiment acadèmic es converteix en un "estigma potencialment humiliant". El tipus de capacitat també pot marcar una diferència, ja que una major capacitat verbal s'associa amb dificultats socials, però no una alta capacitat matemàtica.

Com a conclusió es pot apuntar que determinades característiques associades al desenvolupament social i emocional de l'alumnat d'altres capacitats, tot i que en elles mateixa no resulten problemàtiques, sí que poden generar problemes d'ajustament segons l'ambient en què es troben (social, escolar, familiar). Les característiques personals no es produeixen en el buit, sinó que tenen lloc en un context específic i és la interacció entre les característiques personals i els contextos específics els que poden plantejar o no problemes associats. Com afirma Freeman (2015): "Investigar a niños sin referencias a sus circunstancias psicológicas en su día a día es como examinar a un pez fuera del agua -falta el entorno influyente" (p. 271). Tot seguit (taula 15) es presenta a la taula següent una sèrie de característiques personals de l'alumnat d'altres capacitats i els problemes associats que poden tenir lloc en interaccionar amb l'entorn. Evidentment, depenent del tipus d'entorn i d'interaccions hi poden aflorar problemes d'ajustament emocional i social o no.

Taula 15

*Característiques socioemocionals i problemes associats*

<b>Característiques</b>	<b>Problemes associats</b>
<b>Desfasament cognitiu-emocional</b>	Els companys es poden sentir descol·locats davant les seues reaccions: de vegades semblen adults i d'altres semblen xiquets més menuts.
<b>Interessos diferents</b>	De vegades tenen interessos diferents als dels seus companys/es, de manera que poden no trobar ningú amb qui compartir-los. Aquest fet pot portar a l'aïllament.
<b>Elevat sentit de la justícia</b>	Situacions habituals poden no ser enteses pels xiquets i xiquetes d'altres capacitats, que poden trobar determinades situacions o accions summament injustes.
<b>Alta sensibilitat</b>	Falta de comprensió dels seus amics i amigues, que no entenen la seua alta sensibilitat.
<b>Alta capacitat verbal</b>	De vegades la seua forma elaborada d'expressar-se pot no ser entesa pels companys i companyes o pot resultar pedant, fet que també pot comportar aïllament.
<b>Interés per organitzar i elevada imaginació</b>	L'interés per organitzar i també la seua elevada imaginació els porten de vegades a plantejar jocs que no són entesos pels companys i companyes i per tant no són seguits. De vegades presenten aptituds cap al lideratge que no són seguides pels companys/es.
<b>Alta intel·ligència</b>	Alguns companys/es poden sentir-se "amençats" davant la intel·ligència d'aquests xiquets i xiquetes. En altres casos, en canvi, aquesta alta intel·ligència no és percebuda com una amenaça. Aquesta característica també provoca que de vegades s'avorrisquen a classe.

*Nota.* Elaboració pròpia.

La resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats, ha de tenir en compte aquests possibles desajustaments i ha d'atendre les seues necessitats emocionals igual que les intel·lectuals, ja que molt sovint l'atenció específica a l'alumnat d'altres capacitats se centra únicament en la dimensió cognitiva

i s'oblida de la importància d'oferir una resposta integral. Treballar els aspectes emocionals en l'alumnat d'altres capacitats esdevé, doncs, una necessitat ineludible, més encara tenint en compte que les seues característiques poden provocar desajustaments si no s'hi atenen:

Era claro desde esta investigación que los niños con altas capacidades que tenían éxito en la escuela, y después en la vida, no sólo tenían acceso a suficientes oportunidades, sino que además habían recibido el apoyo emocional que necesitaban para aprovecharlas. Existe la necesidad de ayudar a los alumnos con altas capacidades que no pueden ayudarse a sí mismos o a su potencial para su realización personal. (Freeman, 2015, p. 273)

#### *Intensitat emocional i sobreexcitabilitat*

Una de les característiques de l'espectre socioemocional de les persones amb alta capacitat més àmpliament citada per la bibliografia (Dabrowski, 1964; Freeman, 1983, 2015; Hollingworth, 1916, 1926a, 1926b; Hume, 2006; Patti i altres, 2011; Peñas, 2008; Piechowski, 1999; Silverman, 1994) és la intensitat emocional. Peñas (2008, p.55) la defineix com "una mayor capacidad para sentir las emociones y sentimientos que acontecen en la vida cotidiana. En este sentido, alude de forma directa a un elevado nivel de emocionabilidad o de sensibilidad emocional." No es tracta que senten coses distintes, sinó que les que senten les senten més intensament, tant els sentiments positius com els negatius.

Molt relacionada amb la intensitat emocional es troba el concepte de sobreexcitabilitat, desenvolupat per Dabrowsky (1964) dins la seua Teoria de la Desintegració Positiva. Aquesta teoria postula que el desenvolupament de la personalitat té lloc a través de períodes de "desintegració" psicològica (partint d'un primer estadi d'"integració unitària"). Les estructures psicològiques de l'individu se'n venen avall com a conseqüència d'un conflicte (que causa ansietat i comportaments neuròtics). En patir aquesta desintegració, en circumstàncies adequades, l'individu pateix una "integració secundària", després de la desintegració, que el porta a assolir una personalitat superior. Per a Dabrowsky els individus més propensos a la desintegració solen presentar el que ell anomena

sobreexcitabilitats, i suggereix que les persones amb altes capacitats tenen una major tendència a presentar símptomes de desintegració associada a la seua sobreexcitabilitat (Patti i altres, 2011). Cal tenir en compte, però, que la desintegració s'anomena positiva si contribueix al creixement de l'individu, però també existeixen desintegracions negatives que suposen una involució (Oliveira et al., 2017).

Piechowski va aplicar la teoria de Dabrowsky al camp de l'alta capacitat. Les cinc sobreexcitabilitats proposades per Dabrowsky han estat estudiades posteriorment per explicar el particular desenvolupament emocional de les persones amb altes capacitats, tot i que en ocasions també han estat malinterpretades (Tillier, 2009). La sobreexcitabilitat és definida per Piechowski (1999) com una tendència innata a respondre amb major intensitat i sensibilitat intel·lectual, emocional i altres estímuls. Aqueixa estimulació va molt més enllà del que és comú i habitual tant pel que fa a la intensitat com a la durada. Aquestes sobreexcitabilitats contribueixen de manera rellevant al desenvolupament psicològic de l'individu, i també de manera significativa al procés creatiu, no només augmentant-ne l'experiència, sinó també fent-la més complexa. La sobreexcitabilitat sensorial contribueix de manera més rica amb una experiència sensorial més vívida, en conjunció amb la sobreexcitabilitat emocional. La sobreexcitabilitat intel·lectual genera interrogants i cerques implacables per la veritat, la imaginació aporta el poder de preveure possibilitats inexistents i crear noves realitats. La sobreexcitabilitat emocional aporta una major intensitat i complexitat del sentiment en totes les dimensions. Dabrowski va establir els següents tipus de sobreexcitabilitats (Piechowski, 1999; Oliveira et al., 2017):

a) Sobreexcitabilitat psicomotora

Fa referència a l'excedent d'energia que caracteritza les persones talentoses i creatives, així com la canalització de la tensió emocional en formes d'expressió psicomotriu. També s'evidencia en el discurs ràpid, una marcada excitació, intensa activitat física, accions impulsives, mossegada d'ungles, hàbits com tics, etc.

b) Sobreexcitabilitat sensorial

Posseeixen una especial sensibilitat relativa als diversos sentits: vista, olfacte, gust, tacte, auditiu. Així, són propensos a patir una extrema sensibilitat a aspectes com escoltar música, les olors, la combinació de colors, l'ús d'una determinada roba (el tacte), etc. Sensibilitat i elevat interès en components estètics d'objectes atenent a les formes, colors, textures, aromes, sabors, etc.

c) Sobreexcitabilitat intel·lectual

Activitat mental intensa, curiositat, ànsia de coneixement, concentració, capacitat d'esforç intel·lectual sostingut, lectura àvida, observació aguda, record visual detallat, planificació detallada, tendència a examinar preguntes i resoldre problemes en la cerca de la veritat, formar nous conceptes, tenacitat en la resolució de problemes, pensament reflexiu, independència de pensament i sentit crític.

d) Sobreexcitabilitat imaginativa

Joc lliure de la imaginació, ús freqüent d'imatges i metàfores, facilitat per la invenció i la fantasia, facilitat per una visualització detallada, poètica i dramàtica. Capacitat per viure en un món de fantasia, companys imaginaris, somnis intensos, baixa tolerància a l'avorriment.

e) Sobreexcitabilitat emocional

Intensitat en els sentiments i emocions, tant positius com negatius, extrems d'emoció i sentiments complexos. Identificació amb els sentiments dels altres, empatia, expressions somàtiques fortes, expressions afectives fortes, preocupació per la mort, depressió i estats d'ànims suïcides, capacitat per afeccions fortes, relacions profundes, forts vincles emocionals i vinculacions amb persones, compassió, autojudici.

Dabrowski va presentar els patrons de sobreexcitabilitat de forma jerarquizada de manera que unes (emocional, imaginativa i intel·lectual) són més elevades que altres (sensorial i psicomotora) en relació al procés de desenvolupament humà. Amb tot, el potencial de desenvolupament serà més fort si totes o quasi totes les sobreexcitabilitats hi estan presents (Oliveira et al., 2017).

Els estudis han demostrat una correlació entre les puntuacions en sobreexcitabilitat i alta capacitat. Ja Dabrowski va suggerir que els individus amb més talent tendeixen més a la desintegració psicològica que altres grups i la investigació ha donat suport a aquesta afirmació en allò relatiu a les sobreexcitabilitats (Wiley, 2020).

### *Disincronia*

“El niño superdotado no es más que un niño, pero superdotado” Terrassier, 2003

Una característica sovint assenyalada en relació als xiquets i xiquetes d'altres capacitats és que el seu desenvolupament pot no produir-se de forma equilibrada en totes les àrees. Així, sovint presenten un desequilibri entre el seu desenvolupament cognitiu i el d'altres àmbits, com el socioemocional, psicomotriu, etc. Aquesta situació no sol obeir tant a desajustaments (que també poden haver-hi) com a una manifestació de la irregular distribució de recursos (Castelló, 2008).

Terrassier (2003) fou qui va donar nom a aquest fenomen a través del terme “síndrome de disincronia”, que intenta palesar el desenvolupament heterogeni dels xiquets i xiquetes superdotats intel·lectualment o precoços. Terrassier diferencia, a més, entre una disincronia interna (que fa referència al desenvolupament heterogeni específic d'aquests xiquets i xiquetes) i una disincronia social (la precocitat comporta sovint dificultats específiques en el plànol de la relació amb l'entorn). Aquesta disincronia és un aspecte que defineix l'alta capacitat i en alguns estudiants provoca una experiència social qualitativament diferent (Wiley, 2020). Pel que fa a la disincronia interna, Terrassier estableix diferents tipus, que s'assenyalen a continuació:

### **Taula 16**

#### *Disincronia interna (Terrassier)*

Disincronia intel·ligència-psicomotricitat
El desenvolupament en el plànol intel·lectual no presenta un correlat en el plànol psicomotor. Això comporta freqüentment dificultats escolars en els aprenentatges gràfics, de manera que sovint contrasta el precoç aprenentatge lector (alguns aprenen a llegir abans que se'ls ensenye a l'escola)



amb les dificultats (o immaduresa) en l'àmbit de l'escriptura. El nivell psicomotor d'un xiquet o xiqueta d'altres capacitats apareix més sovint lligat a la seua edat real, més que no a la mental. Cal tenir en compte, però, que el sistema educatiu sovint espera un progrés homogeni en els diferents àmbits d'adquisicions, i s'espera que el xiquet o xiqueta tinga un nivell d'escriptura similar al de la lectura. Terrassier (2003) proposa que més que adaptar els xiquets i xiquetes a la rigidesa del sistema, caldria que el sistema escolar evolucionara en el respecte a l'individu en la seua originalitat.

#### Disincronia entre els diferents sectors del desenvolupament intel·lectual

Aquesta disincronia té lloc quan el raonament verbal i no verbal i el desenvolupament lingüístic no es troben compassats. Així, de vegades ens trobem amb xiquets i xiquetes l'edat mental relativa a les adquisicions verbals dels quals no arriba a l'edat mental del raonament verbal i no verbal. Així, ens trobem criatures que no són capaces d'expressar tot el que tenen al seu cap, per no tenir encara unes habilitats lingüístiques més desenvolupades. Segons denuncia Terrassier (2003) el sistema educatiu no permet a aquests xiquets i xiquetes adquisicions en la mesura de les seues possibilitats. A més aquests solen tindre un nivell de comprensió alt, de manera que senten que comprenen allò que ha explicat el professor/a i que no necessiten memoritzar-ho (de fet els xiquets i xiquetes d'altres capacitats solen defugir de fer servir la memòria i realitzar l'esforç de fixació necessari). D'aquesta manera, aquells xiquets i xiquetes menys brillants però que realitzen un esforç regular d'atenció i memòria són, segons l'autor, els més aptes per traure notes brillants i el favor dels i les docents.

#### Disincronia intel·ligència-afectivitat

Aquesta disincronia fa referència al desfasament entre el desenvolupament intel·lectual i el nivell afectiu que sovint té lloc en aquests xiquets i xiquetes. Una alta intel·ligència pot interferir amb les necessitats afectives dels xiquets/es (perquè sobretot no deixen de ser xiquets i xiquetes), i fer que aquests amaguen la seua immaduresa. Tot i això, no poden deixar d'amagar-la del tot i de vegades es produeixen situacions que marquen un contrast entre la seua intel·ligència (superior) i el seu comportament emocional (el d'un xiquet/a).

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Terrassier, 2003.

D'altra banda, la disincronia social fa referència segons Terrassier (2003) al desfasament existent entre la rapidesa del desenvolupament mental del xiquet o la xiqueta i el ritme que marca la mitjana de la classe. Com assenyala l'autor, l'igualitarisme que porta a l'estandardització comporta una greu injustícia. Com a conseqüència d'aquesta situació els xiquets i xiquetes amb altres capacitats tendiran a distreure's per defensar-se contra l'avorriment davant d'un ambient poc estimulant. També és possible que se centren en aquelles activitats que troben suficientment difícils i interessants i

releguen les altres, de manera que poden obtindre bons resultats davant problemes complexos però equivocar-se en tasques senzilles. Terrassier (2003) assenyala que fins els 15 anys el sistema escolar demana a aquests xiquets i xiquetes un saber mínim que decepciona sovint la seua curiositat i els ensenya que l'escola no mereix el seu esforç.

Aquesta disincronia social també s'hi presenta en la relació familiar. Si bé és ben cert que les famílies probablement són més conscients de les possibilitats dels seus fills i filles d'altres capacitats (sobretot si tenen més fills i filles), això no significa que les relacions sempre siguen fàcils i que s'accepten les seues particularitats sense dificultats. És sovint difícil per a la família tenir al mateix temps un diàleg que es correspon amb el nivell intel·lectual i cognitiu del xiquet o xiqueta i amb el seu nivell d'evolució afectiva (Terrassier, 2003).

L'autor assenyala, en aquest sentit, que segons la seua experiència, aquests xiquets i xiquetes es plantegen molt prompte i de forma intensa el que podem anomenar el "problema dels límits": límits de la vida (el problema del naixement, de la mort, de Déu), límits del temps (prehistòria, origen del món), límits de l'univers. Aquestes preguntes sovint expressades de forma precoç des dels 3-4 anys, contribueixen a la inquietud de les famílies. Aquesta situació és per a l'autor més difícil encara en les famílies amb un nivell cultural baix. Que els xiquets i xiquetes senten que la família no els entén pot ser molt dur i perillós.

Finalment, pel que respecta a la relació entre iguals, els xiquets i xiquetes d'altres capacitats solen buscar amics majors, amb qui poden mantenir converses més vinculades a la seua edat mental. Igualment, busquen el diàleg amb els adults. Tanmateix, en relació als jocs esportius, la seua dimensió física els porta a jugar amb xiquets i xiquetes de la seua edat.

En definitiva, com assenyala Terrassier (2003) els xiquets i xiquetes d'altres capacitats han de suportar la pressió de l'entorn escolar, familiar i dels companys que els inciten a un comportament normalitzat, sincrònic, és a dir, a una regressió cap a la mitjana. Aquestes forces de normalització venen a disminuir la disincronia social del xiquet superdotat i li demanen renunciar a ell mateix. Per

acabar, és important assenyalar que cal no confondre la disincronia amb una psicopatologia. La disincronia forma part del desenvolupament natural dels xiquets i les xiquetes d'altres capacitats.

#### *Personalitat*

Tot i que alguns autors han inclòs la personalitat com un element de l'alta capacitat, sembla més bé que ambdós factors, habilitat i personalitat, són independents: ni la capacitat es pot prendre com un indicador de la personalitat, ni al contrari (Álvarez, 1999). No es pot afirmar, doncs, que existisca un prototipus de personalitat "superdotada", tot i que els factors relacionats amb la personalitat sí que poden influir en el seu desenvolupament. Així, alguns estudis han intentat esbrinar quins trets de la personalitat eficaç, seguint la teoria de Martín del Buey, poden relacionar-se positivament amb l'adaptació infantil i adolescent de l'alta capacitat (Castellanos et al., 2013) o poden preveure símptomes de caire psiquiàtric (Lee et al., 2020), per exemple.

#### *Motivació*

La motivació és un procés que inicia i manté l'esforç cap a una meta determinada (Schunk, Meece i Pintrich, en Liem i Chua, 2020). Segons Liem i Chua (2020) la perspectiva principal que s'ha adoptat sobre la motivació en estudiants amb altres capacitats els últims anys ha estat la teoria social de Bandura. Aquesta teoria suggereix que les creences que els estudiants tenen sobre la seua pròpia capacitat, tasques i contextos són els factors de motivació clau que determinen la quantitat, la qualitat i els resultats de la seua implicació. La teoria estableix que aquestes idees poden ser modelades socialment i contextual i modificades a través de la intervenció. Tal com apunten els autors, la investigació ha mostrat que els estudiants amb altres capacitats solen caracteritzar-se per una motivació intrínseca, tot i que poden deixar-se portar tant per una motivació intrínseca com extrínseca.

Una altra teoria que ha tingut bastant impacte els últims anys ha estat la de Dweck (2006), que diferencia entre la mentalitat fixa i la mentalitat de creixement. Segons l'autora, la mentalitat de creixement es basa en la creença que les pròpies qualitats són quelcom que es pot cultivar i

desenvolupar a través de l'esforç, la dedicació i l'experiència. La mentalitat fixa, per contra, considera que les pròpies capacitats es troben genèticament predeterminades, de manera que no es poden canviar. D'aquesta manera, els estudiants amb una mentalitat fixa tendeixen a veure l'esforç com una demostració de la falta de capacitat i no com una oportunitat d'aprenentatge. Igualment, l'èxit dels altres és percebut com una amenaça. Dweck considera, en aquest sentit, que repetir a un xiquet o xiqueta que és molt intel·ligent i lloar-lo per la pròpia intel·ligència i no per l'esforç el pot portar a desenvolupar una mentalitat fixa. Aquest aspecte és remarcable en el camp de l'alta capacitat, ja que sovint aquests xiquets i xiquetes escolten aquests tipus de comentaris per part de la família, el professorat i els companys i això provoca que quan han d'esforçar-se per alguna cosa o quan algun treball els costa esforç s'hi senten frustrats (o pensen que potser no són tan intel·ligents i baixa la seua autoestima).

### *Perfeccionisme*

El perfeccionisme s'ha citat sovint com una característica de la personalitat en la superdotació (Mofield i Peters, 2015a). En definir-lo, cal tenir en compte la seua complexitat. Una definició operativa podria ser la que planteja, per exemple, Sastre-Riba (2012):

Es entendido por la mayoría de especialistas multidimensionalmente, como un continuo de pensamientos y conductas asociados a altas expectativas o a altos niveles de responsabilidad, que enmarca un alto estándar de rendimiento y miedo a no conseguirlo como estilo cognitivo que comporta la necesidad de parecer perfecto o de evitar parecer imperfecto ante los otros. En suma, es una energía que puede utilizarse positiva o negativamente y que posibilita, en este caso, causar parálisis y bajo rendimiento. (p. 22-23)

En aquest sentit, el perfeccionisme ha passat de ser entès com un constructe unidimensional (i de caire negatiu i vinculat a símptomes secundaris de quadres patològics) a ser entès com un constructe multidimensional compost per diferents dimensions que poden tenir caràcter

interpersonal i intrapersonal, com un tret de personalitat complex (que se situa i interacciona en un marc contextual concret).

Actualment el perfeccionisme s'entén més bé com un tret fluctuant i dinàmic, la variació del qual pot comportar una orientació adaptativa o desadaptativa segons implique manifestacions que permeten o no el benestar mental del subjecte (González et al., 2017). Per tant, des d'aquesta perspectiva el perfeccionisme no és entès com una característica eminentment negativa, ja que existiria un perfeccionisme adaptatiu i un altre d'inadaptatiu:

Perfectionism needs to be distinguished into two forms. On the one hand, positive perfectionism, when defined in terms of a realistic striving for excellence, is not only nonpathological but also healthy and desirable and could lead to a positive sense of subjective well-being. On the other hand, negative perfectionism, defined as the rigid adherence to high personal standards with similar expectations from others, could be associated with psychological distress and pathology, which could be consequences of negative perfectionism. (Chan, 2007, p. 94)

El perfeccionisme pot ser un constructe saludable amb resultats positius que poden comportar alts assoliments i rendiment acadèmic, però de vegades pot estar associat amb símptomes d'ansietat i depressió (Sastre-Riba, Fonseca-Pedreo i Ortuño-Sierra, 2019).

Segons Pyryt (citada per Sastre-Riba, 2012), el perfeccionisme està configurat per diferents elements:

- El pensament dicotòmic (tot o res).
- La visió dels objectius com a necessitats més que com a resultats que cal assolir.
- La transformació dels desitjos en demandes, la qual cosa comporta centrar-se en metes inassolibles més que en la perspectiva de l'èxit.
- L'atenció dirigida cap a les barreres més que al reconeixement d'obstacles propers.
- La compulsió cap a l'assoliment, en lloc de l'acceptació de les imperfeccions possibles.

El perfeccionisme adaptatiu, dins l'alta capacitat, es vincularia amb un tret positiu, quan orienta l'esforç personal cap a l'excel·lència, i interpreta els errors i les limitacions més bé com una font d'aprenentatge. Aquesta orientació adaptativa es relacionaria amb una alta expectativa personal i una alta autoestima, ordre, precisió, organització i bon rendiment, monitorització metacognitiva, planificació i afrontament de tasques (Sastre-Riba, 2012). Aquestes persones, doncs, es caracteritzarien per gaudir dels reptes, aprendre de l'experiència i orientar-se per expectatives realistes.

El perfeccionisme desadaptatiu, en canvi, és disfuncional, es vincula amb nivells d'autoexigència excessius, necessitat constant d'aprovació i expectatives irrealistes. Aquest tipus de perfeccionisme pot comportar l'abandonament de les tasques, o el rebuig, baixa productivitat, ansietat, baix rendiment i baixa autoestima, por als errors i dubtes sobre la pròpia competència (Sastre-Riba, 2012). Aquestes persones, per contra, solen mostrar-se solitàries, ambicioses i ressentides. Sastre-Riba (2012) estableix les següents manifestacions del perfeccionisme negatiu:

- Amants de l'adrenalina de l'últim moment.
- Evasors de responsabilitat i tasques.
- Indecisos que dubten llargament davant de qualsevol presa de decisió.
- Controladors de l'excel·lència dels altres.

El perfeccionisme desadaptatiu pot ser perjudicial tant per a l'alumnat d'altres capacitats, com per a qualsevol tipus d'alumne/a, és per això que cal evitar fomentar-lo tant des dels centres escolars com des de la família. Les expectatives socials, en aquest sentit, també estan íntimament lligades al desenvolupament d'un perfeccionisme més funcional o disfuncional. En l'estudi dut a terme per González et al. (2017) els individus analitzats com a perfeccionistes desadaptatius van avaluar el seu entorn com un espai de demostració de la pròpia multipotencialitat, on les capacitats individuals es configuren com a eines per obtenir recompenses associades a la mobilitat social i econòmica i el reconeixement social. Aquesta idea venia reforçada per la família, que exercia una gran pressió a

través de les altes expectatives, una major exigència i una supervisió més propera i constant sobre el que feien els seus fills i filles. Ara bé, les altes expectatives parentals no sempre condueixen a una excel·lència acadèmica. Pel que fa als docents, les expectatives estereotipades provoquen una pressió en aquest alumnat similar a la de les famílies. Per tant, les expectatives sobredimensionades tant de les famílies com dels docents, poden contribuir a potenciar un perfeccionisme disfuncional o desadaptatiu.

Parker (citada per Neumeister, 2020) va utilitzar l'anàlisi de grups per fixar distints tipus de perfeccionisme i va identificar-ne tres grups: no-perfeccionistes, perfeccionistes funcionals i perfeccionistes disfuncionals. Els no-perfeccionistes no s'imposaven alts estàndards d'assoliment per a ells mateixos i no eren particularment conscients o no estaven preocupats pels seus errors. Els perfeccionistes funcionals sí que tenien, en canvi, alts estàndards d'assoliment, però mostraven tolerància als propis errors. Treballaven a consciència, eren altament eficients i disposats. Finalment, els perfeccionistes disfuncionals conjugaven alts estàndards d'assoliment i una elevada intolerància cap als seus errors. Sentien que les seues famílies tenien altes expectatives sobre ells i eren molt sensibles a la crítica.

En aquesta línia també, Chan (2007) va dur a terme un estudi sobre perfeccionisme adaptatiu i desadaptatiu en una mostra de 317 estudiants d'alta capacitat. Els resultats van evidenciar que aquests estudiants tendien a donar major suport al perfeccionisme adaptatiu que al desadaptatiu. Més concretament, el perfeccionisme adaptatiu semblava afectar principalment la satisfacció en la vida i l'afecte positiu, mentre que el perfeccionisme desadaptatiu afectava principalment l'afecte negatiu. L'autoeficàcia, d'altra banda, a més de tenir efectes sobre el benestar subjectiu sembla que podria mediar també els efectes del perfeccionisme.

L'estudi, d'altra banda, va evidenciar que el perfeccionisme adaptatiu i desadaptatiu es vinculen de forma diferent amb la satisfacció de la vida i l'afecte positiu i negatiu. També observà que les tendències perfeccionistes podien comportar trastorns emocionals, sentiments d'inutilitat i depressió si els estudiants superdotats no compleixen les expectatives poc realistes. Pel que fa als

subjectes perfeccionistes adaptatius, van mostrar una visió més pròspera de l'entorn, considerant-lo com una font inesgotable d'experiències enriquidores que contribueix al seu desenvolupament personal. Les famílies reforcen aquesta idea, generant un ambient segur i protegit per a l'exploració lliure d'àrees de la seua preferència. El mateix ocorre a l'àmbit escolar. Aquests alumnes refereixen alts nivells d'autonomia en diverses àrees, notable desenvolupament moral i contextos familiars que afavoreixen ambdós factors. Estils parentals més acollidors, comprensius i flexibles portarien al desenvolupament d'un perfeccionisme més adaptatiu, mentre que estils parentals rígids, demandants i poc comprensius portarien a un perfeccionisme més desadaptatiu.

Sastre-Riba et al. (2019) també van realitzar un estudi per intentar comprendre els components associats als distints tipus de perfeccionisme (adaptatiu/sa, mal adaptatiu/no sa o no perfeccionisme) en una mostra d'estudiants amb altes capacitats. Els resultats mostren que aquestes tres classes latents de perfeccionisme, divergeixen respecte de les puntuacions en els aspectes que les configuren. Així, el perfeccionisme no saludable o mal adaptatiu es defineix per altes puntuacions en Estàndards i Discrepància i baixes puntuacions en Ordre (Chan, 2012 i Mofield i al. 2015, en canvi, assenyalen altes puntuacions en tots els components). El segon tipus, el perfeccionisme saludable/adaptatiu revela alta puntuació en Estàndards i Ordre però no en Discrepància, de manera que aquests individus resultarien més adaptatius que els perfeccionistes no saludables. El tercer tipus, no perfeccionisme, mostra menors puntuacions que els altres dos en tots els components excepte en Discrepància. Conclouen els autors que aquest tret, la Discrepància, no pot ser considerat com un component diferencial del perfeccionisme no saludable versus el saludable (al contrari del que postula Chan, 2012). L'estudi de Mofield i Peters (2015a), d'altra banda, revela l'associació del perfeccionisme insà (disfuncional) amb tendències desadaptatives, tanmateix, el perfeccionisme saludable no es va associar amb tendències adaptatives.

En definitiva, el perfeccionisme pot oferir conseqüències bé beneficioses, bé nocives per a l'alumnat. El perfeccionisme adaptatiu es vincularia amb conductes saludables i enriquidores en l'àrea familiar, social i pedagògica, mentre que el perfeccionisme desadaptatiu es relacionaria amb la pròpia



vàlua condicionada als resultats i la pressió davant les expectatives externes. L'èxit es comprén com un sacrifici, una postergació del creixement propi a mercé d'exigències externes, la qual cosa causa finalment un deteriorament del benestar subjectiu (González et al., 2017). Si bé el perfeccionisme, tradicionalment, s'ha vinculat a la seua vessant més negativa, Silverman (2007) assenyala que aquest no és una malaltia, sinó una eina d'autodesenvolupament: l'impuls per l'autoperfecció es manifesta com una insatisfacció amb el que "s'és" i un anhel de convertir-se en el que un "hauria de ser" (p. 233).

Cal tenir en compte, a més, que altres característiques vinculades a l'alta capacitat com la intensitat emocional elevada, una major sensibilitat a les expectatives imposades pels altres i l'autocrítica poden influir en el perfeccionisme (Mofield i Peters, 2015a), així com també les sobreexcitabilitats investigades per Dabrowski, ja que aquests mateixos autors, en un altre estudi, van evidenciar que les sobreexcitabilitats emocionals altes, intel·lectuals altes i la sobreexcitabilitat imaginativa baixa eren variables predictores d'un perfeccionisme saludable (Mofield i Peters, 2015b).

Sastre-Riba (2012, p. 23) assenyala, en aquest sentit, que els xiquets i xiquetes amb altes capacitats són més proclius al perfeccionisme per distintes raons:

- La perfecció és un concepte abstracte, que necessita d'una ment capaç d'abstracció per comprendre el seu significat, aptitud en la quals els xiquets i xiquetes d'alta capacitat estan ben dotats.
- El perfeccionisme és una funció asincrònica del desenvolupament, els xiquets i xiquetes amb alta capacitat es marquen reptes acords amb la seua capacitat cognitiva més que per la seua edat cronològica.
- Els xiquets i xiquetes amb alta capacitat solen tenir models de rendiment entre persones amb major maduresa que ells i elles.
- Les xiquetes i xiquets superdotats i talentosos tenen experiència prèvia d'èxit en les estratègies i conseqüències de les seues accions.

- Aquests xiquets i xiquetes desitgen el canvi i l'estimulació més que tasques fàcils i conegudes.
- El perfeccionisme té lloc com a distorsió de la direcció cap a l'autoperfecció com a energia positiva per al rendiment desitjable.

Tanmateix, com assenyala Neumeister (2020) amb les troballes de la investigació a dia de hui no es pot arribar a conclusions sobre si el perfeccionisme és o no més comú entre aquest col·lectiu que en la resta de la societat, per tant, serà necessari comptar amb estudis ulteriors per concretar l'abast de la relació entre perfeccionisme i alta capacitat.

### *Desenvolupament moral*

La sensibilitat moral esdevé sovint un aspecte vinculat a les persones amb alta capacitat. Silverman (1994), a partir de les seues investigacions i intervencions amb persones amb altes capacitats durant més de 35 anys, considera que una característica central de l'experiència dotada és precisament la seua sensibilitat moral, que és essencial per al benestar de tota la societat. De fet, des de la seua experiència assenyala que moltes famílies apunten que els seus fills d'altres capacitats semblen tenir un sentit innat del bé i del mal. Temes com l'honestedat, l'equitat, els problemes morals, les preocupacions globals o la sensibilitat cap als altres, solen ser recurrents en xiquets i xiquetes d'altres capacitats (tot i que hi poden haver excepcions).

A més, com més alt és el quocient intel·lectual, primer es desenvolupen les preocupacions morals i tenen un efecte més profund sobre el xiquet o xiqueta, tot i que cal una certa maduresa abans que aquest/a pugua traduir la sensibilitat moral en una acció moral consistent. De fet, aquesta sensibilitat moral no té perquè donar lloc a accions en aquesta línia, ja que corre el perill de ser extingida o enterrada a través de l'exposició ambiental. Silverman (1994) apunta que les persones d'alta capacitat, a causa de la seua facilitat més gran amb el raonament abstracte, tenen vides internes complexes, preocupacions ètiques primerenques i major consciència del món. L'honestedat, l'equitat, els problemes morals, les preocupacions globals i la sensibilitat cap als altres són temes habituals a la

vida dels infants superdotats. Aquesta sensibilitat els pot fer vulnerables en un entorn educatiu que mira cap un altre costat.

També Kohlberg assenyala que una alta capacitat cognitiva comporta un desenvolupament moral precoç, de manera que aquells que treballen amb joves i adolescents poden observar alts nivells de judici moral entre les persones identificades amb alta capacitat, però aquestes diferències són menys freqüents entre la població adulta, ja que la resta acaba assolint nivells similars de desenvolupament (Wiley, 2020).

Fet i fet, si bé la identificació de l'alumnat amb altes capacitats basada exclusivament en una sensibilitat distinta, idiosincràtica i específica no té suport empíric en la investigació científica, no podem bandejar a l'hora de parlar de les altes capacitats, totes les característiques de l'espectre socioemocional que hem comentat en aquest apartat. Les principals característiques d'aquest àmbit que hem analitzat es presenten en la taula 17:

#### **Taula 17**

##### *Característiques socioemocionals*

Alta sensibilitat emocional i elaboració en l'expressió dels sentiments.
Bon sentit de l'humor.
Crítics amb les normes socials.
Elevada empatia.
Major independència i diferència d'opinions respecte del grup d'iguals.
De vegades poden presentar perfeccionisme i baixa tolerància a la frustració i altes expectatives cap a ells i cap a la resta.
Possibles disincronies.
Sobreexcitabilitat (imaginativa, intel·lectual, sensorial, emocional, psicomotora).
Poden presentar una alta motivació i compromís en les tasques que són del seu interès.
Desenvolupament moral precoç: sentit elevat de la justícia, preocupacions per problemes de caire social i idealisme.

*Nota.* Elaboració pròpia.

### 3.6. Característiques perceptives

Segons assenyalen Rinn i Majority (2018) els investigadors han examinat diversos aspectes que relacionen la discriminació sensorial i la capacitat intel·lectual. En aquest sentit, hi ha nombrosos estudis que han trobat una relació entre el quocient intel·lectual i la sensibilitat estètica visual, la discriminació tàctil, la discriminació temporal i de to i fins i tot la discriminació olfactiva. En un estudi realitzat per Mitchell i Grubbs, citat pels autors, es va concloure que els xiquets i xiquetes superdotats eren més sensibles al seu entorn, més propensos a reaccionar als canvis ambientals i a oferir majors respostes emocionals i conductuals que els d'intel·ligència mitjana.

Gómez i Mir (2011), a partir de Gerson i Carracedo (2007) estableixen les següents característiques de caràcter perceptiu:

- Intuïció molt accentuada, perceben més enllà del visible i del tangible.
- Tenen una capacitat innata per captar l'essencial dels fenòmens.
- Gran agudesa visual i auditiva.

### 3.7. Alta capacitat i creativitat

Creativitat i intel·ligència són dos constructes que s'han posat en relació de forma reiterada, tot i que no existeix a dia de hui una idea clara de si existeix vertaderament un lligam entre un i l'altre. La creativitat, tradicionalment associada a una espècie de poder especial atorgat pels déus (Garces-Bacsal, 2020), va patir un interès creixent en l'àmbit científic a partir de la dècada dels seixanta i inicis dels setanta. Tot i que existeixen multitud de definicions sobre què és la creativitat, aquesta es pot definir com "la interacció entre aptitud, procés i entorn per la qual un individu o un grup produeix un producte perceptible que és alhora innovador i útil tal com es defineix dins d'un context social" (Plucker, Behetto i Dow, dins Plucker et al., 2018).

Diversos estudis han intentant esbrinar la relació entre la creativitat i la intel·ligència. En aquest sentit, Sternberg i O'Hara (2005) consideren que totes aquestes teories i estudis es poden classificar en cinc perspectives, que defineixen en els següents termes:

- 1) La creativitat és un subconjunt de la intel·ligència. Dins aquesta perspectiva se situaria la teoria de Guilford, que situa la producció de divergència com una de les cinc operacions de l'intel·lecte, per tant la creativitat és part de la intel·ligència. Per a Guilford les proves tradicionals d'intel·ligència no mesuren totes les aptituds de la intel·ligència, com per exemple la creativitat (Guilford, 1950). Aquesta estaria integrada pels components de fluïdesa, flexibilitat, originalitat i elaboració, als quals va afegir els d'abstracció de títols i resistència al tancament prematura, com a indicadors d'apertura psicològica. Aquesta concepció fou recollida per Torrance en el test TTCT, que ha esdevingut un dels instruments més potents i utilitzats per mesurar la creativitat, que estableix els següents components: fluïdesa de proves (nombre total de respostes), flexibilitat (nombre de diferents tipus de resposta), originalitat (la singularitat i raresa de les respostes) i elaboració (el detall de les respostes) (Plucker et al., 2018).
- 2) La intel·ligència és un subconjunt de la creativitat. En aquesta línia s'inclouen aportacions com la de la teoria de la inversió en creativitat de Sternberg i Lubart, que argumenten que existeixen set elements principals que convergeixen per formar la creativitat: intel·ligència, coneixement, estil en el pensament, personalitat, motivació i entorn. La intel·ligència, doncs, formaria part de la creativitat.
- 3) La creativitat i la intel·ligència són essencialment el mateix (conjunts coincidents). La idea de conjunts coincidents veu la creativitat i la intel·ligència com conjunts que se solapen, de manera que en alguns casos aquestes dues capacitats són similars, però en d'altres es mostren diferents.
- 4) La intel·ligència i la creativitat estan fortament relacionades entre elles. L'IPAR, *Institute Personality Assessment Research*, va realitzar una sèrie d'estudis que intentaven analitzar la relació existent entre creativitat, intel·ligència i personalitat a partir de la investigació de persones molt creatives vives. Les dades van reflectir que la correlació entre QI i creativitat no

era idèntica en tots els casos (anava de feble a moderada, però no alta). També se situaria en aquesta línia la teoria dels tres anells de Renzulli.

- 5) La creativitat i la intel·ligència no tenen cap relació (conjunts separats). S'entén des d'aquesta perspectiva que intel·ligència i creativitat són dues realitats independents. Dins d'aquesta línia es troba la investigació de Gelzels i Jackson (1962) que van dur a terme entre estudiants amb un elevat QI i que conclouïa que la correlació entre creativitat i intel·ligència era molt baixa i que per tant es tractava de dues entitats diferents. Aquest estudi no va estar exempt de crítiques a causa de la metodologia. En aquesta línia se situen també les aportacions de Wallach i Kogan (1965).

Sternberg i O'Hara (2005) consideren que de les cinc perspectives presentades, la que es considera més habitualment és la dels conjunts que se solapen, és a dir, que la intel·ligència i la creativitat se superposen en alguns aspectes, però no en d'altres.

Altres estudis realitzats en l'àmbit espanyol també apunten en aquesta línia. Així, en l'estudi realitzat per Elisondo i Donolo (2010), centrat en les relacions entre creativitat i intel·ligència en dos grups diferents: alumnes de nivell secundari i estudiants universitaris, els resultats apunten en la línia dels estudis previs que indiquen correlacions de baixa intensitat entre els dos constructes. També assenyalen, que un cert mínim d'intel·ligència sembla indispensable per a la creativitat, ja que no s'observen subjectes amb puntuacions elevades en les proves de creativitat i baixos en les d'intel·ligència.

De manera semblant, l'estudi de J. Jiménez et al. (2008) realitzat amb alumnat de primària, per la seua banda, conclou que les correlacions obtingudes entre les mesures d'intel·ligència i les de creativitat no són destacables, de manera que determinen que malgrat estar mínimament relacionades, ambdues constitueixen constructes diferents. La magnitud de les correlacions obtingudes entre les mesures d'intel·ligència i les de creativitat verbal tampoc és destacable, de manera que els autors conclouen que "creatividad e inteligencia en caso de coexistir, parecen

compartir la condició de hermanas gemelas, aunque manteniendo cada una de ellas su propio código genético” (Jiménez et al., 2008, p. 278).

Aquesta idea s'assenyala a l'anomenada teoria del llindar, proposada per Torrance (1962), que postula que quan el QI es troba per davall d'un cert límit (115-120), la creativitat també es troba limitada, mentre que quan es troba per damunt d'aquest límit arriba a ser una dimensió quasi independent del QI. En definitiva, un cert nivell intel·lectual és condició necessària però no suficient per al desenvolupament de la creativitat (Ferrando et al., 2005). Persones extremadament creatives sovint tenen alts quocients d'intel·ligència, però no necessàriament persones molt intel·ligents han de ser extremadament creatives.

La relació entre la creativitat i l'alta capacitat ha anat prenent importància arran de l'abandonament de la visió monolítica de la intel·ligència basada en mesures de QI i aquesta s'ha apropat més a una visió multidimensional, en què intervenen diversos factors, entre ells la creativitat, que presenta un paper rellevant per arribar a realitzacions eminents. En aquesta línia es postulen propostes com les de Renzulli i el model dels tres anells, que defineix l'alta capacitat (o millor dit, la seua realització) com la intersecció entre una habilitat per damunt de la mitjana, la creativitat i la implicació en la tasca. A més, Renzulli diferencia entre un talent “escolar” i un altre de “creatiu-productiu”, on la creativitat té un paper rellevant. Altres models, com el de Gagné, la intel·ligència com a saviesa de Sternberg o la teoria de les intel·ligències múltiples, ja tractats, també consideren la important relació entre la creativitat i l'alta capacitat.

Finalment, alguns autors han assenyalat la diferència entre una creativitat en majúscula i una creativitat en minúscula o *Big-C* i *Little-c*. La creativitat *C* és una creativitat eminent, com l'aplicada per persones brillants com Freud o Khalo, mentre que la creativitat *c* és la creativitat de la vida quotidiana: la que duen a terme les persones de forma regular en el dia a dia. Tot i que la *Big-C* ha estat més estudiada que la *Little-c*, quan es treballa amb l'alumnat d'altres capacitats aquesta també resulta rellevant (Plucker et al., 2018).

Al capdavant, malgrat que el corpus d'investigacions existents, encara no presenta a dia de hui una idea clara de la naturalesa de la relació entre creativitat i intel·ligència, no podem bandejar que una certa base cognitiva és necessària per dur a terme realitzacions creatives d'alt nivell. Així, tot i que poden haver-hi persones d'altres capacitats no necessàriament creatives, la creativitat sembla imprescindible en alguns perfils d'alta capacitat, com el de superdotació (Sastre-Riba i Pascual-Sufrate, 2013).

### 3.8. Mites i estereotips

Actualment al sistema educatiu espanyol (curs 2019/20, últim del qual tenim dades) hi ha 39.173 alumnes identificats d'altres capacitats, un 0,47%, mentre que en l'àmbit valencià aquestes mateixes dades assenyalen que hi ha 1436 alumnes identificats, un 0,16% del total<sup>3</sup>. Sens dubte aquestes dades són indicadores del gran desconeixement i invisibilització que pateix aquest col·lectiu. Encara que més que un desconeixement, el que es podria apuntar més bé és un mal coneixement, ja que a nivell social (i entre el professorat) continua existint una visió estereotipada del que és l'alta capacitat.

Cal tenir en compte que la idea que pot tenir el professorat sobre què és un xiquet o xiqueta d'alta capacitat no és de total desconeixement, sinó que més bé està relacionada amb una sèrie d'idees preconcebudes sobre el que és ser intel·ligent, tal com s'ha comentat adés arran de les teories implícites. En aquest sentit, el terme alta capacitat pot resultar ambivalent: té una certa representació positiva (ser intel·ligent és una cosa bona), però sempre que no se n'isca d'uns certs límits. L'excepcionalitat pot provocar sentiments contraposats: admiració i orgull per un costat, o enveja i por de l'altre.

El terme "superdotat o supeditada" té, a més, connotacions negatives, no només entre l'alumnat sinó també entre el professorat. Socialment tampoc no està massa ben vist que una persona

---

<sup>3</sup> <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2019-2020/otros&file=pcaxis&l=s0>, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019



sigui "massa intel·ligent", de fet quan es parla de l'alumnat d'altres capacitats, sovint, se'l sol vincular amb algun tipus de problema afegit que, però, no sempre es presenta: serà intel·ligent però pot tenir fracàs, o pot tenir dificultats per relacionar-se.

D'altra banda, la dimensió de la intel·ligència més valorada en la nostra societat és el talent acadèmic. D'aquesta manera, sovint, el professorat acaba identificant com a l'alumnat d'altres capacitats aquell que destaca en els àmbits de raonament lògic i matemàtic, memòria i aptitud verbal, que és en definitiva el que millor s'adapta al sistema. És allò que s'espera de l'alumnat: que sàpiau reproduir allò que s'ha fet a l'aula. No s'espera, en canvi, que vagin més enllà dels continguts treballats, que tinguin un pensament o un raonament crític o que siguin creatius, ni tampoc que manifesten curiositat i capacitat d'explorar i indagar.

Al voltant de la representació social (i escolar) de l'alta capacitat hi giren un munt d'estereotips. Aquests fan referència al "conjunt d'idees que un grup o una societat obté a partir de les normes o dels patrons culturals prèviament establerts" (IEC, s.d.). En l'àmbit de l'alta capacitat existeixen nombrosos estereotips que continuen arrelats en els docents, les famílies i la societat en general. Tot seguit es presenta una taula resum que recull alguns dels més habituals, contrastats amb la realitat:

#### **Taula 18**

##### *Mites i estereotips*

<b>MITES I ESTEREOTIPS</b>	<b>REALITAT</b>
Solen ser de classe mitjana o alta.	La intel·ligència està democràticament repartida pel que fa a la classe social, de manera que podem trobar alumnat d'alta capacitat en qualsevol tipus de centre. En els entorns desfavorits, el paper dels centres educatius esdevé encara més rellevant a l'hora de propiciar entorns estimulants per aquest alumnat que no té tanta facilitat per trobar-los fora de l'escola.
Hi ha més xics que xiques d'alta capacitat.	La intel·ligència també es reparteix igualment pel que fa al sexe, si bé és cert que les xiques estan infrarepresentades. Solen passar desapercebudes i

	romanen invisibles per causes socials i culturals. La falta d'identificació comporta una falta d'atenció educativa adequada.
Presenten superioritat física o bé estan poc capacitats físicament.	El seu desenvolupament físic és independent de les altes capacitats. D'altra banda, ja el 1926 Hollingworth i Monahan van demostrar que no existia diferència a nivell motor entre l'alumnat d'altres capacitats i la resta, de manera que es va superar així la idea imperant que l'alumnat d'altres capacitats era poc destre a nivell motor.
Solen ser excessivament seriosos/es o tenen poc de sentit de l'humor.	Més bé el contrari. Posseeixen un sentit de l'humor avançat per a la seua edat, gaudeixen amb els jocs de paraules i els dobles sentits. Solent tenir un sentit de l'humor particular.
És millor que no sàpia que té alta capacitat o es convertirà en una persona prepotent i pensarà que és superior.	Tenir alta capacitat no significa ser superior a ningú. Els xiquets i xiquetes d'alta capacitat sovint se senten diferents a la resta. Saber què els passa i el que implica l'alta capacitat (des d'una visió realista i no estereotipada) els pot ajudar a entendre's i sentir menys angoixa.
Trauen bones notes en totes les àrees del currículum.	Poden tindre bon o baix rendiment escolar o només traure bones notes en les àrees en què destaquen o els agraden més. A mesura que es fan majors el talent sol orientar-se a àrees concretes. A banda d'això, l'alumnat amb un talent específic pot destacar en algunes àrees i tenir dificultats en d'altres, de la mateixa manera que l'alumnat amb doble excepcionalitat.
Tenen tendència a l'avorriment.	No tenen una tendència innata a l'avorriment, s'avorreixen perquè el currículum no s'ajusta a les seues necessitats.
Els motiva qualsevol tema.	Solen interessar-se en els temes que són del seu interès. En la resta poden manifestar indiferència. Solen ser crítics i rebutgen els temes que consideren irrellevants i les tasques que són repetitives.
Són tan intel·ligents que no necessiten ajuda.	Tot i que poden tenir un major nivell d'autonomia que altres alumnes, requereixen la guia i l'acompanyament de

	l'adult per avançar i fer créixer el seu potencial. A més, són sensibles i són molt conscients quan el professorat no els dedica cap atenció.
Estan sobreestimats per la família.	La sobreestimulació de la família no crea una alta capacitat. D'altra banda, aquest alumnat sol requerir estímuls, per això és habitual trobar alumnat d'altres capacitats que realitza activitats diverses i que demanda un entorn estimulants.
Tenen problemes de relació interpersonal.	L'alumnat d'altres capacitats no presenta una inclinació inherent a les relacions socials problemàtiques. Alguns d'ells i elles es troben ben ajustats i són líders dels seus grups. Determinades característiques associades al desenvolupament social i emocional de l'alumnat d'altres capacitats, tot i que en elles mateixa no resulten problemàtiques, sí que poden generar problemes d'ajustament segons l'ambient en què es troben (social, escolar, familiar).
Crear programes per atendre xiquets i xiquetes d'altres capacitats és elitista.	L'alumnat d'altres capacitats requereix oportunitats educatives adients si vol desenvolupar el seu potencial, per tant necessita programes i activitats que estimulen el talent. Treballar per a estimular el talent no només no té perquè ser elitista, sinó que pot ser beneficiós per a tot l'alumnat, en lloc d'orientar l'educació a incidir en el dèficit.
Són casos molt extraordinaris, difícils de trobar.	Les teories més restrictives estableixen que entre un 2% i un 3% de l'alumnat podria ser identificat amb alta capacitat. Altres teories, com la de Renzulli, amplien l'espectre i consideren que entre un 10% i un 15% de l'alumnat podria rebre serveis específics per alta capacitat. En uns casos i en uns altres en són molts més dels que s'identifiquen a les aules.
Hi ha alumnes que necessiten més ajuda que ells/es.	L'alumnat d'alta capacitat requereix una atenció específica, de fet la legislació vigent els reconeix com alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. No es tracta de decidir qui necessita més ajuda

	que altres, sinó d'ajustar la resposta educativa a les característiques de l'alumnat.
La flexibilització no és bona, perquè els pot comportar problemes emocionals.	La flexibilització és una mesura educativa que pot resultar adequada per a determinats alumnes. En tot cas no té perquè comportar problemes emocionals si és una decisió ben presa i s'ha realitzat de forma òptima. La investigació, a més, dona suport a aquesta mesura.
Li agrada desafiar el professorat fent preguntes.	Sol preguntar a classe per la seua curiositat, i per la tendència a qüestionar-se, a anar més enllà i a connectar idees, no per desafiar el professorat.
L'alta capacitat és innata.	Tot i que existeix alguna evidència d'una influència genètica, el desenvolupament de l'alta capacitat requereix atributs de caire personal i comportamental i un ambient propici.

*Nota.* Elaboració pròpia.

A tots aquest mites i estereotips es podria sumar els tres següents que assenyala Pfeiffer (2017) i que s'hi troben molt presents en l'àmbit acadèmic:

1. En primer lloc el fet de suposar que l'alta capacitat és quelcom real, quan més aviat és una construcció social, no és més que una forma útil de classificar un grup especial de xiquets i xiquetes.
2. Que l'alta capacitat equival a un QI alt, i que un QI alt equival a alta capacitat.
3. Que l'alta capacitat és per a sempre, que ve determinada des del naixement i ja no canvia, quan l'evidència científica assenyala que la intel·ligència no és un estat del ser, ni quelcom fixe o sense desviacions.

Fet i fet, és necessària la formació dels docents per superar aquests mites i estereotips que dificulten no només la identificació de l'alumnat d'altres capacitats, sinó que també en condicionen la resposta educativa: tant les respostes que es consideren més adients com la necessitat o no d'implementar-les.

### **3.9. Doblement invisibilitzats**

En aquest apartat es parlarà atenció a tres col·lectius d'altres capacitats que sovint resulten doblement invisibilitzats per al professorat. Es tracta de les xiques, que estan percentualment menys identificades que els xics, l'alumnat amb doble excepcionalitat i els qui pertanyen a grups socioculturalment desfavorits.

#### **3.9.1. Gènere i alta capacitat**

Si la població d'altres capacitats es constitueix com un col·lectiu llargament invisibilitzat, les xiquetes i dones amb alta capacitat ho són doblement. Elles es troben sovint atrapades entre la seua intel·ligència i el que com a dones s'espera d'elles a nivell social (atenent a estereotips que s'han perpetuat al llarg dels segles). Trencar aquesta barrera no és en absolut fàcil, i en aquesta tasca hi tenen molt a veure tant el paper de les famílies com de l'entorn escolar, tot i que els seus tentacles, van molt més enllà, i s'arrelen en la societat patriarcal que continua relegant les dones a un segon plànol.

Tot i els avenços perpetrats en el camp de la igualtat els últims anys, molts dels estereotips i prejudicis cap a les dones continuen encara vigents a la societat actual. Un d'ells ha estat el de considerar les dones menys intel·ligents que els homes. Hi ha una anècdota molt il·lustradora en aquest sentit: L'any 584 d. C. es va arribar fins i tot a debatre si les dones eren humanes: 63 clergues van debatre la qüestió durant llarg temps abans de votar. Els resultats van ser els següents: 32 votaren que sí i 31 votaren que no. Les dones foren declarades humanes per només un vot! (Bowman, 1983 en Silverman 1999).

Si fem una mica d'història podem comprovar que la dona va ser gairebé ignorada en els inicis de l'estudi de la intel·ligència. Així, els científics de finals del segle XIX i principis del XX creien que la dona tenia capacitats restringides en relació a l'home i intentaren demostrar-ne la seua inferioritat.

Són rellevants en aquest sentit, els estudis portats a terme per Terman, Galton o Simon-Binet (Pérez, 2002).

Així, Galton va equiparar la idea d'alta intel·ligència a la d'eminència. Partint de la premissa que existien molts més homes que havien assolit l'eminència al llarg de la història, la conclusió era òbvia: la intel·ligència era cosa d'homes.

Una de les aportacions rellevants de Leta Hollingworth fou contrarestar les idees de Galton. Si per a Galton l'eminència era l'evidència essencial d'una intel·ligència superior, per a Hollingworth eminència i capacitat mental superior no són la mateixa cosa, i el fet que existisca un nombre insignificant de dones eminentes es deu a limitacions sociològiques més que a limitacions biològiques, igual que en el cas dels grups menys afavorits (Silverman, 1999). Leta Hollingworth fou la primera persona que va investigar i estudiar l'alt potencial intel·lectual de xiquetes i dones. Un aspecte important de les seues indagacions va ser el fet de visibilitzar algunes dades dels treballs de Terman que havien passat desapercubudes. Així, segons les dades dels estudis de Terman, sembla que en la infantesa les xiquetes igualaven o superaven els seus companys en mesures de capacitat, per tant, la insuficient representació de les dones entre els eminents havia de ser atribuïble més bé a factors ambientals que a factors innats (Silverman, 1999, p.45). Leta Hollingworth va voler demostrar, en aquest sentit, que la dona estava igual de capacitada que l'home i que les diferències existents entre ambdós es relacionaven més bé amb la desigualtat d'oportunitats i amb qüestions de caire social (Hollingworth, 1916).

Són diversos els estudis que han intentat demostrar que homes i dones divergeixen en relació a la seua capacitat intel·lectual. Peña i Sordíaz (2002, p. 35) assenyalen, en aquest sentit, que diverses teories explicatives de caràcter biologicista han intentat deixar constància de les suposades diferències en relació a causes de tipus hormonal, genètic o de lateralització cerebral. Tanmateix, la investigació que existeix fins al moment actual sobre les relacions entre el processament cognitiu i el funcionament del cervell amb els elements hormonals o biològics, no són suficients per arribar a conclusions més consistents. Més bé, com assenjala Pérez (citada per Muñoz, 2018) la línia més actual

de la investigació en neurociència invita a abandonar el neurosexisme i entendre que, segons sembla, el cervell humà no té gènere. En aquest sentit, no existiria un cervell femení i un de masculí, sinó que hi ha aspectes que denominem femenins i aspectes que denominem masculins, però en una majoria aquests aspectes cerebrals s'hi troben barrejats.

El que sí que es pot afirmar, en canvi, és que homes i dones estan sotmesos a experiències de socialització molt diferents i això sí que influeix d'una manera o d'una altra en la falta d'identificació de les dones respecte dels homes (Peña i Sordíaz, 2002). Així, si atenem a les dades facilitades per l'Institut de la dona<sup>4</sup> i l'Institut Nacional d'Estadística<sup>5</sup>, podem comprovar com encara existeixen molts condicionants de caire social i cultural que dificulten una veritable igualtat entre homes i dones en general i entre homes i dones d'alta capacitat en particular.

Pel que fa l'àmbit educatiu, segons les últimes dades facilitades per l'ine, trobem que a partir dels 16-17 anys les taxes femenines són superiors a les masculines, la qual cosa significa que les dones abandonen menys el sistema educatiu que els homes. Als 16 anys, existeix una major participació femenina que masculina. En el curs 2018-2019, la taxa neta d'escolarització femenina (en educació secundària postobligatòria) als 16 anys supera a la masculina (92,2% en homes i 93,3% en dones). Als 17 anys la diferència en les taxes és més alta (88,1% en dones i 84,2% en homes).

En l'accés a la universitat, hi ha una major presència de dones tant pel que fa a la matrícula en estudis universitaris de primer i segon cicle com en la graduació en estudis superiors. A partir dels 18 anys es produeixen les majors diferències entre les taxes d'escolarització de dones i homes segons l'ine. En el curs 2018-2019, als 18 anys la taxa femenina supera en 12,0 punts percentuals la masculina, als 19 anys la diferència és de 13,2 punts i als 20 de 14,6 punts.

Pel que respecta a la població de 30 a 34 anys amb educació superior, l'any 2020 un 38,7% dels homes i un 50,9% de les dones de 30 a 34 anys havien assolit estudis de nivell superior. Aquests percentatges han anat augmentant els últims anys.

---

<sup>4</sup> <https://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Home.htm>

<sup>5</sup> [www.ine.es](http://www.ine.es)

Pel que fa a les dones que accedeixen a estudis superiors, l'any 2019 el percentatge de dones graduades en educació superior era de 53,7% i el d'homes de 46,3%. A la Unió Europea, aquest mateix any el percentatge de dones graduades en educació superior era superior al percentatge d'homes excepte a Alemanya i Grècia. El valor més baix de dones graduades corresponia a Alemanya (48,5%).

Per camp d'estudi, l'any 2019 el major percentatge de dones que es graduaren en educació superior respecte del total d'alumnat graduat correspon al camp de salut i benestar, amb un 11,3%. El menor percentatge, en canvi, correspon a Agricultura, Silvicultura, Pesca i Veterinària, ambdues amb un 0,6%.

D'altra banda, pel que fa a la presència de les dones entre el professorat segons l'ensenyament que imparteixen, el nombre total de dones que exerceixen l'ensenyament representen el 66,9% en el curs 2018-2019. Aquest percentatge ha anat augmentant en els últims anys (66,2% en els cursos 2014-2015 i 2015-2016 i 66,4% en el curs 2016-2017 i 66,6% en el curs 2017-2018). Els percentatges de dones entre el professorat en el curs 2018-2019, segons l'ensenyament que imparteixen són especialment elevats en Educació Infantil (97,6%), en Educació Especial (82,0%), en Primària (81,5%) i en Ensenyament d'idiomes (74,8%). El percentatge més baix, en canvi, correspon als Ensenyaments esportius (16,4%) i a l'Educació universitària (42,4%), però la participació femenina és també diferent segons les categories de professorat universitari. Així, en totes les categories de professorat d'educació universitària en les universitats públiques hi ha una major participació masculina. La major participació femenina en el professorat d'educació universitària durant el curs 2018-2019 correspon al professorat contractat (45,8%), als titulars universitaris (41,1%) i als titulars d'escola universitària (40,3%), mentre que a la categoria de catedràtics d'universitat les dones estan representades únicament en un 23,9%.

Pel que fa a l'àmbit laboral, continua havent-hi una clara esclatxa. Així, l'any 2015, el valor de l'esclatxa de gènere en les taxes de treball per a la població de 20 a 64 anys (sense diferenciar nivells d'educació) era d'11,2 punts. L'any 2015 segons els nivells d'educació assolits, el valor més alt de l'esclatxa de gènere en la taxa de treball (17,8 punts) corresponia al nivell més baix d'educació (0-2),



seguit del nivell educatiu (3-4) amb un valor de 11,3 punts. En el nivell més alt d'educació (5-8) el valor de l'escletxa de gènere en la taxa de treball era significativament menor, amb un valor de 7,1 punts. Durant el període 2015-2020, l'escletxa de gènere en la taxa de treball del nivell (0-2) ha augmentat 2,6 punts percentuals, fins assolir un valor de 20,4 punts l'any 2020 i l'escletxa del nivell educatiu (3-4) ha augmentat 0,6 punts fins assolir un valor d'11,9 punts l'any 2020. En el nivell (5-8) del període 2015-2020 corresponents a educació superior el valor de l'escletxa de gènere en la taxa de treball ha passat d'un valor de 7,1 a un de 6,6 el 2020. Sense diferenciar nivells d'educació, l'escletxa de gènere en les taxes de treball ha augmentat d'11,2 punts el 2015 a 11,4 punts el 2020.

La situació, per tant, es troba lluny de la igualtat real, i malgrat els avenços assolits en matèria d'igualtat i visibilització de la dona, queda palès que encara existeix molta desigualtat. A més, les dones s'enfronten al que s'ha anomenat "sostre de vidre" i "terra enganxós". El "sostre de vidre" fa referència a la dificultat que tenen les dones d'accedir a llocs d'alta direcció i es considera una de les limitacions més importants per al desenvolupament professional de la dona en condicions d'igualtat. El "terra enganxós", en canvi fa referència als obstacles relatius a la socialització de gènere, que fa que aquesta es trobe limitada per la interiorització dels rols i estereotips de gènere, que li dificulten que pugui definitivament avançar per assolir un alt nivell professional (Muñoz, 2018, p. 138).

Aquesta desigualtat afecta també, com es pot imaginar, a les xiquetes i dones d'alta capacitat. Així, les xiquetes amb alta capacitat s'enfronten a una identificació més baixa, a una invisibilització social del seu potencial i a una socialització diferencial que lastra les seues possibilitats de brillar. Tot seguit s'analitzaran les principals barreres amb què s'enfronta la xiqueta amb alta capacitat, a més de les ressenyades anteriorment per a totes les persones amb alta capacitat.

#### *Socialització diferencial*

La socialització té una influència de primer ordre en la construcció de la identitat. El fet que existisca una socialització diferencial en base al gènere afecta la manera com les persones construïm la nostra identitat. En aquest sentit, la noció de gènere s'adquireix des dels primers anys de vida:

aprenem a ser homes i a ser dones. En el cas de les xiquetes i dones d'alta capacitat es produeix una situació paradoxal, ja que hi ha un xoc entre el que són (dones intel·ligents) i el que s'espera d'elles (que no destaquen).

No podem desvincular les altes capacitats, d'aquesta construcció de la identitat en base al gènere, ja que impactarà de forma clara en el desenvolupament o més bé en el fre del talent femení. En el desenvolupament d'aquesta identitat:

Las mujeres tienden a definirse por sus relaciones con los demás, donde la identidad es para ellas el tema principal. El logro y la ocupación personal se convierten en el medio por el que pueden expresar valores en un contexto de continuas interacciones con los demás. Para las mujeres, influenciadas por las expectativas sociales, son más difíciles las elecciones, la autorreflexión, el conflicto, la ambivalencia y el aislamiento asociado a la adopción de roles no tradicionales. (Pérez, 2002, p. 38)

La família i l'escola, com a agents socialitzadors primordials en el desenvolupament humà han transmés una educació de gènere en què ha persistit l'estructura i organització d'una societat patriarcal, que ha marcat la diferenciació d'allò femení i allò masculí i ha devaluat la dona. La falta de comprensió per part de l'entorn educatiu, familiar i social, ha estat destacat com una de les dificultats que més ha afectat el col·lectiu femení (Peña i Sodíaz, 2002, p. 32).

Els estudis de gènere manifesten la influència que l'aculturació ha provocat en la construcció de la identitat de la dona i l'existència en la societat actual d'una esclatxa de gènere que limita el seu desenvolupament, sobretot a nivell professional, com s'ha vist amb les dades recollides per l'institut de la dona. Com assenyala Domínguez (2002), la xiqueta:

Crece en un entorno de ocultación de lo femenino y su valor, donde la mujer no tiene la libertad para ser protagonista y libre en su autonomía, de que el nacer mujer marca con obligatoriedad gran parte del camino que va a poder recorrer, por lo que los proyectos de vida se presentan desde edades muy tempranas con sabor agridulce. (p. 10)

En aquest sentit, les xiques s'han associat tradicionalment amb la debilitat, la submissió, la sensibilitat o la dolçor, en contraposició als trets atribuïts als xics, com la fortalesa, la competitivitat i l'assertivitat (Muñoz, 2018, p. 136).

Garrison (1989 dins Peña i Sordíaz, 2002 p. 35) considera que les xiquetes d'altres capacitats poden rebre influències negatives del seu entorn que en dificulten el reconeixement. L'autor n'assenyala les següents:

1. Les expectatives conflictives sobre el seu propi paper.
2. Idees estereotipades sobre el seu rol sexual.
3. Poques amistats de capacitat similar.
4. Falta de models femenins amb èxit.
5. Falta d'oportunitats de direcció i comandament.
6. Poc de suport familiar per tindre èxit en la seua elecció professional, etc.

Quan se superen totes aquestes barreres i les dones assoleixen l'èxit professional, el resultat tampoc no és en absolut fàcil. Les dones solen patir en aquests casos el que s'ha denominat la síndrome de l'abella reina i la síndrome de l'impostor. La primera d'elles es produeix a causa del perfeccionisme que es dona en moltes dones d'alta capacitat i que les porta a combinar l'èxit en el treball amb l'èxit com a dona i esposa. S'esgoten elles mateixes intentant fer-ho tot bé, sovint amb l'ajuda mínima de les seues parelles i malgrat això se'n senten culpables per no tindre suficient temps per atendre la família, la casa i la carrera (Muñoz, 2018).

La síndrome de l'impostor (Clance, 1985) provoca que se senten fora de lloc, amb una autoestima extremadament baixa per l'atribució dels seus èxits a factors externs i no relacionats amb l'esforç personal. Perceben, doncs, el seu èxit com quelcom immerescut i justifiquen els seus assoliments amb la creença d'haver enganyat a altres. Tendeixen a magnificar els errors, a causa del seu elevat nivell d'autocrítica (Muñoz, 2018).

La por a l'èxit esdevé una altra de les barreres amb què es troben les xiquetes d'alta capacitat. Aquest concepte (introduït per primera vegada per Horner, 1972) es considera per molts investigadors un dels factors clau en la comprensió dels problemes als quals s'hi enfronten les dones brillants. La por a l'èxit pot fer que algunes dones creguen que, si són massa competents, seran rebutjades pels seus companys o no seran desitjables per al sexe oposat (Reis, 1999).

Si s'atén a les estimacions que fan les dones sobre la seua pròpia intel·ligència, es pot comprovar, com s'assenyala a partir de diverses investigacions, que elles fan una estimació més baixa de la seua pròpia intel·ligència que els homes, i no només de la pròpia.

Pérez et al. (2012), van realitzar una investigació al voltant de l'estimació de la intel·ligència en adolescents. Els resultats aboquen que els homes fan autoestimacions més altes que les dones, especialment en la intel·ligència lògicomatemàtica. Aquests resultats han estat avalats per altres estudis citats pels autors (Beloff, 1992; Bennett, 1996; Furnham, 2000; 2001; Furnham, Fong i Maartin, 1999; Furnham i Gasson, 1998; Furnham, Clark i Bayley, 1999; Furnham, Rakov i Mak, 2002; Furnham, Reeves i Budhani, 2002; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2005; Hogan, 1978; Neto, Ruiz i Furnham, 2008; Pérez i altres, 2010; Rammstedt i Rammsayer, 2000; Visser, Ashton i Vernon, 2008).

També s'assenyala en aquest estudi que tant els homes com les dones fan estimacions més altes de la intel·ligència del pare que de la de la mare en intel·ligència matemàtica i espacial; i estimacions més altes de la intel·ligència de l'avi que de l'àvia, també en la intel·ligència matemàtica i espacial. Aquests resultats han estat també avalats per altres estudis, que assenyalen també els autors (Furnham, 2001; Furnham, Reeves i Burdhani, 2002, Pérez i altres, 2010). Les dones, atenent a aquestes dades, són vistes dins l'àmbit familiar, com a menys intel·ligents, no només pels homes, sinó per elles mateixes, i aquest és un estigma amb què creixen.

En l'àmbit escolar, com assenyala Martel (1999), el mateix procés interactiu afavoreix els xiquets, de manera que les normes per a la selecció de materials educatius, per exemple, s'estableixen sovint a partir dels interessos dels xiquets (que rebutgen els que consideren "efeminats"). Spender (1982, en Martel, 1999) ha demostrat que el professorat sovint no és conscient de fins a quin punt

influeixen els prejudicis sexuals en les interaccions dins de l'aula: és més probable que els xiquets interrompen en classe i s'hi asseguren més sovint l'atenció i la resposta del professorat. Els xiquets parlen més, exigeixen més, pregunten més i posen en dubte més coses (Sadker i Sadker, 1985, en Martel 1999; Pérez, 2002). S'instaura un cicle en què aquests demanden més atenció i els professorat els dona més atenció, més afalacs i ànims. Les xiques en canvi representen un grup negatiu per als xics: representen una categoria que menyspreen i amb la qual no volen identificar-se (Martel, 1999).

L'autora denuncia que fins i tot l'estructura del coneixement beu del corrent masculí dominant, de manera que les escoles estan subscribes a l'ideal del coneixement objectiu, abstracte, fàctic. Aquest ideal de coneixement objectiu, racional, extern, descontextualitzat obliga les xiquetes a adherir-s'hi per mitjà del seu pensament a les normes patriarcals. El pensament patriarcal es caracteritza per ser més objectiu que subjectiu, més racional que intuïtiu, més lineal que circular, més lògic que místic, més disseccionant que unificador i més abstracte que concret (Collins, 1974, en Martel, 1999).

En definitiva, les dones i xiquetes es troben des que naixen immerses en un sistema ple de prejudicis culturals, amb uns rols sexuals molt marcats i amb missatges contradictoris. Com assenyala Reis (1999), les xiquetes brillants es troben atrapades en una contradicció entre la seua intel·ligència i el seu sexe. Així, un xiquet que fa preguntes, discuteix, contesta, sol ser classificat com a precoç, mentre que una xiqueta pot resultar molesta, agressiva o fins i tot poc femenina.

#### *Escassa identificació*

Les xiques amb alta capacitat continuen patint una menor identificació que els xics. Si atenem a les dades del Ministeri d'Educació, per al curs 2018-2019, l'últim publicat, dins l'àmbit de tot l'estat podem veure que de 17.265 alumnes identificats d'altres capacitats a l'educació primària, 11.463 són xics, mentre que només 5.802 són xiques (33,6%). De forma similar en l'àmbit de l'educació secundària troben en total 13.573 alumnes identificats d'altres capacitats, dels quals 8.651 són xics i 4.922 són xiques (36,2%).

En l'àmbit valencià, les xifres se situen en un nivell similar que la resta de l'estat, tot i que a la baixa. Així, durant el curs 2018-19 hi ha hagut registrats un total de 1.463 alumnes identificats d'altres capacitats a l'educació primària, dels quals 1.041 són xics i 422 són xiques (28,8%). Pel que fa a l'educació secundària, en canvi, no hi ha registrats alumnes d'altres capacitats identificats per al curs esmentat.

De vegades aquestes diferències es manifesten de forma més subtil. Daignault et al. (1999) en una investigació feta per esbrinar per què hi havia una infrarepresentació femenina en els programes per a alumnat d'altres capacitats van concloure, en considerar totes les dades en el seu conjunt, que a cada pas del procés de selecció hi havia un xicotet avantatge per als xiquets. A part del nombre de xiquets i xiquetes nominats inicialment per a la preselecció, cap de les diferències seria suficientment àmplia per ser considerada estadísticament significativa. Tanmateix, en conjunt, l'efecte acumulatiu del procés dona com a resultat la selecció de més xiquets que xiquetes (Daignault et al., 1999, p. 104).

Les xiquetes d'altres capacitats es troben, doncs, infrarepresentades. A més solen mostrar comportaments diferents als xics, ja que solen encobrir generalment les seues capacitats per temor a no ser acceptades socialment, influenciades pel context social, familiar o educatiu (Muñoz, 2018, p. 131). Aquest emmascarament és encara més palés en el cas que les xiquetes que pertanyen a col·lectius especialment vulnerables a nivell sociocultural, ja que aquest fet en dificulta la seua identificació.

A més d'això, a mesura que creixen, van invisibilitzant-se encara més. Com assenyala Domínguez (2002):

Se ha resaltado e investigado en diversas ocasiones que cuando los niños y las niñas en edades tempranas son seleccionados para programas de educación para talentos o simplemente, cuando se hacen estudios de intereses en estas edades, participan en la misma proporción pero que en la adolescencia la proporción de las niñas disminuye y en la vida adulta el número de hombres excede al de mujeres, sean o no superdotadas, en los puestos de liderazgo científico y social. (p. 5-6)

En aquest sentit se situa també l'estudi dut a terme per Pomar et al. (2009). En analitzar 505 estudiants i estudiants gallecs a través de la bateria PMA (permet avaluar la intel·ligència i obtenir un perfil de les principals aptituds mentals primàries), van concloure que existien molt poques diferències entre xiquets i xiquetes (únicament en el factor numèric i el raonament, a favor de les xiquetes), tot i que aquestes disminuïen si s'analitzaven les puntuacions per damunt del percentil 95. En la mateixa línia, apunta un estudi realitzat per García (2016) sobre rendiment matemàtic, a partir de l'administració de la bateria BECOMA. L'alumnat amb més capacitat se situaria en els nivells de rendiment 6 i 7. Així, s'evidenciava diferències significatives relatives al sexe en el nivell de rendiment 6, mentre que en el 7 no existia diferència entre sexes. La infrarepresentació de les xiquetes no sembla estar vinculada a la capacitat, sinó més bé a factors d'una altra índole, com s'ha assenyalat.

#### *Invisibilització del talent femení*

El talent femení ha sofert una llarga invisibilització a través de la història. Com és que coneixem tan poques dones eminents? És que no n'hi ha hagut? O, han estat invisibilitzades? El camí de les dones d'alta capacitat no ha estat en absolut fàcil, ni al llarg de la història, ni en el moment actual. Com bé assenyalen Peña i Sordíaz (2002):

Al contrario que los hombres, casi todas las mujeres superdotadas han tenido que ocultar en algún momento de sus vidas sus capacidades, para sobrevivir socialmente y evitar los conflictos que pudieran aparecer entre el talento y la feminidad debido a los mensajes contradictorios que tanto en la familia como en la escuela se le vienen transmitiendo. Las superdotadas suelen ser personas que tienen una gran facilidad para interiorizar los modelos sociales y que dan una gran importancia a la aceptación social. (p. 36)

Els patrons de socialització, que s'ha esmentat adés han incidit en la invisibilització del talent femení, i aquests han comportat una manca de referents i de models per a les joves. En conseqüència, existeix una escassa visibilitat de les dones i del paper que han jugat al llarg de la història (López-Navajas, 2014a). Aquest gran desconeixement social de l'existència de dones eminents, ocultes

socialment, suposa la imposició d'un "burka" (Pérez, 2002). D'aquesta manera, s'impedeix que existisquen models previs o reconeixement social i això provoca que cada dona amb alta capacitat haja d'obrir un camí nou o millor dit haja de "reinventar la història" (Pérez, 2002, p. 36). És en aquest sentit que les xiquetes amb alta capacitat són considerades un grup de risc i especialment vulnerable (Comité Económico y Social Europeo, 2013, Domínguez, 2002; Pérez, 2002; Muñoz, 2018).

L'escassa presència femenina i la falta de models en els materials curriculars de totes les assignatures de l'ESO, un 7,6% segons l'estudi realitzat per López-Navajas (2014a, 2014b, 2017) mostra amb claredat l'exclusió de les dones en el relat cultural, científic i històric que transmetem des de les aules. Un relat que revela una marcada mirada androcèntrica, que s'ha arribat a naturalitzar. En aquest s'hi presenta com a "universal" el que és un discurs "parcial", aquell referit només als homes, que són més del 92% de les referències citades. Tot això constitueix, en si, una deslegitimació social de les dones, ja que com assenyala l'autora, si no se'ls reconeix les contribucions al desenvolupament cultural i social, no se'ls concedeix valor social i per a tots, homes i dones, és una monumental pèrdua cultural. Aquesta carència constitueix, per a López-Navajas, una de les bases profundes de les desigualtats.

Martel (1999), en aquesta mateixa línia, denunciava ja el segle passat, també, el fet que els currículums són androcèntrics. Així, fent referència a una investigació de Patricia Galloway assenyala que, en examinar materials escolars, va descobrir que les dones quasi no estan representades entre els autors dels llibres, hi ha absència de personatges femenins i de models apropiats per imitar (Martel, 1999).

Finalment, en un estudi realitzat per Rodríguez (2001) i replicat per Pérez (2002) va quedar patent la invisibilització de la dona durant segles. Així, s'hi va realitzar un estudi sobre el reconeixement de dones cèlebres en qualsevol període de la història per part d'estudiantat universitari d'ambdós sexes. Es va preparar un llistat de 26 noms d'homes i dones que han destacat en l'àmbit científic, dels quals 20 eren autèntics (10 homes i 10 dones) i la resta eren falsos. L'enquesta es va passar a 29 homes i 21 dones, se'ls preguntava si reconeixien o no els denominats com a homes



o dones eminents. El nombre de dones reconegudes, fou molt inferior al dels homes; a més (excepte en el cas de Marie Curie) fou similar i en ocasions fins i tot inferior al nombre de respostes que van obtenir els homes inexistents. La variable sexe de les persones enquestades no fou significativa en relació amb el coneixement de dones il·lustres a través de la història (Pérez, 2002). Aquesta investigació deixa palés fins a quin punt el talent femení ha estat invisibilitzat al llarg de la història.

#### *Perfil de xiqueta amb alta capacitat*

Si partim de les característiques que s'hi ha analitzat fins ara i de les barreres a què s'han d'enfrontar les dones en general i les dones amb alta capacitat en particular, no és d'estranyar que el perfil de les xiquetes amb altes capacitats coincidisca amb un perfil de xiqueta molt adaptada, conformista, preocupada per la seua imatge i per la interacció amb els altres, en què desapareixen les mostres d'un alt QI, amb un bon ús d'estratègies d'aprenentatge (Pérez, 2002, p. 43). En aquest sentit, moltes xiquetes tenen por a destacar, a demostrar el seu talent i acaben lluitant contra la seua pròpia naturalesa.

Silverman (1993, citada per Pérez, 2002, p. 44) apunta una sèrie de temes que tenen a veure amb aquestes xiquetes i el seu perfil:

- Les xiquetes superdotades tenen una major capacitat per a l'adaptació social que els xiquets superdotats, tanmateix, es pot convertir en una barrera per exposar les seues capacitats. A la inversa, els xics superdotats, tenen molta dificultat en ocultar les seues capacitats.
- Les xiquetes superdotades tendeixen amb l'edat a mostrar disminucions en els índex de capacitat. Silverman va plantejar com a hipòtesi que aquesta situació es deu tant a la competitivitat dels test com al factor velocitat, aclarint que les xiques no rendeixen tan bé quan aquestes condicions estan presents.
- Les xiquetes superdotades experimenten major dificultat en els estudis en els períodes clau de transició: Educació infantil-Educació primària 3r/4t curs; 1r

d'Educació Secundària. L'últim pas de transició és particularment problemàtic perquè s'espera que les xiques mostren les seues habilitats al complet, la qual cosa requereix un major esforç en un moment en què comencen a perdre confiança en les seues capacitats. Com a resultat, la seua autoestima general queda danyada negativament.

De tot açò es desprén que les xiquetes brillants estan sovint atrapades en una contradicció entre talent i feminitat o entre feminitat i intel·ligència (Pérez et al., 1998).

Segons assenyala Kerr (1999), si atenem al seu desenvolupament, durant la infantesa les xiquetes amb alta capacitat estan millor adaptades i posseeixen un major "coneixement social" o empatia i actitud de judici social. Els interessos de jocs durant aquesta etapa són més semblants a les dels xics superdotats que als d'altres xiquetes. És probable que les xiquetes molt intel·ligents tinguen aspiracions professionals més altes que les altres. Tenen tendència a tenir fantasies professionals més intenses i apassionants, somien amb ser paleontòlogues, astronautes i líders i habitualment obtenen resultats superior als dels xics superdotats al llarg de l'escola primària. Durant l'adolescència el retrat canvia. Cap als 14 anys es produeix un canvi abrupte en les xiquetes superdotades, passant d'un desig d'autoestima i èxit a un desig d'amor i pertinença i un interès decreixent en aspiracions professionals. L'autora denuncia que es necessiten intervencions que animen a planificar cursos acadèmics estimulants que mantinguen altes les seues aspiracions, i que els ajuden a identificar i superar les barreres per a la realització del seu potencial. Durant la joventut, el que no ha aconseguit la socialització diferencial, ho aconsegueix la discriminació trobada per les dones brillants en el campus univèrsitari. En l'edat adulta, finalment, l'excel·lent adaptabilitat de la dona superdotada es converteix en el seu desavantatge més gran (Kerr, 1999).

Noble (1999) explica que, pel que fa a la personalitat, des d'una edat primerenca, semblen ser més rebels contra els estereotips de gènere, i rebutgen més les influències exteriors que dificulten el seu desenvolupament. Pel que fa a les pressions socials, molts estudis suggereixen que, al contrari dels homes superdotats, quasi totes les dones amb talent han hagut d'ocultar en algun moment de les seues vides les seues capacitats per sobreviure socialment. Diversos factors contribueixen a això:

el grup de companys preadolescents tendeix a rebutjar a una xiqueta que sembla ser massa intel·ligent o tenir massa èxit, i eixa tendència no sembla invertir-se amb el temps. Pel que fa als estils cognitius es caracteritzen per la falta de confiança en elles mateixes: mentre que els homes tendeixen a atribuir l'èxit a la capacitat, i el fracàs o la decepció a la "casualitat" o a un factor extern o a la falta d'esforç. Actualment, però, sembla que hi comencen a haver canvis i les xiquetes dotades mostren atribuir els seus fracassos a la manca de treball dur en lloc de a la falta de coneixements o habilitats (Freeman i Garces-Bacsal, 2020).

No obstant això, crida l'atenció l'estudi de Garcia et al. (2019) que compara l'autoestima en estudiants dels últims cursos primària. Aquest estudi apunta que les xiquetes presenten nivells d'autoestima més baixos que els xiquets (i les xiquetes d'alta capacitats que els xiquets d'alta capacitat). A més, totes les persones que presentaven un nivell 1 d'autoestima (el més baix) es caracteritzaven per ser dones i d'alta capacitat. Així, es conclou que les xiquetes, generalment, presenten nivells d'autoestima més baixos que els xiquets, la qual cosa podria influir en el seu rendiment acadèmic futur i comportar invisibilitat de la seua capacitat (p. 89).

#### *Orientació personal i educativa*

Atenent al que s'ha explicat fins ara, es pot entendre que l'orientació personal i educativa esdevé un factor clau en el cas de les xiquetes d'alta capacitat, ja que sol aparéixer una davallada en el rendiment d'aquestes durant l'educació secundària. A banda d'això, en relació als interessos vocacionals existeix un biaix cap a professions relacionades amb l'ètica de la cura. En l'estudi dut a terme per Jiménez et al. (2010) es manifesta que tot i que els xics i xiques avaluats no mostren diferència en relació a la capacitat intel·lectual, pel que fa als interessos vocacionals, ells destaquen en els camps científic, tècnic i militar i elles en el literari i l'econòmic-empresarial. Si atenem a l'*Informe Científica en cifres 2017*, el percentatge de dones en el conjunt del personal investigador és de 39%, xifra que es manté estable des del 2009.

Martel (1999) ja assenyalava com una de les característiques que s'hi sol donar en aquest perfil la falta de planificació a llarg termini pel que fa a les seues carreres professionals (en contraposició als xics). Un altre aspecte que assenyalava l'autora és que partint del que assenyalava Gilligan sobre el fet que les dones veuen els assumptes morals en termes de relacions interpersonals i responsabilitat cap als altres, qualsevol treball d'orientació hauria d'incloure una discussió sobre les opcions i una consideració de l'equilibri: caldria animar les joves a pensar sobre el que és important per a elles i a comprendre que existeix la possibilitat de compaginar el que valoren amb una carrera professional significativa. Com assenyalava Reis (1999), si l'ètica de la cura que descriu Gilligan és tan important per a les dones, potser que s'haja d'ampliar el concepte que tenim de "superdotació" femenina més enllà d'una avaluació dels seus èxits professionals.

En aquesta línia se situa, a més, la nova llei orgànica d'educació, LOMLOE, recentment aprovada al parlament espanyol (Llei orgànica 3/2020), que reconeix la necessitat de potenciar una orientació sense biaixos de gènere.

#### *Educació de xiquetes d'alta capacitat: línies d'intervenció*

Atenent a la situació que s'ha descrit, resulta necessària una intervenció encaminada a superar el biaix pel que fa tant a la identificació com a l'educació i les oportunitats de desenvolupament del talent de les xiquetes d'altres capacitats. Així, algunes línies de treball podrien ser les següents:

- Oferir-los la possibilitat de conèixer altres xiquetes amb les seues característiques i interessos.
- Educar-les en la igualtat d'oportunitats en relació als companys i germans xics.
- Evitar els estereotips i la discriminació en diferents àmbits.
- Incloure les dones i les seues aportacions en el currículum escolar.
- Desenvolupar la seua capacitat crítica i la presa de decisions.
- Animar-les a orientar-se a carreres professionals que no són les habitualment considerades "per a xiques".
- Evitar el biaix sexista en l'orientació vocacional.

- En alguns casos es poden oferir propostes com el mentoratge o els grups de suport.
- En el context familiar evitar la sobreprotecció que solen patir per ser xiques i animar-les fomentant la seua independència i lideratge.
- Ajudar-les en l'autoconeixement de les seues capacitats i el seu potencial.
- Ensenyar-los a situar el seu "locus de control" i en estratègies que eviten el perfeccionisme desadaptatiu.
- Presentar-los dones amb èxit professional que no amaguen la seua feminitat.
- Potenciar l'ajuda i la cooperació per damunt de la competitivitat en les formes de relacionar-se (sobretot amb les xiques).
- Ensenyar-los a qüestionar els patrons de feminitat i masculinitat imperants.

Una altra línia de treball interessant en aquest sentit, i que pot donar claus per millorar la intervenció educativa amb xiquetes i joves amb alta capacitat és l'estudi de l'eminència femenina. Tot i que l'estudi de l'eminència s'ha centrat habitualment en l'eminència masculina, existeixen propostes com el model de Kronborg que naix de l'estudi de dones eminents en el context australià. A partir d'aquesta investigació es van identificar tres etapes en el desenvolupament del talent en dones superdotades: fonaments, filtres i catalitzadors i esferes d'influència. Partint d'ací Kronborg (2021) estableix que les dones amb alta capacitat han d'estar exposades a situacions que afavorisquen la motivació intrínseca cap a l'aprenentatge en diversos dominis de talent. Pel que fa als filtres i catalitzadors, considera que aquestes xiquetes han d'estar exposades a oportunitats d'aprenentatge de dominis de talent que les motiven a saber-ne més, i han de comptar amb aliats més enllà de la família, com ara professorat, mentors, amistats i diferents models a seguir. Aquestes experiències han de motivar-les a assumir riscos per participar en diverses oportunitats d'aprenentatge, a persistir en els dominis de talent i a encoratjar-les a ser autodeterminants en els seus processos d'aprenentatge. Necessiten desenvolupar la confiança en elles mateixes i el coratge per assumir reptes.

Sally Reis (2021) va realitzar també un estudi amb 15 dones eminents als EUA dins els paràmetres del que l'autora anomena supedotació creativa productiva. Aquestes dones apuntaven

que en el seu camí cap a l'excel·lència s'hi combinaven capacitats, interessos, motivació i enfocament, així com la determinació excel·lent en el seu treball i l'orientació de marcar una diferència positiva. Les dones productives altament creatives desenvolupen una forta creença en si mateixes, un desig intens de fomentar el seu lideratge intel·lectual, creatiu, artístic o els seus talents i l'enfocament per treballar amb diligència per contribuir en àrees que consideren significatives per a la societat i per millorar les seues disciplines, desenvolupant i implementant idees noves i originals. La barrera principal que van identificar aquestes dones fou el temps. Temps per centrar-se en la seua família en el cas de les més joves i per a dur a terme tasques administratives en el cas de les més grans.

Un altre aspecte rellevant que remarca Reis és que no totes les dones d'aquest estudi van reportar una intel·ligència i un èxit constantment superiors a l'escola, i algunes van créixer o van viure en entorns poc favorables i la majoria va experimentar el dubte de si mateixa a diversos períodes de les seues vides. Algunes manifestaren tenir problemes d'aprenentatge i atenció, mentre que d'altres foren bones estudiants al batxillerat, però no abans i només algunes van destacar al llarg de tots els seus estudis. Aquestes dades fan apuntar a Reis la necessitat de plantejar enfocaments més flexibles i oberts en la identificació de l'alumnat d'alta capacitat i en l'oferta d'oportunitats especials, recursos i estímuls.

### **3.9.2. Doble excepcionalitat**

Si bé és cert que el perfil prototípic de l'alumnat d'altas capacitats encaixa amb les característiques que hem apuntat més amunt, també ho és que existeixen una sèrie de perfils que només s'assemblen en part a aquest prototipus, ja que comparteixen característiques amb altres perfils vinculats a una sèrie de trastorns. Tot això ens ha de portar, necessàriament, a una definició més àmplia del fenomen de l'alta capacitat, com les que trobem des de fa dècades en l'àmbit de la investigació (Gardner, 1983; Renzulli, 1977, 2005; Sternberg, 1997; Sternberg i Davidson, 2005; Subotnik et al., 2011), que incloga també el que conexeixem com a doble excepcionalitat, i que es

caracteritza per la combinació d'un patró d'alta capacitat amb un trastorn del desenvolupament, atenció o aprenentatge.

Aquesta combinació comporta una configuració única que és diferent de la suma de totes dues característiques. La majoria de vegades la seua situació és paradoxal: per una banda, la seua competència cognitiva està per damunt de la mitjana i dificulta el diagnòstic de la seua problemàtica associada, i per l'altra les seues dificultats específiques els impedeixen desenvolupar tot el seu potencial, per la qual cosa la majoria de les vegades la seua alta capacitat passa desapercebuda per al professorat (Pfeiffer, 2017).

L'existència d'aquesta doble excepcionalitat, tot i que ha arribat a posar-se en dubte, ha estat àmpliament reconeguda pels estudiosos. Foley-Nicpon (2020) assenyala que existeix investigació sobre aquest tema des de 1980. Foley-Nicpon et al. (2011), van realitzar una revisió de 20 anys de literatura empírica relacionada amb l'estudi de la doble excepcionalitat. La investigació va concloure que efectivament poden existir estudiants en què coexisteix una alta capacitat amb algun tipus de trastorn i que és necessari desenvolupar investigació ulterior per millorar-ne la identificació i la intervenció.

La doble excepcionalitat es refereix a la població amb un alt potencial intel·lectual que concorre amb algun tipus de trastorn, que pot ser trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH), trastorns d'espectre autista (TEA), dificultats d'aprenentatge (DEA), o diferents tipus de discapacitat (Álvarez-Cárdenas i altres, 2019). La combinació d'aquestes dues excepcionalitats donarà lloc a una nova condició que diferirà, com s'ha dit, en la seua manifestació (tant interna com externa) de les que caracteritzen cada fenomen si els analitzem per separat. Es tracta, doncs, d'un nou àmbit d'estudi i tractament de l'atenció a la diversitat (Pardo de Satayana, 2002).

Reis et al. (2014) van proposar una definició operacional de la doble excepcionalitat partint de la investigació sobre el tema a partir de la comissió que es va crear arran del simposi de 2010:

Els estudiants doblement excepcionals són estudiants que demostren un potencial d'alt rendiment o productivitat creativa en un o més dominis tals com les matemàtiques, la ciència,

la tecnologia, les arts, allò visual, espacial, o les arts escèniques o en altres àrees de la productivitat humana i que manifesten una o més discapacitats segons la definició dels criteris d'elegibilitat estatals o federals. Aquestes discapacitats inclouen dificultats específiques d'aprenentatge; trastorns de la parla i del llenguatge; trastorns emocionals/conductuals; discapacitats físiques; Trastorns de l'espectre autista; o altres problemes de salut, tals com dèficit d'atenció/hiperactivitat. Aquestes discapacitats i altes capacitats es combinen per produir una població única d'estudiants que poden fallar, ja siga en demostrar un alt rendiment acadèmic o discapacitats específiques. Els seus dons poden emascarar les seues discapacitats i les seues discapacitats poden emascarar els seus dons. (p. 222)

La identificació d'aquest alumnat suposa un repte per als professionals de l'educació. De fet, com assenyalen Beckman i Minnaert (2018) els estudiants doblement excepcionals estan substancialment subidentificats i desatesos. A l'hora de la detecció és necessari, a més, posar el focus i comprendre tant la superdotació com els trastorns i les característiques derivades de la seua intersecció. Com assenyalen Reis et al. (2014) l'efecte de la comorbiditat dona lloc a individus amb un conjunt de necessitats diferents a nivell cognitiu i psicosocial. D'aquesta intersecció pot resultar una intensitat més gran d'alguna característica, la inhibició de l'expressió de trets o l'aparició d'un tret nou necessàriament en qualsevol de les excepcionalitats.

En aquest sentit, es plantegen tres escenaris diferents. En primer lloc, un on la dificultat emmascara l'alta capacitat, que té com a conseqüència estudiants amb baix o mitjà rendiment acadèmic. En segon lloc, l'alta capacitat emmascara la dificultat a través d'estratègies compensatòries que permeten l'estudiantat compensar les seues dificultats amb les seues altes capacitats cognitives, de manera que utilitzen les seues fortaleses de manera avantatjosa, oculten les seues dificultats i assoleixen l'èxit en ambients acadèmics desafiants. Finalment, un tercer escenari seria aquell que es produeix quan l'alta capacitat i la dificultat interactuen recíprocament, i s'oculten entre elles. Ací l'alumnat pot presentar un rendiment mitjà en allò acadèmic i conductual i resulta poc probable que siga reconegut per alguna de les dues condicions (Conejeros-Solar i altres, 2018).



Rodríguez (2011) assenyala, en aquest sentit, que les úniques possibilitats per poder descobrir la superdotació en aquest tipus d'alumnat amb doble excepcionalitat (2E) són els estudis individuals per personal especialitzat, les escales d'observació que permeten objectivitzar les conductes a l'aula i especialment una formació que permeta al professorat de conèixer els obstacles i les claus bàsiques per identificar el talent superior en alumnat inadaptat.

La doble excepcionalitat comporta una doble invisibilització, fet que dificulta que aquest alumnat tinga la possibilitat de ser seleccionat en programes d'enriquiment i en definitiva que pugui rebre oportunitats educatives per desenvolupar el seu talent (Beckmann i Minnaert, 2018). Dins l'àmbit escolar, a més, es caracteritzen per tenir unes necessitats aparentment paradoxals, ja que d'una banda, s'ha d'animar a desenvolupar els seus talents i de l'altra han de rebre suport per poder manejar les seues dificultats. Aquest fet confon el professorat i dificulta que els estudiants es formen un autoconcepte estable i realista (Beckmann i Minnaert, 2018). Aquesta situació els porta de vegades a sentir que no encaixen i a ser doblement vulnerables.

Comptat i debatut, l'alumnat amb doble excepcionalitat sol compartir una sèrie de característiques com, per exemple, tenir poca confiança en ells mateixos, actituds negatives cap a l'escola, gran perseverança, retraïment social i un alt grau de frustració que experimenten per la discrepància entre el seu potencial i el seu baix rendiment escolar (Beckmann i Minnaert, 2018). Tot seguit es farà un repàs de la doble excepcionalitat amb dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat (TDAH), Trastorn de l'espectre autista (TEA) i dificultats d'aprenentatge (DEA), ja que són els tres diagnòstics que compten amb més estudis.

#### *Alta capacitat i TDAH*

Com assenyalen Fernández et al. (2015) actualment existeix consens per definir que el TDAH és una síndrome crònica de caràcter preferentment neurobiològic caracteritzada per un dèficit que provoca l'alteració dels mecanismes destinats a regular l'atenció, la reflexivitat i l'activitat. La hipòtesi principal es relaciona amb un dèficit en les concentracions de dopamina en regions cerebrals. Segons

el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), el TDAH es presenta com un “patró persistent d’inatenció i/o hiperactivitat-impulsivitat que interfereix amb el funcionament o el desenvolupament que es caracteritza per inatenció i/o hiperactivitat o impulsivitat” (p. 33).

Algunes d’aquestes característiques, de fet, poden relacionar-se també amb d’altres vinculades a les altes capacitats, que s’han analitzat més amunt, com per exemple la sobreexcitabilitat, que provoca que no paren quiets o tinguen una parla ràpida o també amb l’avorriment que senten davant del desfasament curricular, que els fa desconnectar de vegades a classe, situació que es pot confondre amb dificultats d’atenció. També poden provocar confusió determinats comportaments impulsius o desafiants. De fet, en alguns casos es diagnostica de TDAH alumnat que en realitat és d’altes capacitats.

L’alumnat amb doble excepcionalitat presentaria, com assenyala Pardo de Santayana (2002) característiques pròpies de les altes capacitats com:

### Taula 19

#### *Característiques doble excepcionalitat alta capacitat*

Habilitat superior per al raonament abstracte
Àmplia varietat d’interessos
Fluïdesa verbal: amb major quantitat i qualitat de vocabulari que la mitjana de la seua edat.
Curiositat intel·lectual
Forta creativitat

*Nota.* Extret de Pardo de Santayana (2002).

I, al mateix temps, característiques pròpies del TDAH, com:

**Taula 20***Característiques doble excepcionalitat TDAH*

<b>CRITERIS D'INATENCIÓ</b>
Sol fracassar en acabar coses que han començat.
Sovint sembla que no escolta quan se li parla.
Es distrau amb facilitat.
Presenta dificultats per concentrar-se en el treball de classe i altres tasques que requereixen manteniment de l'atenció.
Té dificultat per romandre quiet en certes activitats.
<b>CRITERIS D'HIPERACTIVITAT</b>
Sol vagarejar per la classe en moments inapropiats.
Es mou del seu lloc constantment.
Té dificultat per romandre assegut.
Es mou excessivament durant el son.
Està sempre inquiet i realitza els moviments de forma molt ràpida.
<b>CRITERIS D'IMPULSIVITAT</b>
Sovint actua abans de pensar.
Canvia excessivament d'una activitat a una altra
Té dificultats per organitzar el treball.
Necessita molta supervisió.
Freqüentment parla a classe.
Té dificultat per esperar el seu torn en jocs o situacions de grup

*Nota.* Extret de Pardo de Santayana (2002).

Per diferenciar les dues casuístiques, cal tenir present que els i les alumnes amb altes capacitats sense doble excepcionalitat no presentarien aquestes característiques en tot tipus de situacions, mentre que l'alumnat amb alta capacitat intel·lectual i TDAH (ACI-TDAH), sí. Les altes capacitats, a més, es poden camuflar pel TDAH i al contrari, per tant, és necessària una acurada observació per tal d'identificar-los.

Amb la voluntat d'establir una diferenciació entre ambdós fenòmens, es presenta tot seguit una taula resum comparant les característiques del TDAH i de les altes capacitats.

**Taula 21***Comparativa TDAH i altes capacitats*

<b>TDAH</b>	<b>ALTES CAPACITATS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultat amb l'atenció sostinguda.</li> <li>- Disminució de la capacitat d'escoltar amb atenció problemes per finalitzar taques independents.</li> <li>- Resistència davant activitat mental sostinguda. Desordre i pèrdua d'elements necessaris per a tasques; desestructura.</li> <li>- Dificultat per seguir instruccions</li> <li>- Major nivell d'activitat, làbil.</li> <li>- Impulsiu; mal judici en les interaccions (no espera torns, interromp).</li> <li>- Parla excessiva.</li> <li>- Problemes per complir normes de regulació de conducta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca atenció sovint per avorriment.</li> <li>- Preocupació per idees i conceptes propis.</li> <li>- Finalització adequada de tasques directament relacionades amb interessos personals.</li> <li>- Poca persistència en taques que semblen irrelevantes.</li> <li>- L'organització pot percebre's innecessària depenent de la tasca.</li> <li>- Qüestionen regles, tradicions i direccions.</li> <li>- Molt sensibles, el judici es retarda respecte al desenvolupament intel·lectual.</li> <li>- Magnífica curiositat i necessitat de sondejar, parlen molt.</li> <li>- Intensitat que condueix a lluites amb autoritat.</li> </ul>

*Nota.* Extret de Álvarez-Cárdenas et al. (2019) a partir del treball d'Hua i altres.

L'alumnat amb ACI-TDAH sol caracteritzar-se a nivell cognitiu per presentar baix rendiment (fet que n'obstaculitza la detecció), solen repetir més habitualment de curs i necessitar en ocasions suport acadèmic. Presenten baixa memòria de treball i rapidesa de processament i memòria de treball auditiva, són capaços de dur a terme un pensament altament divergent que possibilita el pensament creatiu. A nivell socioemocional solen presentar majors dificultats i intensitat emocionals que els alumnes que només presenten una de les dues excepcionalitats i tenen més probabilitat de presentar baixa autoestima (Conejero-Solar i altres, 2018). Valadez et al. (2018) van constatar en un estudi a través de la prova CPT II que existeixen diferències significatives en el rendiment atencional i la conducta impulsiva entre alumnat amb altes capacitats i alumnat amb ACI-TDAH, tot i que no

presenten diferències significatives en altres àmbits com per exemple en la mesura d'errors de comissió.

Totes aquestes característiques requereixen d'una bona formació per part dels professionals de l'educació que els atenen per tal de dur a terme una detecció i avaluació ajustada i poder plantejar, en conseqüència, una resposta educativa adient. Així, aquests alumnes necessiten treballar les àrees on presenten major dificultat (control executiu, memòria de treball) i desenvolupar hàbits d'estudi, reforçament de rutines, millora de l'atenció (amb l'ús de la tecnologia) ... I al mateix temps intervenir en el desenvolupament de les seues fortaleces (Álvarez-Cárdenas et al., 2019).

Per acabar, es presenta una taula resum, on s'hi recullen, a grans trets, les característiques que sol presentar l'alumnat amb doble excepcionalitat ACI-TDAH:

#### **Taula 22**

##### *Característiques de l'alumnat ACI-TDAH*

Fa bromes en moments inapropiats.
S'avorreix amb les tasques rutinàries i refusa fer-les.
És autocrític i impacient amb els fracassos.
Tendeix a dominar els altres.
Prefereix estar sol.
Té dificultat per canviar d'àrea d'interés quan s'hi sent "absorbit" per una.
Sovint està en desacord amb els altres i ho exposa en veu molt alta de males maneres.
És molt sensible emocionalment, pot presentar reaccions exagerades.
No li interessin els detalls.
Rebutja l'autoritat.

*Nota.* Extret de Pardo de Santayana (2002).

##### *Alta capacitat i TEA*

Segons el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) el Trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA) té a veure amb deficiències persistents en la comunicació i la interacció social en diversos contextos i amb patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats. Igual

com ocorria amb el TDAH determinades característiques de l'alumnat d'altres capacitat poden confondre's amb el TEA. Així, un exemple seria, l'interés intens en determinats temes, comportaments poc cooperatius i dificultats per a fer amics (Foley-Nicpon, 2011). Malgrat això l'alumnat amb altres capacitat i trastorn de l'espectre de l'autisme (ACI-TEA) presenta diferències amb l'alumnat amb ACI sense una altra excepcionalitat, com dificultats a nivell sensorial, verbal i social més severes i de tipus neurològic (Conejeros-Solar, 2018).

L'alumnat amb ACI-TEA presenta determinades característiques associades. Així, a nivell cognitiu presenta puntuacions molt elevades en habilitats verbals i no verbals, mentre que se situen en un percentil mitjà en habilitats bàsiques. A nivell socioemocional se situen en un percentil mitjà en comunicació i vida quotidiana, però baixos en socialització. Presenten dificultats en la interacció social recíproca, particularment en expressions facials, respondre a converses i involucrar-se en jocs de tipus imaginatius amb companys/es. Dificultats en canvis de rutina i en compartir amb altres allò propi. Amb tot, no s'hi reporten presència de conductes estereotipades, preocupacions atípiques o rituals verbals, com en altres persones amb TEA. En l'àmbit escolar semblen no presentar grans dificultats ni estrès social i una autoestima adequada (Conejeros-Solar i altres, 2018).

A l'hora de treballar amb aquest alumnat Nieto et al. (2015) presenten una sèrie de propostes:

- Explicar a la resta de l'alumnat què significa tenir TEA i ACI. Partir de la idea que tots som diferents i celebrar aquestes diferències.
- Incloure al mestre/a de PT a l'aula com un recurs personal més, de manera que tots els alumnes es puguin beneficiar de la seua presència.
- Crear formes de treball actives, creatives, participatives i que desenvolupen l'autonomia.
- Permetre diferents formes de realització de les tasques.
- No frenar les seues inquietuds, sinó incentivar-les i potenciar-les.
- Possibilitar aprenentatges més extensos, interdisciplinars, utilitzant fonts diverses.
- Desenvolupar la creativitat i augmentar la seua motivació.
- Aprofundir l'autoconcepte positiu. Conèixer fortaleses i debilitats de tot l'alumnat.

- Realitzar treballs cooperatius amb espais de treball autònoms.
- Portar a terme activitats amb temes novedosos mitjançant l'aprenentatge per descobriment.
- Etc.

#### *Alta capacitat i dificultats d'aprenentatge*

Dins del DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) s'especifica com a Trastorn específic de l'aprenentatge la dificultat en l'aprenentatge i en la utilització de les activitats acadèmiques, evidenciat per la presència persistent de dificultats en la lectura, comprensió, ortografia, expressió escrita, sentit numèric o raonament matemàtic. Aquesta dificultat és persistent malgrat les intervencions i no es pot explicar per una discapacitat o trastorn.

Rodríguez (2011) assenyala que segons les estimacions, entre un dos i un cinc per cent de la població de subjectes superdotats té dificultats específiques d'aprenentatge (DEA) i de la mateixa manera, entre un dos i un cinc per cent dels estudiants amb DEA són superdotats. Es tracta de la població doblement excepcional major des d'un punt de vista percentual (Pardo de Santayana, 2004).

Pel que fa a les característiques que presenten, Pardo de Santayana (2004) n'estableix els següents trets, a partir de les aportacions de diversos autors:

#### **Taula 23**

##### *Característiques alumnat ACI-DEA*

Una alta habilitat de raonament abstracte: comprensió de sistemes complexos.
Bona habilitat de raonament matemàtic.
Aguda memòria visual i bon desenvolupament de tècniques espacials.
Vocabulari avançat.
Sofisticat sentit de l'humor: domini de metàfores, analogies i sàtires.
Són perfeccionistes: molt sovint fracassen en intentar completar tot el que han determinat fer.
Imaginació i creativitat.
Són perspicaços i intuïtius.
Posseeixen generalment una excepcional habilitat en geometria, ciències, art, música, etc.
Adequades estratègies per al plantejament i solució de problemes.

Dificultats en memorització, càlcul, velocitat grafomotora, percepció visual, habilitats d'estudi, tasques de seqüenciació.
Són bastant distrets i desorganitzats.
Presenten una àmplia varietat d'interessos.
Forts nivells de frustració i ansietat derivats del desfasament entre les seues expectatives d'assoliment i l'execució final.
Baix autoconcepte escolar.

*Nota.* Extret de Pardo de Santayana (2004).

Solen presentar, en definitiva, unes bones capacitats verbals, de raonament i conceptualització, però capacitats més febles a nivell espacial, de decodificació auditiva, de memòria de treball i velocitat de processament (Foley-Nicpon, 2011). També en habilitats metacognitives, com es reflecteix en la dificultat per planificar i monitorejar els propis processos d'aprenentatge. A nivell socioemocional solen tindre un baix autoconcepte, ansietat, depressió, rebuig als companys, locus de control extern i indefensió apresada, tot i que també poden presentar alts nivells de motivació, gran resiliència i habilitats d'afrontament (Beckmann i Minnaert, 2018).

En l'àmbit escolar, les característiques que s'han descrit solen comportar sentiments d'ansietat i tensió que els porten a fracassar fins i tot en àrees on no presenten una dificultat directa (Pardo de Santayana, 2004). D'altres vegades, poden romandre invisibles per al professorat, que generalment no accepta que un alumne/a d'altres capacitats no siga brillant. Van acumulant, doncs, un sentiment de fracàs i de baixa autoeficàcia que els porta a actituds negatives, baixes autopercepcions i relacions interpersonals adverses, tot i que, com s'ha esmentat, aquesta situació també pot comportar alt nivell de motivació, resiliència i habilitats d'afrontament (Beckmann i Minnaert, 2018).

Finalment, pel que fa a la intervenció és fonamental que aquesta es duga a terme de forma primerenca per evitar la indefensió apresada i sentiments de frustració i millorar així la confiança en ells mateixos. Cal incidir, així, en l'afrontament de les pròpies dificultats, però sense perdre de vista la necessitat de desenvolupar el seu potencial, ja que molt sovint, en aquest tipus d'alumnat el focus es



posa en allò que no sap fer o en el camp on presenta dificultats i no en oferir oportunitats per impulsar el talent.

#### *Conclusions*

Atendre l'alumnat amb doble excepcionalitat suposa un repte per als professionals de l'educació, sens dubte. Demana, a més, anar més enllà dels sistemes de detecció i identificació prototípics i ampliar-ne els horitzons amb la intenció que aquests reben l'atenció específica que requereixen, tan en un àmbit com en l'altre. De fet, és més habitual que aquest alumnat reba suport per la seua dificultat que oportunitats per desenvolupar el seu talent, com s'ha dit. Tanmateix, "un enfoque basado en fortalezas puede incidir, no solo en mejorar el rendimiento, sino también la autoestima y la vinculación con el ámbito escolar" (Conejero-Solar, 2018, p. 672).

El que es desprén de les investigacions, en aquest sentit, més aviat, és que l'alumnat amb doble excepcionalitat necessita accedir a les seues àrees d'interés i que el desenvolupament del talent és l'aspecte més crític de la seua educació. També serà necessari treballar els àmbits on presenten les seues dificultat i instruir-los en l'ús d'estratègies de compensació per permetre'ls prosperar en l'àmbit acadèmic. Finalment, també caldrà oferir-los suport social i emocional a causa de les dificultats derivades del seu desenvolupament asíncron, ja que alguns d'aquests/es alumnes presenten dificultat a l'hora d'acceptar les seues pròpies dualitats i viuen aquesta situació amb ansietat (Reis i altres, 2014). En definitiva, com assenyalen aquests autors, la investigació sobre intervencions reeixides amb estudiants amb doble excepcionalitat suggereixen la necessitat de centrar-se en els punts forts en lloc dels dèficits.

#### **3.9.3. Grups socioculturalment desfavorits**

Un altre grup que requereix una especial atenció és la de l'alumnat que prové de grups socioculturalment més desfavorits. L'entorn es constitueix com un catalitzador que pot oferir oportunitats de desenvolupament del talent o esdevenir un context de risc que dificulta aquest

desenvolupament. L'alumnat provinent d'entorns més desfavorits troba més dificultats per ser identificat i per rebre, en conseqüència, una resposta educativa ajustada. En aquest sentit, existeix un triple biaix: en la detecció per part del professorat, en la identificació i en la intervenció (Donate i Borges, 2018).

La primera barrera que es troba l'alumnat d'entorns desfavorits és que solen puntuar més baix en les proves d'intel·ligència que els qui provenen d'una classe social mitjana i alta. Com assenyalava Martínez (2014):

Se aprecia que, a mayor estatus social, mejor es el resultado de las pruebas de inteligencia, sin que podamos distinguir si es resultado de la capacidad cognitiva del alumnado, de la familiaridad del alumnado con los supuestos necesarios para realizar adecuadamente estas pruebas o de una combinación entre ambas cuestiones que no sabemos ponderar. (p. 453)

En l'estudi dut a terme per Martínez (2014) s'observa el rendiment de l'alumnat en lectura en les proves de diagnòstic en la Comunitat Autònoma de Canàries. Es desprèn que a més nivell d'intel·ligència en el test, millor rendiment en lectura, en totes les classes socials. I per a un mateix nivell d'intel·ligència, millor rendiment en relació a un millor posicionament social. Aquesta diferència, a més, és significativa. Per tant, amb un mateix QI, "nacer en una familia u otra marca una probabilidad de éxito educativo claramente desigual" (Martínez, 2014, p. 454). En definitiva, les desigualtats socials amplifiquen les possibles desigualtats naturals de capacitat.

El següent escull que hi trobarà l'alumnat d'altres capacitats provinent d'entorns socioculturalment desfavorits serà la detecció per part del professorat. Les expectatives i els estereotips vinculats a un prototipus d'alumnat d'altres capacitats (bon rendiment, amb ganes d'aprendre, curiositat...) dificultaran que els estudiants de famílies amb baixos ingressos siguin detectats i se'ls oferisquen les oportunitats que necessiten per mostrar i desenvolupar el seu potencial.

En el cas que siguin detectats pel professorat, també trobaran més dificultats en el procés d'avaluació, ja que les proves estandarditzades de vegades presenten una forta càrrega sociocultural.

Tot això provoca que els estudiants provinents de minories culturals i de classes socials més baixes estiguen menys presents en programes d'enriquiment. Així, en el context nordamericà Worrell i Dixon (2018) assenyalen que els estudiants afroamericans (-9%) i els hispans (-9%) es troben infrarrepresentats en aquests programes en comparació amb els americans asiàtics/il·les del pacífic (+5%) i els europeus americans (+13%), que estan sobrerrepresentats. Tot això, a més, es retroalimenta, ja que el fet que els programes d'enriquiment els integren en la seua majoria estudiants de classe social mitjana i alta pot portar a la idea errònia que no hi ha casos d'altres capacitats en les classes més desfavorides, fet que perpetua estereotips i prejudicis i va influenciat pel que s'ha denominat l'esclletxa de l'excel·lència (*excellence gap*).

Finalment, el diferent origen social pot impactar també en l'autopercepció, que pot baixar en comparació al mateix nivell de capacitat objectiva respecte d'alumnat de classes socials més altes. Aquesta autopercepció també impacta en la tria d'estudis posteriors (Torrents, 2015). Igualment, l'alumnat provinent d'entorns més desfavorits compta amb menys possibilitats de rebre ajuda per part d'entitats externes (professionals que participen en l'avaluació o la intervenció). Davant d'aquesta situació es planteja la necessitat de dur a terme actuacions que compensen la desigual situació de partida i que fomenten l'equitat i, en definitiva, la igualtat d'oportunitats. Així, és necessari desenvolupar alternatives al diagnòstic, que compensen el biaix cultural.

Worrell i Dixon (2018) plantegen la necessitat de generalitzar els processos d'identificació, ja que si no és així, alguns xiquets i xiquetes mai tindran l'oportunitat de demostrar el seu potencial ni seran proposats pel professorat per formar part d'un programa d'enriquiment, almenys si es tracta de professorat no format en el tema i que té una visió estereotipada de les altres capacitats.

És necessari, d'altra banda, formar el professorat en una visió més realista de les altres capacitats. En els casos d'aquests estudiants, és més difícil que les famílies puguin accedir a recursos externs que els puguin assessorar tant en l'avaluació de les necessitats com en la intervenció amb els seus fills i filles. En aquests casos el paper de l'escola resulta encara més rellevant.

Altres propostes de Worrell i Dixon (2018) són utilitzar múltiples indicadors per a la selecció de l'alumnat d'altres capacitats per participar en programes d'enriquiment. Així, partint d'un estudi de McBee, Peers i Waterman, els autors parlen de la regla "i" (la identificació es basa en fer el tall en totes les mitjanes d'identificació), la regla "o" (la identificació es basa en fer el tall en qualsevol mitjana d'identificació) i la regla de la "mitjana" (la identificació es basa en fer el tall en la puntuació mitjana dels indicadors). Els autors van concloure que la regla "i" va portar a molts estudiants que podrien beneficiar-se dels programes d'enriquiment a estar exclosos, mentre que la regla "o" fou més adequada per ampliar els participants i la regla "mitjana" va produir els resultats més òptims, minimitzant l'error de mesura. Per tant, l'ús de múltiples indicadors i l'apropiada combinació de les puntuacions donaria lloc a una identificació més ampla que beneficiaria un major nombre d'alumnat.

Una altra proposta és utilitzar les normes locals (i no els estàndards d'àmbit estatal) per detectar alumnat i oferir-li una intervenció primerenca (en àmbit nord-americà). La detecció en les primeres etapes resulta també essencial per disminuir aquest biaix.

Una vegada aquest alumnat ha accedit a programes d'enriquiment, el repte següent és aconseguir mantenir-los. Per això es necessita que s'hi troben representats i la seua identitat no se'n veja afectada. Dixon i Worrell (2020) assenyalen que durant molts cursos acadèmics s'ha postulat que els estudiants dotats procedents de minories ètniques sub-representades opten per no participar en programes per a alumnat amb alta capacitat, ja que un rendiment acadèmic destacat podria comportar una menor acceptació entre els seus iguals, un fenomen que ha estat denominat per Jung i altres com el "dilema de l'elecció forçosa" (Dixon i Worrell, 2020). La identitat ètnica pot afectar de forma diferent l'assoliment acadèmic en funció del grup ètnic i el context en què els estudiants es desenvolupen. Una proposta que fan els mateixos autors (Worrell i Dixon, 2018) és reclutar estudiants en grup, per reforçar el sentit de pertinença i fer programes culturalment més rellevants. Altres propostes per millorar el manteniment d'aquest alumnat dins dels programes d'enriquiment serien la formació adequada de professorat, proporcionar suports acadèmics, socioemocionals i encoratjadors i donar suport a la participació en programes de fora de l'escola.

Fet i fet, el sistema educatiu ha de mirar l'equitat i no partir de la idea que tot l'alumnat d'altres capacitats necessita el mateix, perquè no tots parteixen de la mateixa situació. Cal fer, doncs, un esforç per millorar la detecció i la intervenció en els casos d'alumnat provinent de classes més desfavorides, sense perdre de vista les característiques del seu entorn. Les actuacions han d'anar encaminades a potenciar el desenvolupament del talent i s'han d'allunyar de visons més compassives que no ajuden en absolut.

#### **3.10. Reflexions finals sobre les característiques de l'alumnat d'alta capacitat**

Quan parlem d'alumnat d'altres capacitats és difícil descriure un perfil concret. Ja s'ha comentat que no es tracta d'un grup homogeni, sinó d'un grup molt heterogeni que inclou realitats molt diverses i amb un alt grau de complexitat. Existeixen, doncs, característiques que s'han assenyalat al principi d'aquest apartat i que defineixen un perfil prototípic. A banda, s'hi troben perfils que s'allunyen d'aquesta prototipicitat central i fins i tot comparteixen característiques amb altres categories (com en el cas de la doble excepcionalitat), en altres casos els factors contextuais o culturals no ofereixen la possibilitat de desenvolupament de tot el seu potencial i sovint resten invisibilitzats.

Allò que interessa els professionals de l'educació, en definitiva, no és si un determinat alumne/a és o no és d'altres capacitats (perquè l'alta capacitat no és una realitat dicotòmica, com assenyala Pfeiffer, 2017). Allò que ens interessa és situar l'individu, la persona, en tota aquesta amalgama de característiques, per tal d'atendre un perfil únic i oferir la resposta educativa que requereix.

## 4. ATENCIÓ EDUCATIVA A L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS

### 4.1. Marc legislatiu

La Constitució Espanyola, en el seu article 27.2 determina que “l'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals”. L'educació és, per tant, un dret per a tota la ciutadania, com es reconeix també a l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans (Organització de les Nacions Unides, 1948). Tanmateix, aquest dret a l'educació ha de quedar garantit pel desenvolupament normatiu ulterior, ja que l'atenció a tot l'alumnat, en general i, en particular a l'alumnat d'altres capacitats, no pot dependre de la bona voluntat del professorat, sinó que ha de quedar garantida en un estat de dret per aquest desenvolupament normatiu.

En aquest apartat s'hi analitzarà el marc normatiu vinculat a l'alumnat d'alta capacitat i a la seua atenció educativa, tant a nivell estatal com autonòmic.

#### 4.1.1. La necessitat d'un desenvolupament normatiu

Els aspectes relatius a l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats han estat regulats per la legislació estatal i autonòmica, amb diferent determinació, des de fa anys. En els moments actuals, ens trobem amb una normativa a nivell estatal que, tot i advocar clarament per la necessitat d'oferir una atenció adequada a aquest alumnat, no arriba a concretar els termes en què aquesta atenció s'ha de realitzar. En poques paraules: si bé les lleis orgàniques reconeixen aquest dret, les concrecions en resulten molt generals. A banda d'això, dins de l'estat espanyol no es parteix d'una definició concreta de què s'entén per alta capacitat, de manera que cada comunitat autònoma ha legislat l'atenció a aquest alumnat de forma diferent.

Una legislació clara i justa és necessària per assegurar que aquest alumnat assolisca el desenvolupament ple i equilibrat de les seues capacitats en un context normalitzat. En aquest apartat

s'analitzarà, en primer lloc, els antecedents a la legislació més actual. Posteriorment s'endinsarà en l'evolució de la legislació sobre les altes capacitats en el marc de l'estat espanyol arran de l'arribada de la democràcia per finalitzar amb un recorregut per la normativa existent en l'àmbit valencià.

Abans de començar, però, cal recordar que el mateix Consell d'Europa, el 1994, en la Recomanació 1248, després d'afirmar que "l'educació és un dret fonamental de l'ésser humà i que caldria adaptar-s'hi, dins de les possibilitats, a cada individu", posa de manifest que si per raons pràctiques "es necessiten sistemes d'ensenyament que assegurin una educació satisfactòria a la majoria de xiquets, sempre hi haurà xiquets amb necessitats particulars per als quals caldrà prendre disposicions especials. Els xiquets i xiquetes superdotats figuren entre aquests". A més, considera que les xiquetes i xiquets superdotats:

Haurien de gaudir de condicions d'ensenyament adaptades permetent-los traure profit de les seues possibilitats en el seu propi interès i en el de la societat. En efecte, cap país pot permetre's malbaratar talents i seria malbaratar uns recursos humans no veure a temps potencials intel·lectuals o d'un altre tipus. Per això es necessiten mètodes adaptats.

Amb això, especifica que "la impartició d'una educació especial no hauria de cap manera de privilegiar un grup de xiquets i xiquetes perjudicant-ne d'altres" (par.1-4, dins Escobar, 2008).

D'altra banda, la Recomanació del Consell d'Europa núm. 1248 planteja una sèrie de recomanacions a les autoritats competents de cada estat membre, que es reproduïxen tot seguit:

- La legislació hauria de reconèixer i respectar les diferències individuals. Les xiquetes i xiquets altament dotats, com passa amb altres col·lectius, necessiten oportunitats educatives adequades per desenvolupar tot el seu potencial.
- La investigació bàsica en els camps de la superdotació i el talent i la recerca aplicada, per exemple, per millorar els procediments d'identificació, s'han de desenvolupar en paral·lel. La investigació sobre els "mecanismes d'èxit" podria ajudar a combatre el fracàs escolar.
- Mentrestant, els programes de formació del professorat en servei han d'incloure estratègies per identificar nens amb alta capacitat o talent especial. La informació sobre xiquets i xiquetes

dotats hauria de posar-se a l'abast de tots aquells i aquelles que tracten amb aquests (professorat, famílies, metges i metgesses, treballadors i treballadores socials, ministeri d'educació, etc.)

- Les disposicions per a xiquets i xiquetes especialment dotats en una determinada àrea haurien de ser preferentment ateses dins del sistema escolar ordinari, des de l'educació preescolar en endavant. Els currículums flexibles, més possibilitats de mobilitat, material complementari enriquidor, ajudes audiovisuals i estils d'ensenyament orientats als projectes són maneres i tècniques de fomentar el desenvolupament de tot l'alumnat tant dotat com no, i permeten identificar necessitats especials el més aviat possible.
- El sistema escolar ordinari s'ha de flexibilitzar prou per permetre satisfer les necessitats d'alt nivell de l'estudiantat amb talent.
- S'ha d'administrar amb discreció qualsevol disposició especial per a estudiantat amb alta superdotació o molt de talent, per evitar el perill innat de l'etiquetatge, amb totes les seues conseqüències no desitjades per a la societat (par. 5, Recomanació 1248, 1994).

En definitiva, el Consell d'Europa deixa palesa en aquesta recomanació, ja del segle passat, la necessitat de legislació, d'investigació i de formació del professorat, per tal de donar una resposta educativa específica a l'alumnat d'altas capacitats dins del sistema educatiu ordinari.

#### **4.1.2. Antecedents a la legislació de l'etapa democràtica**

Amb anterioritat a la Llei General d'Educació (LGE) de 1970 apareixen algunes iniciatives legislatives que fan referència de forma molt subtil a l'alumnat d'alta capacitat, però no suposen en sí cap avenç remarcable. Així, la Llei d'Educació Primària de 1945 (modificada el 1966), tot i que circumscriu l'educació especial a l'alumnat amb discapacitat, en el seu article 47 estableix que:

Para la protección de los escolares de aptitudes sobresalientes en el orden intelectual y moral serán de aplicación a la enseñanza primaria los beneficios y derechos otorgados por la Ley de protección escolar. (art. 47, Llei Educació Primària, 1945)



Els antecedents a la legislació espanyola actual els trobem a l'*Instituto de Selección Obrera* de Madrid, on Laura Luque, entre el 1931 i 1936, durant la II República, va aconseguir decrets ministerials per seleccionar i protegir xiquetes i xiquets superdotats. Hi van haver també diverses experiències en aquest camp, però no es comptava amb una legislació específica. Tanmateix, la guerra civil, va interrompre de ple qualsevol iniciativa d'atenció a l'alumnat d'altres capacitats. I posteriorment, durant la postguerra i el franquisme hi van haver molt pocs avenços en aquest camp.

La Llei General d'Educació (LGE), del 1970 dedica el Capítol VII a l'educació especial i s'hi fa referència a l'alumnat amb discapacitat i amb superdotació. A aquests últims es refereix en els següents articles i en els següents termes:

Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos. (Art. 49.2, p. 12532)

(...)

La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales. (Art. 53, p. 12532)

Les referències explícites d'aquesta llei, no van significar, però, un canvi en l'atenció directa a l'alumnat d'altres capacitats (Jiménez, 2002).

En un altre terme, el «Seminario Internacional de Superdotados», organitzat a Madrid el 1981 pel professor García Yagüe va suposar un impuls al tema i va posar de manifest el desfasament entre l'Estat espanyol i altres països europeus en matèria d'investigació, legislació i resposta educativa en relació a l'alumnat d'alta capacitat.

### 4.1.3. Evolució de la legislació relativa a les altes capacitats a l'Estat espanyol

L'evolució de la legislació a l'Estat espanyol en el marc de l'alta capacitat ha estat irregular en l'àmbit de les diferents comunitats autònomes. A nivell estatal, en canvi, els seus designis han anat seguint els diferents canvis suscitats pels diferents governs que han anat alternant-se en el poder. En aquest apartat es concretarà aquesta evolució a través de l'anàlisi de les diferents lleis orgàniques, reials decrets, ordres i resolucions.

#### 4.1.3.1. L'alta capacitat en les lleis orgàniques

##### **Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu [LOGSE]**

La LOGSE (Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu), tot i que introdueix el terme atenció a la diversitat, no va acabar de concretar el tractament que hauria de rebre l'alumnat d'alta capacitat (sobredotació intel·lectual és el terme utilitzat en el desenvolupament normatiu de la LOGSE), encara que al *Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) sí que s'hi contemplava (Jiménez i García, 2013). El *Llibre Blanc* (citada per Jiménez, 2002a) introdueix, seguint l'estela de l'informe Warnock, el terme necessitats educatives especials. En relació a l'alumnat que estem analitzant s'hi especifica:

Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho en relación a la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque lógicamente con las particularidades propias de su caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la secundaria obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 169)

A la LOGSE al primer article s'hi inclou com a principi general de l'educació «el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne». Atenent al que s'ha vist al *Llibre Blanc* la categoria de l'alumnat amb sobredotació intel·lectual entraria dins de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE). Tanmateix, al llarg del Capítol V, dedicat a l'educació especial, als articles 36 i 37 no s'hi fa una referència explícita a les tipologies d'alumnat amb NEE:

#### Article 36

1. El sistema educatiu ha de disposar dels recursos necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin aconseguir dins d'aquest sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes.
2. La identificació i valoració de les necessitats educatives especials han de ser dutes a terme per equips integrats per professionals de diferents qualificacions, que establisquen en cada cas plans d'actuació en relació amb les necessitats educatives específiques dels alumnes.
3. L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials s'ha de regir pels principis de normalització i d'integració escolar.
4. Al final de cada curs s'han d'avaluar els resultats aconseguits per cadascun dels alumnes amb necessitats educatives especials, en funció dels objectius proposats a partir de la valoració inicial. Aquesta avaluació ha de permetre variar el pla d'actuació en funció dels seus resultats.

#### Article 37

1. Per aconseguir els fins assenyalats en l'article anterior, el sistema educatiu ha de disposar de professors de les especialitats corresponents i de professionals qualificats, així com dels mitjans i materials didàctics necessaris per a la participació dels alumnes en el procés d'aprenentatge. Els centres han de tenir l'organització escolar deguda i fer les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries per facilitar als alumnes la consecució dels fins

indicats. S'han d'adequar les condicions físiques i materials dels centres a les necessitats d'aquests alumnes.

2. L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials s'ha d'iniciar en el moment en què es detecten. A tal fi, hi ha d'haver els serveis educatius necessaris per estimular i afavorir el màxim desenvolupament d'aquests alumnes i les administracions educatives competents n'han de garantir l'escolarització.
3. L'escolarització en unitats o centres d'educació especial només s'han de dur a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses per un centre ordinari. Aquesta situació ha de ser revisada periòdicament, de manera que pugui afavorir-se, sempre que siga possible, l'accés dels alumnes a un règim d'integració més gran.
4. Les administracions educatives han de regular i afavorir la participació dels pares o tutors en les decisions que afecten l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Aquesta llei va suposar un pas endavant en l'atenció a la diversitat, ja que s'hi estableixen alguns aspectes remarcables, com el fet d'introduir la necessitat d'atenció diferent a l'ordinària de determinats col·lectius (necessitats educatives especials o NEE), s'hi estableix l'avaluació psicopedagògica d'aquestes necessitats per equips de professionals, i la concreció d'un pla d'actuació en relació amb les necessitats educatives de l'alumnat. S'hi concreta, a més, que l'atenció d'aquest alumnat es regirà pels principis de normalització i integració escolar.

També s'hi assenyala que els centres hauran de comptar amb professorat especialitzat i mitjans i materials didàctics precisos per a la participació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge. A més, s'hi especifica que els centres hauran de comptar amb una organització escolar adient i hauran de realitzar les adaptacions necessàries. L'inici d'aquestes mesures s'hi estableixen a partir del mateix moment de la detecció. Tot i això, les referències explícites a l'alumnat d'altres capacitats hauran d'esperar al desenvolupament normatiu de la LOGSE, concretament al Reial Decret 656/1995, que s'hi analitzarà més endavant.

### **Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació [LOQE]**

La següent llei educativa fou la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOQE). En aquest nou marc normatiu hi haurà un canvi de nomenclatura en les necessitats educatives especials, ja que s'hi utilitzarà la denominació necessitats educatives específiques, i dins d'aquest grup s'hi inclourà, entre d'altres els i les alumnes "superdotats intel·lectualment". Al preàmbul s'hi estableix que un dels objectius essencials de l'educació és aconseguir el major poder qualificador del sistema educatiu juntament a la integració en aquest del màxim nombre possible d'alumnes, que el sistema educatiu ha de procurar una configuració flexible, que s'adapte a les diferències individuals d'aptituds, necessitats, interessos i ritmes de maduració de les persones per no renunciar a l'assoliment de resultats de qualitat per a tots".

El capítol VII se centra en l'alumnat amb necessitats educatives específiques i a la secció 3 d'aquest capítol s'hi refereix de forma explícita a l'alumnat "superdotat intel·lectualment" i s'hi *concreta que aquests requereixen una atenció específica per part de les administracions educatives.*

Article 43. Principis.

1. Els alumnes superdotats intel·lectualment seran objecte d'una atenció específica per part de les Administracions educatives.
2. Amb la finalitat de donar una resposta educativa més adequada a aquests alumnes, les Administracions educatives adoptaran les mesures necessàries per identificar i avaluar de forma primerenca les seues necessitats.
3. El Govern, prèvia consulta a les Comunitats Autònomes, establirà les normes per flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu establerts en la present Llei, independentment de l'edat d'aquests alumnes.
4. Les Administracions educatives adoptaran les mesures necessàries per facilitar l'escolarització d'aquests alumnes en centres que, per les seues condicions, puguin prestar-los una atenció adequada a les seues característiques.

5. Correspon a les Administracions educatives promoure la realització de cursos de formació específica relacionats amb el tractament d'aquests alumnes per al professorat que els atenga. Igualment adoptaran les mesures oportunes perquè els pares d'aquests alumnes reben l'adequat assessorament individualitzat, així com la informació necessària que els ajuden en l'educació dels seus fills" (LOQE, 2002, p. 45201).

### **Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig d'educació [LOE]**

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) estableix en el títol preliminar, els principis en què s'inspira el sistema educatiu, entre d'altres: la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat; l'equitat, que garantisca la igualtat de drets i d'oportunitats, la no-discriminació i la inclusió educativa; la flexibilitat per adequar l'educació a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat; l'orientació educativa i professional dels estudiants per a l'assoliment d'una formació personalitzada que propicie una educació integral; i la participació de la comunitat educativa en l'organització, el govern i el funcionament dels centres docents. S'hi reiteren, doncs, els principis i drets reconeguts per la Constitució i s'hi insisteix en el caràcter inclusiu de l'educació, en la igualtat i en la no discriminació de les persones (Jiménez, 2013).

Amb aquesta llei es produeix un canvi rellevant en la nomenclatura, ja que a partir d'ara a aquest alumnat s'hi referirà amb el terme "altes capacitats", i els situa dins de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, però no de necessitats educatives especials. Aquest nou concepte queda explicat a l'article 71, que indica quin alumnat ha de ser considerat amb necessitats específiques de suport educatiu i inclou en aquest grup el d'altres capacitats intel·lectuals. Aquest nou terme resulta més ampli que els anteriors, ja que reclama també l'atenció específica per a altres tipus d'alumnat, com els precoços i els talentosos (Comes i altres, 2009).

Al Títol II, dedicat a l'equitat en l'educació, s'hi fa referència a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu per presentar necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard

al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar. Així s'hi especifica al Títol II (Equitat en l'Educació), Capítol I (Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu), Secció segona (Alumnat amb altes capacitats intel·lectuals):

Article 76

Àmbit. Correspon a les Administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals i valorar de forma primerenca les seues necessitats. Així mateix, els correspon adoptar plans d'actuació, així com programes d'enriquiment curricular adequats a les esmentades necessitats, que permeten l'alumnat desenvolupar al màxim les seues capacitats.

Article 77

Escolarització. El Govern, prèvia consulta a les Comunitats Autònomes, establirà les normes per flexibilitzar la durada de cadascuna de les etapes del sistema educatiu per als alumnes amb altes capacitats intel·lectuals, amb independència de la seua edat (LOE, 2006, p. 17180).

En aquest sentit, igual que en els casos anteriors s'hi estableix la necessitat d'atenció específica, i de la seua identificació primerenca. El canvi de terme de "superdotació" a "alta capacitat" ha anat generalitzant-se en àmbit educatiu i ha continuat present en la legislació posterior, així com també en el camp de la investigació.

**Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa [LOMQE]**

La Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE) que modifica la LOE recull també en els seus principis la idea d'equitat, per a la garantia en la igualtat d'oportunitats per al desenvolupament ple de la personalitat a través de l'educació, la inclusió educativa, la igualtat de drets i oportunitats que ajuden a superar qualsevol discriminació i l'accessibilitat universal a l'educació, i que actue com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a aquelles que deriven de qualsevol

tipus de discapacitat. El principi d'accessibilitat universal és fonamental en l'atenció a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, ja que dota el sistema educatiu d'una eina a partir de la qual pot donar-li resposta educativa adequada i facilitar-li el desenvolupament ple.

La LOMQE no modifica el que ja recull la LOE en relació a l'alumnat amb altes capacitats que, com s'ha explicat continua tenint la consideració d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), i manté la distinció, per tant, de l'alumnat amb necessitats educatives especials. En aquest text legal s'hi fan les següents referències a l'alumnat d'altres capacitats:

Cinquanta-set. Els apartats 1 i 2 de l'article 71 queden redactats de la següent manera:

1. Les Administracions educatives disposaran dels mitjans necessaris perquè tot l'alumnat assolisca el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, així com els objectius establerts amb caràcter general en la present Llei. Les Administracions educatives podran establir plans de centres prioritaris per donar suport especialment als centres que escolaritzen alumnat en situació de desavantatge social.
2. Correspon a les Administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els alumnes i les alumnes que requerisquen una atenció educativa diferents de l'ordinària, per presentar necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, TDAH, per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seues capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

Cinquanta-huit. L'article 76 queda redactat de la següent manera:

Article 76. Àmbit. Correspon a les Administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals i valorar de forma primerenca les seues necessitats. Així mateix, els correspon adoptar plans d'actuació, així com programes d'enriquiment curricular adequats a les esmentades necessitats, que permeten l'alumnat desenvolupar al màxim les seues capacitats.



Cinquanta-nou. S'afegeix una secció quarta dins del capítol I del títol II i un article 79 bis amb la següent redacció:

Secció quarta. Alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge.

Una de les novetats que aporta aquesta llei és la referència a l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge. Pel que fa a l'alumnat amb altes capacitats, en canvi, no trobem una modificació substancial respecte de la llei que modifica.

**Llei Orgànica 3/2020 de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. 30 de desembre de 2020. [LOMLOE]**

A finals de 2020 es va aprovar l'última llei orgànica d'educació, més coneguda com a LOMLOE. Inclou com a principis bàsics el compliment efectiu dels drets de la infància segons el que estableix la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Organització de les Nacions Unides, 1989), la inclusió educativa i l'aplicació dels principis del Disseny universal de l'aprenentatge.

En relació a l'alumnat amb altes capacitats no s'hi inclouen canvis específics, tot i que l'article 71 de la LOE es modifica, de manera que s'hi fa referència a determinades categories que no apareixien en els mateixos termes en la legislació anterior. En definitiva, l'article queda redactat en els següents termes:

1. Les Administracions educatives disposaran els mitjans necessaris perquè tot l'alumnat assolisca el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, així com els objectius establerts amb caràcter general en la present llei.
2. Correspon a les Administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els i les alumnes que requerisquen una atenció educativa diferent a l'ordinària, per presentar necessitats educatives especials, per retard maduratiu, per trastorns del desenvolupament del llenguatge i la comunicació, per trastorns d'atenció o d'aprenentatge, per desconeixement greu de la llengua d'aprenentatge, per trobar-se en situació de vulnerabilitat socioeducativa,

per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu o per condicions personals o d'història escolar, puguen assolir el màxim desenvolupament possible de les seues capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

La LOMLOE, com les lleis anteriors té com a horitzó la inclusió educativa de tot l'alumnat. Tot i això, algunes veus crítiques, com Echeita (2021) consideren que aquesta nova llei és una ocasió perduda per avançar en aquesta línia, ja que es continua categoritzant l'alumnat "diferent", de manera que s'ha perdut l'oportunitat d'orientar el sistema educatiu a oferir oportunitats justes, equiparables, per estar junts, ser reconeguts, participar i aprendre (p.10). Considera, a més, que la LOMLOE podria haver aprofitat l'àmplia categorització que fa del constructe NESE per incorporar una visió àmplia, comprensiva i inclusiva de la idea de suport, una visió que implique tot l'alumnat i no només aquell conceptualitzat com a "diferent".

A partir de l'anàlisi de les lleis orgàniques que s'ha dut a terme en aquest apartat es pot concloure que, des de la LOGSE (i en certa mida en alguna normativa anterior) s'hi explicita que l'alumnat d'altres capacitats requereix una atenció específica, diferent de l'ordinària. Tot i això, continua havent-hi un nombre important d'alumnat d'altres capacitats que no està rebent aquesta atenció (només cal fixar-se en els índex d'identificació).

D'altra banda, tot i que la legislació és clara en aquest sentit, i des de fa ja temps; els termes en què aquesta atenció educativa s'ha de dur a terme, no apareixen reflectits d'una forma explícita: es fa referència a una intervenció el més primerenca possible i a principis com normalització i inclusió, però la forma en què aquesta s'haurà de desenvolupar hauria d'anar concretant-se en el desenvolupament normatiu que s'analitzarà tot seguit.

En realitzar un estudi comparatiu de les diferents lleis podem concloure que no hi ha hagut unanimitat en la denominació, tot i que el terme alta capacitat és el que ha anat guanyant terreny els últims anys. Ara bé, en cap de les lleis s'ha especificat ni l'abast ni la definició de terme, de manera

que cada Comunitat Autònoma haurà de concretar què entén per alta capacitat i, per tant, quin perfil d'alumnat és susceptible de rebre una atenció “específica” o “diferent de l'ordinària”, com postula la legislació vigent. Ja s'ha vist en l'apartat on s'ha analitzat la conceptualització del terme, les diferents definicions existents. Aquestes tenen implicacions directes en la identificació de l'alumnat. Així, si atenem a les teories psicomètriques hi hauria entre un 2% i un 3% de la població escolar susceptible de rebre atenció específica per alta capacitat, mentre que si atenem a teories com les de Rezulli, per exemple, aquest percentatge es podria ampliar a un 15%. Es presenta tot seguit, una taula comparativa (taula 24) de les diferents lleis orgàniques, atenent a la denominació, la categoria diagnòstica i les mesures educatives que hi postulen:

Taula 24

*Comparació de les diferents lleis orgàniques*

Llei	LOGSE, 1990	LOQE, 2002	LOE, 2006	LOMQE, 2013	LOMLOE, 2020
Denominació	No hi consten explícitament. Es parla de sobredotació intel·lectual en el desenvolupament posterior de la llei	Alumnes superdotats intel·lectualment	Alumnes amb altes capacitats	Alumnes amb altes capacitats	Alumnat amb altes capacitats
Categoria diagnòstica	Necessitats educatives especials	Necessitats educatives específiques	Necessitats educatives específiques de suport educatiu	Necessitats educatives específiques de suport educatiu	Necessitats educatives específiques de suport educatiu Alumnat que requereix una atenció educativa diferent a l'ordinària
Mesures educatives	Resposta educativa a les necessitats. Ajudes complementàries a llarg de la seua escolaritat.	Atenció específica. Resposta educativa a través de la identificació i avaluació primerenca de les seues necessitats.	Atenció primerenca. Plans d'actuació.	Atenció primerenca. Plans d'actuació.	Atenció primerenca. Plans d'actuació.

*Nota.* Adaptat a partir de Jiménez, 2013.

#### 4.1.3.2. L'alta capacitat en els reials decrets

##### Reial Decret 696/1995

El Reial Decret 696/1995, de 28 d'abril, d'ordenació de l'educació de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), que es promulga a l'empara de la LOGSE, és el que iniciarà una sèrie d'iniciatives legislatives que començaran a regular l'atenció a l'alumnat amb altes capacitats. En efecte, es constitueix en el primer text legal que fa una referència a les necessitats educatives especials vinculades a condicions personals de superdotació intel·lectual i a la necessitat de donar-hi resposta amb mesures específiques (Rodríguez et al., 2015). El Reial Decret 696/1995 regula aspectes relatius a l'ordenació, planificació de recursos i organització de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Hi inclou entre les necessitats educatives especials, les derivades d'una sobredotació relativa a capacitats intel·lectuals. Per a la seua escolarització estableix, com en la resta de casos, els centres ordinaris:

2. Els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, associades a la seua història educativa i escolar, així com a condicions personals de sobredotació i de discapacitat psíquica, motora o sensorial, seran escolaritzats en els centres i programes ordinaris. Només quan s'aprecie de forma raonada que les necessitats dels esmentats alumnes no puguin ser adequadament satisfetes en un centre ordinari, es proposarà la seua escolarització en centres d'educació especial. (Article 3. Escolarització. Reial Decret 696/1995, p. 16180)

El Reial Decret 696/1995 també estableix a l'article 5, dedicat a les Garanties per a la qualitat en l'ensenyament, que:

1. El Ministeri d'Educació i Ciència prestarà atenció prioritària al conjunt de factors que afavorisquen la qualitat i millora de l'ensenyament als alumnes amb necessitats educatives especials.

2.A tal fi, adoptarà les mesures que siguem necessàries en allò que concerneix la qualificació i formació del professorat, l'elaboració dels projectes curriculars i de la programació docent, la dotació de mitjans personals i materials, la promoció de la innovació i investigació educativa i l'adaptació, en el seu cas, de l'entorn físic.

3.Els plans provincials de formació permanent del professorat inclouran entre les seues prioritats les relacionades amb l'actualització i formació del professorat i resta de professionals a què es refereix el present Reial Decret.

4.El Ministeri d'Educació i Ciència facilitarà i promourà la realització d'experiències d'innovació i d'investigació educativa, així com l'elaboració de materials didàctics i curriculars, entre els objectius dels quals figure el de millorar la qualitat de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials.

5.El Ministeri d'Educació i Ciència, a través de l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació, promourà l'avaluació periòdica del conjunt de mesures contemplades en aquest Reial Decret. (Article 5. Garanties per a la qualitat de l'ensenyament. (p. 16181)

S'hi estableixen, per tant, com a pilars fonamentals per a una resposta educativa de qualitat la formació del professorat, la dotació de mitjans, les experiències d'innovació i l'avaluació. De forma més específica l'atenció educativa que ha de rebre l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual es desenvolupa al capítol II, als articles 10 i 11:

Article 10. Atenció educativa.

L'atenció educativa als alumnes amb necessitats especials associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual vetlarà especialment per promoure un desenvolupament equilibrat dels distints tipus de capacitats establertes en els objectius generals de les diferents etapes educatives.

Article 11. Avaluació i mesures.

1. El Ministeri d'Educació i Ciència determinarà el procediment per avaluar les necessitats educatives especials associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual, així com el tipus i l'abast de les mesures que cal adoptar per la seua adequada satisfacció.
2. A aquest fi, els equips d'orientació educativa i psicopedagògica i els departaments d'orientació dels instituts d'educació secundària que escolaritzen alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual comptaran amb professionals amb una formació especialitzada. (Reial Decret 696/1995, p. 16182)

**Reial Decret 943/2003**

El Reial Decret 943/2003, de 18 juliol, regula les condicions per flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per a l'alumnat superdotat intel·lectualment. (BOE 31-07-2003). Es tracta de la primera norma de desenvolupament de la LOQE, i el més destacable que aporta és que amplia significativament les possibilitats de flexibilització: permet accelerar fins a tres anys en l'ensenyament obligatori i un més en el postobligatori, i es poden incrementar per a casos excepcionals. Així mateix, permet la flexibilització en els estudis de règim especial (sempre que la reducció d'aquests períodes no supere la meitat del temps establert amb caràcter general, tot i que es pot ampliar per a casos excepcionals). Haurà de comptar, a més, amb la conformitat per escrit de la família. Aquesta es realitzarà en els següents termes:

Article 5. Requisits.

La decisió de flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment es prendrà quan les mesures que el centre pot adoptar, dins del procés ordinari d'escolarització, es consideren insuficients per atendre adequadament les necessitats i el desenvolupament integral d'aquests alumnes.

Article 6. Registre de les mesures de flexibilització de la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment.

De l'autorització de la flexibilització de la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment es deixarà constància en l'expedient acadèmic de l'alumne, i es consignarà en els documents oficials d'avaluació, mitjançant la corresponent diligència a l'efecte, en la qual hi constarà la data de la resolució per la qual s'autoritza l'esmentada mesura. (Reial Decret 943/2003, p. 3)

Per acabar, cal remarcar que aquest RD especifica que correspon a les Administracions educatives, en l'àmbit de les seues competències, adoptar les mesures necessàries encaminades a identificar i avaluar l'alumnat superdotat intel·lectualment, així com també dictar les disposicions necessàries per al desenvolupament i execució d'allò disposat en aquest Reial Decret.

### **Reial Decret 1630/2006**

Al Reial Decret 1630/2006 s'hi estableixen els ensenyaments mínims del segon cicle d'Educació infantil. Tot i que no s'hi fa una referència explícita a l'atenció a l'alumnat amb altes capacitats, sí que es fa referència a l'atenció a la diversitat a l'article 8, en els següents termes:

Article 8. Atenció a la diversitat.

1. La intervenció educativa ha de considerar com a principi la diversitat de l'alumnat i ha d'adaptar la pràctica educativa a les característiques personals, necessitats, interessos i estil cognitiu dels xiquets i les xiquetes, atesa la importància que en aquestes edats adquireixen el ritme i el procés de maduració.



2. Les administracions educatives han d'establir procediments que permeten identificar les característiques que puguen tenir incidència en l'evolució escolar dels xiquets i les xiquetes. Així mateix han de facilitar la coordinació de tots els sectors que intervinguen en l'atenció d'aquest alumnat.

3. Els centres han d'adoptar les mesures oportunes adreçades a l'alumnat que presente una necessitat específica de suport educatiu.

4. Els centres han d'atendre els nens i les nenes que presenten necessitats educatives especials buscant la resposta educativa que s'adapte millor a les seues característiques i necessitats personals. (Reial Decret 1630/2006, p. 3)

#### **Reial Decret 126/2014**

El Reial Decret 126/2014, de 28 de febrer, estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària, i en aquest cas sí que es fa una referència explícita a les altes capacitats en concretar l'atenció a l'alumnat amb NESE a l'article 14:

Article 14. Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

1. Serà d'aplicació allò indicat en el capítol II del títol I de la Llei 2/2006, de 3 de maig, en els articles 71 a 79bis, a l'alumnat que requerisca una atenció educativa diferent a l'ordinària, per presentar necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH), per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, perquè pugua assolir el màxim desenvolupament possible de les seues capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat. Perquè l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu al que es refereix l'article 71 de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, pugua assolir el màxim desenvolupament de les seues capacitats personals i els objectius i competències de l'etapa, s'establiran les mesures curriculars i organitzatives oportunes que asseguruen el seu adequat progrés. S'establiran les mesures més adequades perquè les condicions

de realització de les avaluacions s'adapten a les necessitats de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

4. Correspon a les Administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals i valorar de forma primerenca les seues necessitats. Així mateix, els correspon adoptar plans d'actuació, així com programes d'enriquiment curricular adequats a les esmentades necessitats, que permeten a l'alumnat desenvolupar al màxim les seues capacitats. L'escolarització de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, identificat com a tal segons el procediment i en els termes que determine la normativa vigent; l'esmentada flexibilització podrà incloure tant la impartició de continguts i adquisició de competències propis de cursos superiors com l'ampliació de continguts i competències del curs corrent, així com altres mesures. Es tindrà en consideració el ritme i l'estil d'aprenentatge de l'alumnat que presenta altes capacitats intel·lectuals i de l'alumnat especialment motivat per l'aprenentatge (Reial Decret 126/2014, p.12).

Per tant, s'estableix la necessitat de plantejar una resposta educativa adient partint dels principis de normalització i inclusió, que es base en una identificació i valoració de necessitats primerenca. A més, en el cas específic de l'alumnat d'altres capacitats s'hi especifiquen com a plans d'actuació l'enriquiment curricular i la flexibilització.

#### **Reial Decret 1105/2014**

El Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat, també fa referència a les altes capacitats, concretament, estableix que:

Article 9. Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu.

1. Serà d'aplicació allò indicat en el capítol I del títol II de la Llei 2/2006 de 3 de maig, en els articles 71 a 79bis, a l'alumnat que requerisca una atenció educativa diferent a l'ordinària, per presentar

necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, Trastorns per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH), per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, perquè pugui assolir el màxim desenvolupament possible de les seues capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

Perquè l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu al qual es refereix l'article 71 de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, pugui assolir el màxim desenvolupament de les seues capacitats personals i els objectius i competències de cada etapa, s'establiran les mesures curriculars i organitzatives oportunes que asseguren el seu adequat progrés.

5. Correspon a les Administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals i valorar de forma primerenca les seues necessitats. Així mateix, els correspon adoptar plans d'actuació, així com programes d'enriquiment curricular adequats a les esmentades necessitats, que permeten l'alumnat desenvolupar al màxim les seues capacitats.

L'escolarització de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, identificat com a tal segons el procediment i en els termes que determinen les Administracions educatives, es podrà flexibilitzar en els termes que determine la normativa vigent; l'esmentada flexibilització podrà incloure tant la impartició de continguts i adquisició de competències propis de cursos superiors com l'ampliació de continguts i competències del curs corrent, així com altres mesures.

Es tindrà en consideració el ritme i estil d'aprenentatge de l'alumnat que presenta altes capacitats intel·lectuals i de l'alumnat especialment motivat per l'aprenentatge. (Reial Decret 1105/2014, p. 9-10)

---

Article 15. Procés d'aprenentatge i atenció individualitzada.

4. Així mateix, correspon a les Administracions educatives regular mesures adequades per a l'atenció d'aquells i aquelles alumnes que manifesten dificultat específiques d'aprenentatge o d'integració en l'activitat ordinària dels centres, de l'alumnat d'alta capacitat intel·lectual i de l'alumnat amb discapacitat. (Reial Decret 1105/2014, p. 15)

De manera similar a l'etapa anterior, s'hi estableix que els centre educatius hauran de dur a terme una identificació i valoració primerenca de les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats i hauran de plantejar en conseqüència les mesures adients. Igual que en l'etapa anterior, les mesures que s'hi proposen són l'enriquiment curricular i la flexibilització.

#### **Reial Decret 127/2014**

El Reial Decret 127/2014, de 28 de febrer, regula els aspectes específics de la Formació Professional Bàsica dels ensenyaments de formació professional del sistema educatiu, s'aproven 14 títols professionals bàsics, es fixen els seus currículums bàsics i es modifica el Reial Decret 1850/2009, de 4 de desembre, sobre expedició de títols acadèmics i professionals corresponents als ensenyaments establerts en la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. En aquest RD no es fa referència explícita a l'alumnat d'altres capacitats. A l'article 13, referit a l'atenció a la diversitat, l'èmfasi es posa més bé en les dificultats d'aprenentatge i en les discapacitats.

#### **Reial Decret 1147/2011**

El Reial Decret 1147/2011, de 29 de juliol, estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu i concreta la possible personalització d'aquests ensenyaments mitjançant, entre d'altres, l'adequació del currículum establert per l'Administració educativa corresponent, la flexibilització dels itineraris formatius, les adaptacions quant a l'accessibilitat i l'establiment de mesures de suport i reforç per a facilitar la informació, l'orientació i l'assessorament; i per a una especial atenció a les persones que presenten una discapacitat, joves amb risc

d'abandonament prematur i col·lectius amb més risc d'exclusió social. Tanmateix, en aquest Reial Decret, com en el cas anterior, no s'hi fa cap referència ni explícita ni implícita a les altes capacitats.

#### **4.1.3.3. L'alta capacitat en les ordres i resolucions**

Les ordres i resolucions a nivell estatal més destacables en relació a la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats estableixen el següent:

##### **Ordre 14 de febrer de 1996**

En primer lloc, cal citar l'Ordre de 14 de febrer de 1996, orientada a regular el procediment per a la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i on s'estableixen criteris per a l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials. S'hi concreten aspectes relatius a l'escolarització i al procés d'avaluació de l'alumnat amb NEE. Té com a finalitat assegurar per a aquest alumnat la resposta educativa que garantisca millor el seu progrés personal, acadèmic i social i orientar els professionals implicats i facilitar-los la seua tasca (Comés et al., 2009).

Aquesta Ordre entén l'avaluació psicopedagògica com un procés de recollida, anàlisi i valoració de la informació rellevant sobre els distints elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, per identificar les necessitats educatives de determinats alumnes que presenten o poden presentar desajustaments en el seu desenvolupament personal i/o acadèmic, i per fonamentar i concretar les decisions respecte de la proposta curricular i al tipus d'ajudes que aquells poden necessitar per progressar en el desenvolupament de les distintes capacitats. D'altra banda, estableix que l'avaluació psicopedagògica és competència, dins del sistema educatiu, dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica i dels departaments d'orientació dels centres docents.

Altres aspectes que recull aquesta disposició són: les mesures curriculars (adaptació curricular d'ampliació); l'anticipació de l'inici de l'escolarització obligatòria o la reducció del període d'escolarització; les particularitats per a l'educació primària i la secundària obligatòria; les estratègies metodològiques; l'avaluació d'aprenentatges, i el procediment per sol·licitar la flexibilització.

Finalment, en la Disposició addicional s'especifica que, en aplicació a allò que preveu l'article 11.1. del Reial Decret 696/1995, de 28 d'abril, d'Ordenació de l'Educació dels Alumnes amb Necessitats Educatives Especials, el Ministeri d'Educació i Ciència elaborarà la normativa necessària per adequar el procés d'avaluació psicopedagògica descrit en aquesta Ordre a la situació específica de l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a sobredotació.

#### **Ordre 24 d'abril de 1996**

Aquesta Ordre regula les condicions i el procediment per flexibilitzar, amb caràcter excepcional, la durada del període d'escolarització obligatòria de l'alumnat amb necessitat educatives especials associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual. Té caràcter de norma bàsica i regula els procediments de sol·licitud i d'acreditació administrativa en l'expedient acadèmic.

#### **Resolució 29 d'abril de 1996**

La Resolució de 29 d'abril de 1996, de la Secretaria d'Estat d'Educació, determina els procediments a seguir per orientar la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual (d'aplicació únicament al territori MEC). Té per objecte establir el procediment per sol·licitar la flexibilització del període d'escolarització, adequar l'avaluació psicopedagògica, determinar el sistema de registre de les mesures curriculars excepcionals adoptades i orientar la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a sobredotació intel·lectual.

S'hi concreten els criteris generals d'atenció educativa a aquest alumnat, l'avaluació psicopedagògica i l'informe que se'n deriva, les mesures curriculars, el procediment a seguir per sol·licitar la flexibilització i la forma en què es registraran les mesures excepcionals.

### **Resolució del 20 de març de 1997**

La Resolució del 20 de març de 1997 determina els terminis de presentació i resolució dels expedients de l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a condicions especials de sobredotació intel·lectual. Aquesta Resolució és també aplicable, únicament, en el territori MEC i regula els terminis de presentació de la sol·licitud d'acceleració (de l'1 de gener al 31 de març) segons el procediment especificat a la Resolució de 29 d'abril de 1996. Aquestes dues resolucions eren aplicables al territori MEC, ja que les comunitats autònomes amb competències en educació van regular i concretar els aspectes relatius a la flexibilització, com s'especificarà tot seguit per a l'àmbit valencià.

#### **4.1.4. Evolució de la legislació relativa a les altes capacitats a nivell autonòmic**

En tenir transferides les competències en educació, en àmbit valencià, s'ha generat tota una sèrie de normativa que concreta i amplia la normativa a nivell estatal i que, en coherència amb aquesta, ha anat evolucionant al llarg dels anys. Tot seguit s'hi analitzen els principals textos normatius que han contribuït a concretar la resposta educativa específica per a l'alumnat d'altres capacitats en el territori valencià.

##### **4.1.4.1. L'alta capacitat en els decrets**

#### **Decret 37/2008**

El Decret 37/2008, de 28 de març, del Consell, estableix els continguts educatius del primer cicle d'Educació Infantil en l'àmbit valencià. En aquest Decret no s'hi fa referència explícita a les altes capacitats. Tanmateix s'especifica en relació a l'atenció a la diversitat, el següent:

Article 12. Atenció a la diversitat.

La intervenció educativa tindrà en compte l'atenció a la diversitat de l'alumnat i adaptarà la pràctica educativa a les característiques individuals dels xiquets i de les xiquetes. Els centres educatius col·laboraran amb les institucions encarregades de fer el seguiment d'aquells xiquetes i

xiquets diagnosticats amb necessitats educatives especials, mitjançant una acció educativa que s'adapte a les característiques individuals dels mateixos. (p. 55006)

### **Decret 38/2008**

El Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, estableix el currículum del segon cicle de l'Educació infantil en l'àmbit valencià. De manera similar al Decret anterior, no s'hi fa referència explícita a l'alumnat d'altres capacitats, però sí a l'atenció a la diversitat, en els següents termes:

#### Article 10. Atenció a la diversitat

10.1. La intervenció educativa ha de contemplar, com a principi, la diversitat de l'alumnat, adaptant la pràctica educativa a les característiques personals, necessitats, interessos i estil cognitiu de les xiquetes i dels xiquets, donada la importància que en estes edats adquireix el procés de desenrotllament.

10.2. La conselleria competent en matèria educativa establirà procediments que permeten identificar aquelles característiques que puguen tindre incidència en l'evolució escolar de les xiquetes i dels xiquets. Així mateix, facilitaran la coordinació de tots els sectors que intervinguen en l'atenció d'este alumnat.

10.3. Els centres adoptaran les mesures oportunes dirigides a l'alumnat que presente necessitat específica de suport educatiu.

10.4. Els centres atendran les xiquetes i els xiquets que presenten necessitats educatives especials buscant la resposta educativa que millor s'adapte a les seues característiques i necessitats personals, d'acord amb la normativa vigent. (p. 55021)

### **Decret 39/1998**

El Decret 39/1998 de 31 de març del Govern Valencià d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials, va regular l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, derivades de la seua història personal i escolar o de condicions personals de superdotació o de discapacitat psíquica, motora o sensorial, i



plurideficients, i determinava les mesures de caràcter pedagògic, curricular i organitzatives, els mitjans personals i materials, i els criteris per a l'escolarització d'aquest alumnat. Així mateix, en l'article 12 establí com s'havia de dur a terme l'atenció a l'alumnat amb superdotació intel·lectual:

### Capítol III

Escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual

#### Article 12

1. L'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual promourà el desenvolupament equilibrat dels diferents tipus de capacitats establides en els objectius generals de les respectives etapes educatives.
2. La Conselleria de Cultura, Educació i Ciència determinarà el procediment per a avaluar les necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual, així com el tipus i l'abast de les mesures que s'han d'adoptar per a l'adequada satisfacció.
3. La Conselleria de Cultura, Educació i Ciència garantirà la formació especialitzada del professorat que atén alumnes amb necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual.
4. Així mateix, aquesta Conselleria establirà les condicions i el procediment per a l'anticipació, la flexibilització o la pròrroga, excepcionalment, de la durada del període d'escolarització obligatòria dels alumnes amb necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual. ( p.5142)

### **Decret 227/2003**

El Decret 227/2003, de 14 de novembre, del Consell de la Generalitat, pel qual es modifica el Decret 39/1998, de 31 de març, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats

educatives especials no aporta dades rellevant (només un canvi en la durada d'escolarització a centres d'educació especial).

### **Decret 108/2014**

El Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària en la Comunitat Valenciana, estableix en relació a l'alumnat d'alta capacitat, al seu article 22, el següent:

#### Article 22. Altes capacitats

1. La identificació, valoració i atenció de l'alumnat amb altes capacitats es realitzarà segons el que disposa l'article 14.4 del Reial Decret 126/2014.
2. Els centres docents inclouran en el seu pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa les mesures pertinents per a identificar i valorar les necessitats específiques dels alumnes amb altes capacitats intel·lectuals, en col·laboració amb el personal docent especialista en orientació educativa o qui en tinga atribuïdes les funcions.
3. Les adaptacions específiques del currículum per a este alumnat en què es propose una ampliació o enriquiment dels continguts de les diferents àrees requerirà una avaluació psicopedagògica prèvia. Estes adaptacions hauran de ser elaborades per l'equip docent i seran autoritzades pel director o la directora del centre.

4. La flexibilització de l'escolarització de l'alumnat en l'Educació Primària es realitzarà segons els criteris establits en l'article 7 del Reial Decret 943/2003, de 18 de juliol, pel qual es regulen les condicions per a flexibilitzar la duració dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment, o norma que el substituïska. En tot cas, esta mesura requerirà el consentiment exprés dels representants legals de l'alumne o alumna, així com els informes favorables de l'equip docent, del personal docent especialista en orientació educativa o qui en tinga atribuïdes les funcions, i l'autorització de la direcció territorial competent en matèria

d'educació, tot això, segons el procediment que establisca la conselleria competent en matèria d'educació. (p. 16338)

Ni el Decret 88/2017, de 7 juliol, del Consell, pel qual es modifica el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, ni el Decret 136/2015, de 4 de setembre, del Consell, pel qual es modifiquen el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel que s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, i el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana, aporten canvis en l'àmbit que s'està analitzant.

La resposta educativa que es planteja en aquesta norma per a aquest alumnat, com es pot veure, és l'ampliació o l'enriquiment curricular i la flexibilització. Una i altra requereixen una avaluació psicopedagògica prèvia. Per tant, les actuacions en el cas d'aquest alumnat estan supeditades a una avaluació prèvia.

#### **Decret 87/2015**

El Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana, en la mateixa línia, estableix en relació a les altes capacitats, al seu article 26 el següent:

##### Article 26. Altes capacitats

1. La identificació, valoració i atenció de l'alumnat amb altes capacitats es realitzarà segons el que disposen els articles 9.5 i 15.4 del Reial Decret 1105/2014.
2. Els centres docents inclouran en el seu pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa les mesures pertinents per a identificar i valorar les necessitats específiques de l'alumnat amb altes capacitats

intel·lectuals, en col·laboració amb el departament d'orientació o qui en tinga atribuïdes les funcions.

3. Les adaptacions específiques del currículum per a este alumnat en què es propose una ampliació o enriquiment dels continguts de les diferents matèries requerirà una avaluació psicopedagògica prèvia. Estes adaptacions hauran de ser elaborades per l'equip docent i seran autoritzades pel director o la directora.
4. La flexibilització de l'escolarització de l'alumnat en l'Educació Secundària Obligatòria es realitzarà segons els criteris establits en l'article 7 del Reial Decret 943/2003, de 18 de juliol, pel qual es regulen les condicions per a flexibilitzar la duració dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment, o norma que el substituïska. En tot cas, esta mesura requerirà el consentiment exprés dels representants legals de l'alumne o alumna, així com els informes favorables de l'equip docent, del departament d'orientació o de qui en tinga atribuïdes les funcions, i l'autorització de la direcció territorial competent en matèria d'educació; tot això, segons el procediment que establisca la conselleria competent en matèria d'educació (Decret 87/2015, p. 15).

Ni el Decret 51/2018, de 27 d'abril del Consell, pel qual es modifica el Decret 87/2015, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat a la Comunitat Valenciana, ni el Decret 136/2015, de 4 de setembre, del Consell, pel qual es modifiquen el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel que s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, i el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana, aporten cap canvi significatiu en relació a l'àmbit que s'està analitzant.

#### **Decret 135/2014**

El Decret 135/2014, de 8 d'agost, del Consell, regula els cicles formatius de Formació Professional Bàsica en l'àmbit de la Comunitat Valenciana. En la línia que marca el Reial Decret 127/2014, no hi ha una referència explícita a les altes capacitats, i en relació a l'Atenció a la diversitat es fa referència a les necessitats educatives especials i les relatives al desconeixement lingüístic (Article 19).

#### **Decret 8/1998**

El Decret 8/1998, de 3 de febrer, del Govern Valencià, estableix l'ordenació general dels ensenyaments de Formació Professional Específica i les directrius sobre els seus títols. En la mateixa línia que el Reial Decret 1147/2011, de 29 de juliol, no s'hi aporta cap referència ni a les altes capacitats ni a l'atenció a la diversitat.

#### ***4.1.4.2. L'alta capacitat en les ordres i resolucions***

#### **Ordre de 14 de juliol de 1999**

L'Ordre de 14 de juliol de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, regula les condicions i el procediment per a flexibilitzar, excepcionalment, la durada del període d'escolarització obligatòria dels alumnes que tenen necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual. Aquesta ordre recull les mesures que facilitaran l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual i regula les condicions i el procediment per anticipar o reduir amb caràcter excepcional el període d'escolarització:

## Quart

Els requisits i les condicions per a adoptar excepcionalment la mesura de flexibilització del període d'escolarització obligatòria seran les següents:

1. Podrà anticipar-se un any de l'escolarització en el primer curs d'Educació Primària, quan en l'avaluació sociopsicopedagògica, acreditada la sobredotació intel·lectual de l'alumne i l'adquisició dels objectius de l'educació infantil, es preveja que la dita mesura és adequada per al desenvolupament del seu equilibri personal i de la seua socialització. Els qui adopten esta via d'anticipació no podran utilitzar la indicada en el punt 2.
2. En Educació Primària i sempre que no s'haja anticipat l'inici de l'escolarització previst en el punt 1, podrà reduir-se un any l'escolarització en este nivell educatiu quan en l'avaluació sociopsicopedagògica, acreditada la sobredotació intel·lectual de l'alumne i l'adquisició dels objectius del cicle que li correspon cursar, es preveja que la dita mesura és adequada per al desenvolupament del seu equilibri personal i de la seua socialització.
3. En Educació Secundària Obligatòria podrà reduir-se un any l'escolarització en esta etapa educativa quan en l'avaluació sociopsicopedagògica, acreditada la sobredotació intel·lectual de l'alumne, i l'adquisició dels objectius del curs a què li correspondria accedir, es preveja que la dita mesura és adequada per al desenvolupament del seu equilibri personal i de la seua inserció social. (p. 14066)

Els requisits per poder realitzar una flexibilització són diversos, sobretot si els comparem amb els que es requereixen per dur a terme una repetició de curs.

#### Seté

El procediment per a sol·licitar la flexibilització del període d'escolarització comprendrà les fases següents:

1. La Direcció del centre sol·licitarà la flexibilització del període d'escolarització a la Direcció Territorial de Cultura i Educació corresponent, de l'1 al 30 d'abril en previsió del curs següent.

La sol·licitud s'acompanyarà de la documentació següent:

a) Informe de l'equip docent coordinat pel professor-tutor. Este informe s'ajustarà al model contingut en l'annex 1, i contemplarà l'acreditació que, globalment, l'alumne té adquirits els objectius del curs que anticiparà en el cas d'efectuar-se la flexibilització.

b) Informe tècnic elaborat pels professionals dels serveis psicopedagògics escolars o gabinets psicopedagògics autoritzats als centres d'Educació Infantil i d'Educació Primària si és procedent i pels departaments d'Orientació als centres d'Educació Secundària. Este informe s'ajustarà al model contingut en l'annex 2 i contemplarà els elements i criteris que es fixen en l'apartat seté d'esta ordre.

c) La conformitat expressa dels pares o tutors legals de l'alumne o alumna. Per a la conformitat s'omplirà el model corresponent a l'annex 3.

2. Una vegada rebuda la sol·licitud en la Direcció Territorial de Cultura i Educació, la Inspecció d'Educació elaborarà un informe en què valorarà la idoneïtat de la proposta. El dit informe s'ajustarà al model establert en l'annex 4 i s'adjuntarà a l'expedient. Així mateix podran adjuntar-se els informes complementaris que s'estimen convenients.

3. El director territorial de Cultura i Educació dictarà resolució expressa en el termini màxim de 30 dies i comunicarà la Resolució als interessats i al centre educatiu.

4. Els interessats podran presentar recurs d'alçada contra la Resolució del director territorial de Cultura i Educació davant del director general d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística, en el

termini d'un mes a partir de l'endemà de la notificació, en aplicació de l'article 115 de la Llei 4/1999, de 13 de gener.

5. La Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística demanarà l'expedient de la Direcció Territorial corresponent i resoldrà en el termini de 3 mesos des de la seua interposició. (p. 14067)

### **Ordre de 16 de juliol de 2001**

L'Ordre de 16 de juliol de 2001 té per objecte regular l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, derivades de la seua història personal i escolar o de condicions personals de sobredotació intel·lectual o de discapacitat psíquica, motora o sensorial, i plurideficients, que cursa Educació Infantil (2n cicle) o Educació Primària. En relació a la sobredotació intel·lectual, s'hi remet directament a l'Ordre de 14 de juliol de 1999 (article seté). I incideix en la necessitat de formar el professorat en aquest àmbit i en el de les necessitats educatives especials en general:

#### V Mesures complementàries

##### *Vint-i-cinc*

5. Els CEFIRE, a través dels seus assessors, prestaran atenció prioritària al professorat dels centres que desenrotllen la seua tasca amb alumnat amb NEE. Així mateix dissenyaran i organitzaran activitats formatives específiques, amb especial atenció a la modalitat de formació en centres, facilitant l'intercanvi d'experiències d'atenció a l'alumnat amb NEE en centres ordinaris, així com les que potencien activitats d'integració combinada i/o coordinació amb centres específics d'Educació Especial. (p. 20713)

Finalment, en aquesta ordre s'hi especifica, a més, com s'han de realitzar les adaptacions curriculars, les adaptacions d'accés i les exempcions. Tanmateix, no es fa referència en cap cas a com



s'ha de realitzar l'enriquiment curricular. Per tant, deixa en mans del professorat (i de la seua formació) l'elaboració d'aquest tipus d'adaptacions.

#### **Ordre de 14 de març de 2005**

L'Ordre de 14 de març de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres que imparteixen Educació Secundària. En aquesta Ordre no s'hi fa cap referència a l'alumnat d'altas capacitats, se centra únicament en l'alumnat amb necessitats educatives especials.

En el Batxillerat i FP s'especifica el procediment per dur a terme les adaptacions curriculars (ACI) i d'accés al currículum. Finalment, s'hi fa també referència a la necessitat de formar el professorat per millorar l'atenció de l'alumnat amb NEE.

#### **Ordre de 15 de maig de 2006**

L'Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització. El model d'informe psicopedagògic s'ha d'emetre preceptivament, després de la corresponent avaluació de l'alumnat. En relació al motiu de la sol·licitud que és necessari especificar, en relació a les altes capacitats, només es pot consignar "Flexibilització de curs per sobredotació intel·lectual" (tot i que s'ha vist que per a realitzar un enriquiment curricular és necessària una avaluació psicopedagògica prèvia). Dins de les mesures que necessiten prescriptivament un informe previ, s'hi inclou la flexibilització:

c) Flexibilització de curs per sobredotació intel·lectual: Orde de 14 de juliol de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regulen les condicions i el procediment per a flexibilitzar, excepcionalment, la duració del període d'escolarització obligatòria dels alumnes que

tenen necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual. (DOGV 05-08-99)

Per acabar, a la disposició derogatòria s'hi determina la derogació parcial de l'Ordre de 14 de juliol de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regulen les condicions i el procediment per a flexibilitzar, excepcionalment, la duració del període d'escolarització obligatòria dels alumnes que tenen necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual (DOGV de 05-08-99), concretament els apartats sèptim b, octau, nové i l'Annex II.

#### **Ordre 46/2011**

L'Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, regula la transició des de l'etapa d'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana, tanmateix, aquesta ordre no s'hi fa cap referència ni a l'alumnat amb altes capacitats ni a l'alumnat amb NESE. Cal tenir en compte que els períodes de transició són especialment crítics en el cas d'aquest alumnat.

#### **Ordre 38/2017**

L'Ordre 38/2017, de 4 d'octubre, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, regula l'avaluació en Educació Secundària Obligatòria, en Batxillerat i en els ensenyaments de l'Educació de les Persones Adultes. En aquesta ordre, no s'hi fa una concreció sobre l'avaluació de l'alumnat d'altres capacitats, sinó de l'alumnat amb NESE en general:

Article 11. Avaluació per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu

1. L'avaluació contínua i la promoció de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu prendran com a referent els elements fixats en les seues adaptacions curriculars. En el cas de l'alumnat amb adaptacions curriculars significatives, per a poder obtindre el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria, haurà de superar l'avaluació final, ordinària o extraordinària, d'acord amb els objectius,

continguts, criteris d'avaluació i competències clau establits per a l'etapa, bé en règim ordinari d'escolarització o en qualsevol dels programes específics cursats.

2. Els centres docents establiran les mesures adients perquè les condicions de realització de les avaluacions s'adaptin a les necessitats de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, disposaran les condicions d'accessibilitat i adaptaran els instruments i, si escau, els temps i suports que assegurin una correcta avaluació d'aquest alumnat. També podran realitzar-se proves específiques, que prendran com a referent els elements del currículum fixats en les seues adaptacions.

3. Per a l'alumnat amb necessitats educatives especials que presenta dificultats en l'expressió oral, s'establiran mesures de flexibilització i alternatives metodològiques en l'ensenyament i avaluació de la llengua estrangera.

4. Les adaptacions realitzades en l'avaluació no es tindran en compte en cap cas per a minorar les qualificacions obtingudes.

5. En finalitzar cada curs escolar s'avaluaran els resultats assolits per l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, prenent com a referent els objectius proposats en la seua adaptació curricular a partir de la valoració inicial. Aquesta avaluació permetrà proporcionar l'orientació adequada i modificar el pla d'actuació, així com prendre decisions sobre la modalitat d'escolarització, de manera que pugui afavorir-se, sempre que siga possible, l'accés de l'alumnat a un règim de major inclusió.

6. Els resultats de l'avaluació de les assignatures que hagen sigut objecte d'adaptació curricular individual significativa s'expressaran en els mateixos termes i amb les mateixes escales establides per la normativa vigent per a tot l'alumnat.

7. L'avaluació de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu es realitzarà de forma conjunta per l'equip docent, coordinat pel tutor o tutora, i comptarà amb l'assessorament de l'especialista d'orientació educativa. (p. 35791)

Com es pot comprovar, no s'hi especifica res al voltant de l'avaluació en els casos d'enriquiment curricular (si no és que s'interprete com una adaptació curricular, com sovint han fet a molts centres). Només s'hi refereix de forma específica a l'alumnat d'altas capacitats a l'article 12,

concretament quan es parla de la flexibilització en l'escolarització. En cap cas determina com s'ha de realitzar l'avaluació en els casos de flexibilització.

#### Article 12. Prolongació i flexibilització de l'escolarització

2. La flexibilització de l'escolarització de l'alumnat d'altres capacitats en l'Educació Secundària Obligatoria es realitzarà segons els criteris establerts en l'article 7 del Reial Decret 943/2003, de 18 de juliol, pel qual es regulen les condicions per a flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment, o norma que ho substituïska. En tot cas, aquesta mesura requerirà el consentiment manifest dels representants legals de l'alumne o alumna, així com els informes favorables de l'equip docent, del departament d'orientació o de qui en tinga atribuïdes les funcions, i l'autorització de la direcció territorial competent en matèria d'educació, tot això, segons el procediment que establisca la conselleria competent en matèria d'educació. (p. 35791-35792)

#### **Ordre 10 de març de 1995**

L'Ordre de 10 de març de 1995, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual es determinen les funcions i es regulen aspectes bàsics del funcionament dels serveis psicopedagògics escolars de sector (SPE), complementa el Decret 131/1994, que regula els serveis especialitzats d'orientació educativa, psicopedagògica i professional.

Aquesta ordre determina, entre d'altres, les funcions prioritàries que ha de dur a terme l'SPE en els centres d'educació Infantil i Primària. Concretament:

- a) Participar en el suport tècnic i l'assessorament psicopedagògic als centres.
- b) Realitzar l'avaluació i valoració psicopedagògiques de l'alumnat amb necessitats educatives especials per a la determinació de l'escolaritat més adequada i, si és necessari, l'elaboració de la proposta d'adaptació curricular corresponent. Aquesta avaluació es revisarà sistemàticament durant

el seguiment concret de l'alumnat per adequar les adaptacions curriculars establertes als canvis en el procés d'ensenyament-aprenentatge de cada alumne/a.

#### **4.1.4.3. Altres documents publicats per la Conselleria d'Educació, cultura i Esport relatius a l'alta capacitat**

La Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport ha publicat diversos materials per donar a conèixer la realitat de les altes capacitats intel·lectuals i orientar-ne la resposta educativa. Les guies publicades es presenten en la següent graella:

<b>ALTRES: GUIES PUBLICADES PER CONSELLERIA</b>
Materials publicats per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport per facilitar a la comunitat educativa informació sobre el col·lectiu d'altres capacitats i la seua atenció educativa.
<b>Orientacions per a l'avaluació psicopegagògica de l'alumnat d'altres capacitats</b>  <a href="http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/eva_altascap_cas.pdf/0371aa08-3b6a-4256-b05c-f75534fdd807">http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/eva_altascap_cas.pdf/0371aa08-3b6a-4256-b05c-f75534fdd807</a>
<b>Experiències d'intervenció educativa amb alumnat d'altres capacitats</b>  <a href="http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/altascap_cas.pdf/85d29b4c-cade-46b6-b71b-e9644ff9b2c2">http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/altascap_cas.pdf/85d29b4c-cade-46b6-b71b-e9644ff9b2c2</a>
<b>Intervenció amb l'alumnat d'altres capacitats a l'educació secundària</b>  <a href="http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/interv_altascap.pdf/9dbcca09-a3f2-4c49-a36f-bf06f19a9530">http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/interv_altascap.pdf/9dbcca09-a3f2-4c49-a36f-bf06f19a9530</a>
<b>Altes Capacitats Intel·lectuals. Una Guia per a la Comunitat Educativa</b>  <a href="http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500008943811&amp;name=DLFE-1541751.pdf">http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500008943811&amp;name=DLFE-1541751.pdf</a>

Com es pot comprovar les directrius normatives en l'àmbit de l'alta capacitat dins del sistema educatiu valencià s'han caracteritzat per una clara falta de concreció. La normativa referida a les NESE sembla estar orientada a altres tipus de necessitats específiques, mentre que la concreció relativa a l'atenció educativa de les altes capacitats se centra en dues mesures: l'enriquiment curricular i la flexibilització. En el primer cas no s'hi especifica ni com s'ha de dur a terme ni com s'ha d'avaluar. En el cas de la flexibilització, suposa tot un camí burocràtic on hi ha d'estar d'acord els equips d'orientació, equip educatiu, direcció del centre, família i inspecció. Sens dubte no es tracta d'una mesura fàcil d'aplicar. Recentment s'ha publicat en l'àmbit valencià una nova normativa orientada a la inclusió i l'equitat del sistema educatiu. Aquesta nova normativa deroga tota l'anterior. En l'apartat següent farem un recorregut per aquest desenvolupament legislatiu més recent i per les concrecions relatives a l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats que s'hi estableixen.

#### ***4.1.4.4. Nova normativa sobre inclusió educativa***

La Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport va publicar el 2018 un nou decret amb la intenció d'orientar el sistema educatiu valencià cap a l'equitat i la inclusió educativa. Aquest decret serveix com a marc normatiu de la legislació publicada posteriorment, i entén que el sistema educatiu ha de vetlar per la presència, participació i aprenentatge de tot l'alumnat. A partir del Decret 104/2018 s'hi ha publicat la normativa que el desenvolupa, això és, l'Ordre 20/2019 i la Resolució de 24 de Juliol, que s'hi especifiquen tot seguit:

**Figura 16**

*Nova normativa sobre inclusió educativa del Govern Valencià*



*Nota.* Elaboració pròpia.

### **Decret 104/2018**

El Decret 104/2018 té per objecte establir i regular els principis i les actuacions encaminades al desenvolupament d'un model inclusiu en el sistema educatiu valencià per a fer efectius els principis d'equitat i igualtat d'oportunitats en l'accés, participació, permanència i progrés de tot l'alumnat, i aconseguir que els centres docents es constituïsquen en elements dinamitzadors de la transformació social cap a la igualtat i la plena inclusió de totes les persones, en especial d'aquelles que es troben en situació de major vulnerabilitat i en risc d'exclusió.

S'hi explicita, a més, que l'educació inclusiva és un procés que pretén respondre a la diversitat de necessitats de tot l'alumnat d'un centre, mitjançant la transformació de les cultures, les polítiques i les pràctiques educatives amb l'objecte de reduir l'exclusió dins i fora del sistema educatiu. L'aposta per una escola inclusiva requerirà, com explicita l'ordre, l'aplicació de múltiples recursos de naturalesa distinta, funcionals, organitzatius, curriculars o personals, per a atendre un ampli ventall de situacions en què l'alumnat requereisca algun tipus de suport, transitòriament o al llarg de tota la seua

l'escolaritat. L'alumnat amb NESE s'inclou dins d'aquests col·lectius, i també l'alumnat d'alta capacitat. Les línies d'actuació que dibuixa el Decret per atendre aquest alumnat se situa en la línia de la normativa anterior: detecció i atenció primerenca. I n'inclou altres de noves: especial atenció als moments de transició i el fet de no posar el focus en les característiques de l'alumnat sinó en les seues necessitats educatives i en les condicions i circumstàncies que provoquen vulnerabilitat, partint d'un enfocament social de la diversitat. En aquest sentit, l'informe psicopedagògic passa a denominar-se sociopsicopedagògic, atenent a aquesta perspectiva. Finalment, s'hi estableix la necessitat de coordinació amb altres serveis de l'entorn, com els de salut, benestar social i centres d'atenció primerenca:

#### Article 13. Detecció i identificació de necessitats de l'alumnat

1. La identificació i valoració de les necessitats educatives de l'alumnat s'ha de dur a terme de la manera més primerenca possible, a fi de determinar les mesures i els suports més escaients i iniciar la resposta educativa tan prompte com siga possible. Aquests processos s'han d'iniciar abans de l'escolarització de l'alumnat i, una vegada escolaritzat, es realitzaran en totes les etapes educatives, incidint especialment en els moments de canvi i de transició, en els quals se solen fer més evidents les barreres a la participació i a l'aprenentatge no detectades prèviament.
2. La identificació prèvia a l'escolarització de les condicions i circumstàncies de vulnerabilitat es realitzarà pels serveis amb competències en sanitat, igualtat i polítiques inclusives, que han de posar la informació en coneixement dels serveis especialitzats d'orientació, a fi que determinen les necessitats educatives de l'alumnat i pugua articular-se la resposta educativa més adequada des del mateix moment en què s'inicie l'escolaritat, en els termes que determinen les administracions educatives.
3. Dins de l'àmbit escolar, el professorat ha de realitzar, com a part de l'acció docent, la detecció de barreres i necessitats per a l'aprenentatge i propiciar la participació de l'alumnat a partir de la informació obtinguda en el mateix centre o que faciliten les famílies o els serveis sanitaris i socials.
4. La identificació de les necessitats específiques de suport educatiu correspon als serveis especialitzats d'orientació. Quan l'alumnat requereix una resposta personalitzada i



individualitzada que comporta mesures curriculars extraordinàries o suports especialitzats, és preceptiu que els serveis especialitzats d'orientació n'efectuen una avaluació sociopsicopedagògica i emeten l'informe sociopsicopedagògic corresponent, que ha de determinar la intensitat i durada dels suports i aportar orientacions per a elaborar el pla d'actuació personalitzat (PAP).

5. Les conselleries competents en matèria d'educació, igualtat i polítiques inclusives, ocupació i sanitat, conjuntament amb altres administracions i entitats locals, regularan els protocols de detecció, coordinació i intercanvi de dades, que incidisquen especialment en la coordinació dels centres i serveis educatius amb els serveis de salut, benestar social i centres d'atenció primerenca.  
(p. 33365)

Una vegada realitzada la detecció de necessitats, caldrà organitzar la resposta educativa. El Decret 104/2018 planteja, en aquest sentit, quatre nivells de resposta educativa, tenint en compte que els nivells són sumatoris, de manera que quan posem en marxa mesures de nivell III no eliminem les mesures de nivell I ni II. En la següent taula (taula 25) es presenta un resum dels diferents nivells de mesures de resposta:

Taula 25

Nivells de resposta educativa Decret 104/2018

Nivell	Descripció	Qui	Documents
Nivell I	S'adreça a tota la <b>comunitat educativa</b> i a les relacions del centre amb l'entorn sociocomunitari. El constitueixen les mesures que impliquen els processos de planificació, la gestió general i l'organització dels suports del centre.	Els òrgans de govern, de coordinació i de participació del centre, d'acord amb les seues competències, proposen i aproven aquestes mesures, les quals ha d'aplicar tota la comunitat educativa amb la col·laboració d'agents externs quan siga necessari. Les mesures que inclouen la participació de persones o entitats externes al centre docent s'han d'acordar i concretar amb els agents implicats.	Els documents que concreten les mesures del primer nivell de resposta són el projecte educatiu de centre i el pla d'actuació per a la millora (PAM).
Nivell II	S'adreça a tot l'alumnat del <b>grup-classe</b> . El constitueixen les mesures generals programades per a un grup-classe que impliquen suports ordinaris. Les mesures en aquest nivell inclouen el disseny i aplicació de programacions didàctiques que donen resposta la diversitat de tot l'alumnat del grup, incloent-hi les activitats d'ampliació i reforç per al desenvolupament competencial i la prevenció de dificultats d'aprenentatge, així com actuacions transversals que fomenten la igualtat, la convivència, la salut i el benestar.	Aquestes mesures les planifica, desenvolupa i avalua l'equip educatiu, coordinat per la tutoria del grup, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació, el professorat especialitzat de suport i, si escau, la col·laboració d'agents externs, d'acord amb les seues competències.	Les mesures del segon nivell es determinen en les unitats didàctiques així com en el pla d'acció tutorial i el pla d'igualtat i convivència continguts en el projecte educatiu de centre i la seua concreció en el pla d'actuació per a la millora.

<p>Nivell III</p>	<p>El constitueixen les mesures adreçades a l'alumnat que requereix una <b>resposta diferenciada</b>, individualment o en grup, que impliquen <b>suports ordinaris addicionals</b>. Aquest nivell inclou mesures curriculars que tenen com a referència el currículum ordinari i com a objectius que l'alumnat destinatari promocione amb garanties a nivells educatius superiors, obtinga la titulació corresponent en els canvis d'etapa i s'incorpore en les millors condicions al món laboral. S'inclou l'organització d'activitats d'enriquiment o reforç, les adaptacions d'accés al currículum que no impliquen materials singulars, personal especialitzat o mesures organitzatives extraordinàries i, en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, també l'organització del currículum en àmbits d'aprenentatge o el desenvolupament de programes específics d'atenció a la diversitat, regulats per l'Administració o de disseny propi pels centres docents com a part del seu projecte educatiu.</p>	<p>Totes aquestes mesures les planifica, desenvolupa i avalua l'equip educatiu, coordinat per la tutoria, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació i la col·laboració del professorat especialitzat de suport i, si escau, d'altres agents externs, d'acord amb les seues competències.</p>	<p>Les mesures del tercer nivell es determinen en el pla d'atenció a la diversitat, el pla d'acció tutorial i el pla d'igualtat i convivència continguts en el projecte educatiu de centre i la seua concreció en el pla d'actuació per a la millora.</p>
<p>Nivell IV</p>	<p>El constitueixen les mesures adreçades a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu que requereix una <b>resposta personalitzada i individualitzada de caràcter extraordinari</b> que implique <b>suports especialitzats addicionals</b>. Atenent al caràcter extraordinari d'aquest nivell, és preceptiu, en tots els casos, la realització d'una avaluació sociopsicopedagògica i l'emissió de l'informe sociopsicopedagògic corresponent. Les</p>	<p>Aquestes mesures les planifica, desenvolupa i avalua l'equip educatiu, coordinat per la tutoria del grup, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació. L'equip educatiu compta amb la col·laboració del professorat especialitzat de suport i, si escau, del personal no docent de suport i d'altres agents externs, d'acord amb les seues competències i segons determine</p>	<p>El pla d'actuació personalitzat és el document que concreta les mesures d'aquest nivell de resposta.</p>

	<p>mesures extraordinàries inclouen les adaptacions curriculars individuals significatives, les adaptacions d'accés que requereixen materials singulars, personal especialitzat o mesures organitzatives extraordinàries, els programes específics que requereixen adaptacions significatives del currículum, i els programes singulars per a l'aprenentatge d'habilitats d'autoregulació del comportament i les emocions o habilitats de comunicació interpersonal i de relació social en els contextos habituals i de futura incorporació. En aquest nivell s'organitzen, igualment, les mesures de flexibilització de l'escolarització, les pròrrogues de permanència extraordinària per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, la determinació de la modalitat d'escolarització o les mesures transitòries que faciliten la continuïtat del procés educatiu de l'alumnat que, per les seues condicions de salut mental, requereix suports addicionals especialitzats en contextos educatius externs al centre escolar al qual assisteix habitualment.</p>	<p>l'avaluació sociopsicopedagògica preceptiva. En cas de decisions extraordinàries d'escolarització, l'Administració educativa activarà el procediment adient</p>	
--	--	--	--

*Nota.* Decret 104/2018.

Una de les aportacions rellevants d'aquest Decret és també la prescripció d'elaboració d'un Pla d'Actuació Personalitzat (PAP) que oriente l'organització de la resposta educativa, les mesures i els suports, i concrete el seguiment d'aquestes mesures i de l'evolució de l'alumne/a. Aquest PAP es perfila arran de l'informe sociopsicopedagògic i l'elabora l'equip educatiu, coordinat per la tutoria, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació i la participació dels diferents professionals que hi intervenen, les famílies i l'alumnat. A més a més, l'avaluació anual de l'efectivitat de les mesures especificades en el PAP s'ha de realitzar de forma col·laborativa amb la participació de la família i, sempre que siga possible, de l'alumnat. Es reconeix, per tant, la veu de les famílies i de l'alumnat a l'hora de prendre mesures específiques.

Com s'ha evidenciat, el Decret 104/2018 inclou un canvi de perspectiva, que anirà completant-se en el desenvolupament normatiu posterior, que es presenta a continuació

### **Ordre 20/2019**

L'Ordre 20/2019 té per objecte regular l'organització de la resposta educativa en els centres docents, en el marc de l'educació inclusiva, a fi de garantir l'accés, la participació, la permanència i el progrés de tot l'alumnat, com a nucli del dret fonamental a l'educació i des dels principis de qualitat, igualtat d'oportunitats, equitat i accessibilitat universal. Igualment, pretén regular el procés de detecció de les barreres a la inclusió, la identificació de les necessitats específiques de suport educatiu i les necessitats de compensació de desigualtats, en l'àmbit educatiu i administratiu.

Així, a l'Ordre s'hi posa un èmfasi especial en la resposta a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, l'alumnat amb necessitats de compensació de desigualtats i l'alumnat que, per diverses causes, es troba en situació de major vulnerabilitat i en risc d'exclusió. Determina, a més, que s'han de mantindre unes expectatives elevades per a tot l'alumnat i no posar el focus d'atenció només en aquest, sinó que també, i especialment, en el seu context de desenvolupament i aprenentatge i en les barreres que en dificulten la inclusió, atenent a l'orientació

cap a un model social de la diversitat que s'establia també al Decret 104/2018. Pel que fa a la detecció de barreres i necessitats, entre d'altres, s'hi especifica que:

#### Article 4. Detecció de barreres i necessitats

1. La detecció de les circumstàncies de vulnerabilitat de l'alumnat i de les barreres a la inclusió existents en els diferents contextos de desenvolupament s'ha de realitzar al més aviat possible, a fi d'iniciar la resposta educativa en el moment en què aquestes es detecten, sempre considerant les interaccions de les condicions personals i del context escolar, familiar i social. S'ha de posar una atenció especial a la detecció i la identificació en el moment previ a l'escolarització, en l'Educació Infantil i en els canvis d'etapa, que assegure la coordinació necessària entre els diferents agents, serveis i entitats implicades.

5. L'equip directiu, amb la col·laboració del servei especialitzat d'orientació, ha d'organitzar, supervisar i fer el seguiment del procés de detecció primerenca de les mesures dutes a terme i dels seus resultats, així com organitzar les coordinacions amb els agents externs que hi participen.

6. En l'àmbit escolar, la detecció de les circumstàncies de vulnerabilitat i les barreres per a la inclusió la fa l'equip educatiu, que coordina la tutora o el tutor, amb la informació obtinguda del personal del centre, la família o els representants legals, l'alumnat i les persones amb què s'hi relaciona habitualment i els serveis o les entitats externes: serveis de salut, serveis socials, centres d'atenció primerenca, entitats d'iniciativa social implicades en el procés socioeducatiu i altres agents. (p. 20858)

A l'Ordre 20/2019 també es determina quan i com es durà a terme l'avaluació sociopsicopedagògica. En aquest sentit, una vegada detectades les necessitats i barreres, l'equip educatiu, coordinat pel tutor/a sol·licita l'avaluació sociopsicopedagògica als serveis d'orientació educativa, després d'una reunió prèvia de la qual s'alça acta. L'avaluació sociopsicopedagògica té caràcter prescriptiu en les mesures de nivell III relatives a: a) Enriquiment curricular per a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals. b) Programa de millora de l'aprenentatge i del rendiment (PMAR) c) Programa de reforç per al quart curs d'ESO (PR4). d) Programa d'aula compartida (PAC) en l'ESO. e)

Programes formatius de qualificació bàsica adaptada a persones amb necessitats educatives especials derivades de discapacitat. f) Cicles de formació professional bàsica de segona oportunitat, en el cas d'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitat. g) Altres mesures excepcionals de resposta de nivell III que determine reglamentàriament la conselleria competent en matèria d'educació. A més, és prescriptiva per a l'aplicació de totes les mesures de resposta de nivell IV, entre elles la flexibilització de la durada de l'escolarització per a l'alumnat amb altes capacitats.

Una vegada realitzada l'avaluació sociopsicopedagògica, si d'aquesta es desprén que l'alumne/a no presenta necessitats específiques de suport educatiu o necessitats de compensació de desigualtats que requereixen mesures específiques, l'informe ha de proposar les mesures de resposta més adients i les orientacions a l'equip educatiu i a la família. En canvi, si de l'avaluació s'hi conclou que l'alumne/a presenta necessitats específiques de suport educatiu, com per exemple, altes capacitats, o necessitats de compensació de desigualtats, l'informe ha d'incloure la proposta de Pla d'actuació personalitzat (PAP).

Tenint en compte els quatre nivells de resposta educativa que plantegen i desenvolupen el Decret 104/2018 i l'Ordre 20/2019, es presenta en la següent figura un resum de les mesures que s'hi concreten per atendre l'alumnat d'altres capacitats. En aquest sentit, seria necessari començar per establir mesures a nivell de centre (Nivell I), que podrien incloure protocols de detecció, formació del professorat, programes d'impuls del talent, agrupaments flexibles, entre d'altres. En el següent nivell (Nivell II) s'hi inclourien les programacions didàctiques més flexibles i que haurien d'incloure propostes d'enriquiment i ampliació, per fomentar la creativitat o el pensament divergent, entre d'altres. Aquestes mesures es plantejarien per a tot el grup classe. El nivell III buscava ja la personalització i suposaria elaborar una proposta d'enriquiment curricular per a un alumne/a concret (prèvia avaluació sociopsicopedagògica i PAP) i al nivell IV se situaria la flexibilització, que també requeriria d'avaluació sociopsicopedagògica i es tractaria d'una mesura extraordinària.

## Resolució 24 de juliol

A la Resolució del 24 de juliol del 2019 es dicten instruccions per a l'aplicació d'alguns dels principals procediments previstos a l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril i s'hi publiquen els formularis referits a l'avaluació sociopsicopedagògica, l'informe sociopsicopedagògic, el Pla d'actuació personalitzat (PAP) i el Dictamen per a l'escolarització. Es tracta, per tant, d'un complement de l'Ordre anterior.

A més d'aquest desenvolupament normatiu, la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport ha aprovat recentment el Decret 72/2021, de 21 de maig, del Consell, d'organització de l'orientació educativa i professional en el sistema educatiu valencià, que contempla, entre d'altres, la integració dels professionals dels actuals SPE als centres educatius d'infantil i primària, així com la creació d'unitats especialitzades d'orientació (UEO), entre elles d'altres capacitats. Al Capítol V de l'esmentat Decret s'hi especifica tant la Constitució com les competències atribuïdes a aquestes unitats.

### Article 12.2

Les unitats especialitzades d'orientació assessoraran i intervindran, sense perjudici de les funcions de caràcter general i de coordinació que se'ls atribueixen, en els àmbits d'especialització següents:

- Convivència i conducta
- Igualtat i diversitat
- Trastorns de l'espectre de l'autisme (TEA)
- Discapacitats sensorials: auditives i visuals
- Discapacitat motriu
- Discapacitat intel·lectual
- Altes capacitats intel·lectuals
- Dificultats específiques d'aprenentatge
- Trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH)



### Article 13. Funcions de les unitats especialitzades d'orientació

Les unitats especialitzades d'orientació tindran les funcions següents:

- a) Assessorar, cooperar i donar suport als centres docents sostinguts amb fons públics, als equips d'orientació educativa, als departaments d'orientació educativa i professional i a les agrupacions d'orientació de zona, en l'àmbit de les seues funcions i especialització, en coordinació, si escau, amb la inspecció d'educació, els centres d'educació especial com a centres de recursos, les unitats educatives terapèutiques i els centres de formació, innovació i recursos per al professorat.
- b) Organitzar la coordinació territorial de l'orientació educativa i professional.
- c) Proposar programes preventius, difondre pràctiques educatives d'èxit, així com elaborar i posar a disposició dels centres docents instruments i materials de suport relacionats amb els àmbits d'especialització.
- d) Realitzar els informes i les actuacions tècniques que, dins del seu àmbit d'especialització, determine la conselleria competent en matèria d'educació.
- e) Col·laborar amb el centre de formació, innovació i recursos per al professorat específic en matèria d'orientació i d'educació inclusiva en la detecció de les necessitats de formació existents en els centres docents en aquests àmbits i, si escau, en la planificació d'accions formatives per donar-hi resposta.
- f) Impulsar i participar en projectes d'investigació i innovació que tinguen com a objectiu millorar l'orientació educativa i professional i la inclusió de l'alumnat en els centres docents.
- g) Elaborar, mantindre actualitzat i difondre el mapa de recursos comunitaris rellevants per a la resposta educativa i l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat, en els respectius àmbits territorials d'actuació.
- h) Visar els informes sociopsicopedagògics elaborats pels centres docents privats concertats que proposen l'escolarització de l'alumnat en una unitat específica o en un centre d'educació especial i aquells que tinguen a vore amb procediments específics, en les condicions que determine l'Administració educativa.

- i) Col·laborar amb la inspecció d'educació en els procediments que determine la conselleria competent en matèria d'educació, en l'àmbit de les seues funcions i especialització.
- j) Qualsevol altra que l'Administració educativa determine en el seu àmbit de competències.

L'establiment d'unitats especialitzades suposa un canvi en l'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat, ja que implica comptar amb una unitat especialitzada en aquest àmbit, i comptar amb professionals preparats i formats en aquest camp.

#### **4.1.5. Reflexions finals sobre legislació i alta capacitat**

La necessitat de rebre una atenció educativa específica és un dret per a l'alumnat d'altres capacitats, i ho és des de fa molt de temps, com s'ha pogut evidenciar en l'anàlisi de la legislació que s'ha realitzat adés. Així, des de 1995 existeix una base legal que especifica el dret i la necessitat per part de l'alumnat d'altres capacitats de rebre una atenció específica. En la figura 17 s'hi presenta, en aquest sentit, un esquema dels diferents textos normatius que han regulat, en major o menor mesura, l'atenció educativa a les altres capacitats. Es veu també com alguns dels documents normatius referencien a d'altres i com, en definitiva, existeix tot un cos normatiu que dona suport a aquesta premissa. Tanmateix, com intenta demostrar aquesta tesi, la realitat està ben lluny de ser coherent amb aquesta realitat. I ho està entre d'altres qüestions perquè:

- No existeix des del punt de vista normatiu una definició clara ni del que són les altres capacitats ni del seu abast, de manera que deixa en mans dels professionals de l'educació aquesta concreció. En l'àmbit valencià, existeix una guia publicada per Conselleria d'Educació, Cultura i Esport que ajuda a realitzar aquesta concreció, però no és en cap cas un document normatiu.
- L'escolarització d'aquests es realitzarà en centres ordinaris i les intervencions han de seguir els principis de normalització i inclusió. Tanmateix, sense una resposta educativa adient, aquests alumnes estan molt lluny de gaudir d'una inclusió real.
- La normativa estipula la necessitat de dur a terme una detecció i intervenció primerenca. Tot i això, existeix un desconeixement, en general, entre els professionals de l'educació sobre què és l'alta capacitat. La seua mirada, sovint, està amarada de prejudicis i estereotips allunyats

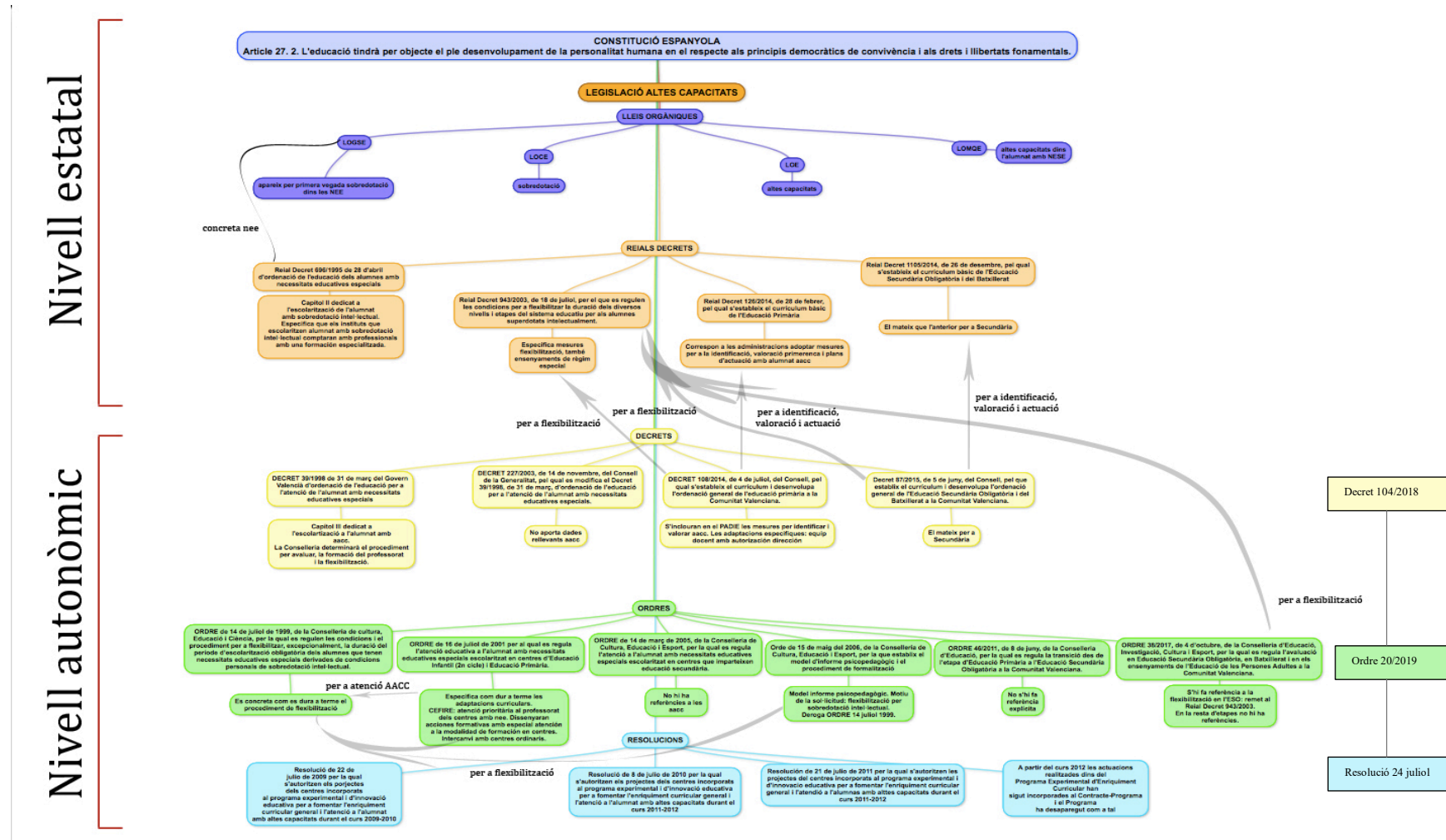
de la realitat. A banda, d'això, existeix una manca de formació inicial que dificulta encara més una detecció i intervenció reals. Els diferents referents legislatius en àmbit valencià estipulen que els CEFIRE seran els encarregats de proporcionar la formació permanent per tal d'atendre les NESE. Tot i això, els baixos índexs d'identificació manifesten molts buits en aquest sentit.

- Pel que fa als dos tipus de mesures específiques que estableix la legislació vigent per atendre l'alumnat d'altas capacitats, l'enriquiment curricular i la flexibilització, s'hi troben poc desenvolupats a la normativa, sobretot el primer. Sovint el professorat confon l'enriquiment amb donar més feina i no s'estableix de forma clara ni la seua elaboració, ni la implementació ni l'avaluació. Al voltant de la flexibilització existeixen encara molts dubtes i molt poca investigació en el nostre àmbit específic que dote els professionals d'arguments fonamentats. Igualment, es tracta d'una mesura que inclou un llarg procediment burocràtic.

Fet i fet, es pot afirmar, que tot i la quantitat de desplegament normatiu que existeix relatiu a l'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat, aquesta atenció presenta encara moltes mancances de concreció, i la resposta educativa de qualitat cap a aquest col·lectiu representa encara a dia de hui més bé una quimera que una realitat i un dret assolit.

Figura 17

Legislació sobre alta capacitat





## 5. L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS EN EL CONTEXT D'UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA

*Ella está en el horizonte –dice Fernando Birri–. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar (Galeano, 1993)*

La normativa actual ha posat cada vegada més el focus en el terme inclusió educativa (LOMLOE, Decret 104/2018). Aquest constructe, però, no representa en absolut cap novetat, sinó que està ben present des de fa anys en diversos documents i textos normatius d'àmbit internacional. La Conferència de la UNESCO de 1990 va impulsar la idea d'una educació per a tots i totes que, si bé va partir inicialment des de l'educació especial, s'aniria ampliant a diferents tipus de col·lectius i horitzons educatius (Jiménez, 2002a). Així, segons s'hi estableix a la Declaració de Salamanca: "El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras" (UNESCO, 1994, p. 6).

Aquest principi rector haurà de possibilitar canvis en les polítiques educatives, en els programes d'estudis, que hauran d'adaptar-se a les necessitats dels xiquets i xiquetes i no a l'inrevés, així com també en la formació dels docents (UNESCO, 1994). L'educació inclusiva passa a ser entesa com un dret de tota la ciutadania escolar, i això significa que el sistema educatiu ha donar resposta a tots els xiquets i xiquetes independentment de les seues capacitats i interessos.

El concepte d'educació inclusiva implica, doncs, que tots els i les alumnes d'una determinada comunitat aprenen junts, independentment de les seues condicions personals, socials o culturals, fet que implica modificar substancialment l'estructura, el funcionament i la proposta pedagògica de les escoles per donar resposta a les necessitats educatives de tots i cadascun dels xiquets i xiquetes, de forma que tots tinguen èxit en el seu aprenentatge i participen en igualtat de condicions (Varela,

2012). En definitiva, i a llarg termini, l'educació inclusiva té per horitzó la inclusió social de totes les persones en el marc d'una societat fonamentalment diversa i respectuosa amb la diversitat.

Partint d'aquestes premisses, un sistema educatiu que pretén ser inclusiu no pot obviar les necessitats de l'alumnat amb altres capacitats, més encara perquè es tracta d'un col·lectiu en risc d'exclusió (com s'analitzarà en l'apartat següent) si no s'atén la seua particular forma d'aprendre. Sovint l'escola ha funcionat per a l'alumnat mitjà, però ha deixat fora aquells que escapen d'una "normalitat" que en el fons no existeix. L'alumnat d'altres capacitats, representa un d'aquests col·lectius que sovint ha quedat en els marges. Jiménez (2002a), assenyala en aquest sentit que la idea d'una escola inclusiva, però, afecta directament aquest alumnat i ho fa en els següents termes:

- És un grup oblidat i que existeix com a grup natural en totes les societats encara que socialment es pugui negar o ignorar la seua existència.
- És un grup amb necessitats educatives específiques o especials que han de ser ateses de forma primerenca en el marc escolar ordinari.
- És un grup sense consciència de la seua identitat, recursos i obligacions, ja que l'escola no contempla les seues NEE. En conseqüència, en deixar en mans del context familiar i social la satisfacció d'aquests dona poder notable a les condicions socials de partida.
- Existeixen superdotats en tots els grups socials però no tenen igualtat d'oportunitats per florir. Per això la importància que l'escola i especialment aquella sostinguda amb fons públics els done suport adequadament, ja que la capacitat no floreix en condicions qualssevol.
- Alta capacitat i èxit escolar i social no guarden una relació de causalitat. Hi ha fracassats escolars i socials entre els més capaços condemnats a la mediocritat.
- Tota societat evolucionada necessita cultivar la diversitat de talents per mantenir i conquerir quotes de benestar i de llibertat (p. 168).

Les referències normatives que s'han revisat més amunt estableixen la necessitat d'oferir una resposta educativa diferent a l'ordinària per a aquest alumnat. A banda d'això, una escola inclusiva ha de buscar també l'excel·lència del seu alumnat. Excel·lència centrada en assolir els més alts nivells de

desenvolupament de cada alumna i alumne perquè puguin participar com a ciutadanes i ciutadans amb plens drets i deures (López-Vélez, 2018). Una escola inclusiva, doncs, no és aquella que intenta igualar per baix, com de vegades s'ha interpretat, sinó aquella que busca l'excel·lència en cada alumne i cada alumna. Com assenyala el protocol d'altres capacitats de Galícia: "A educación inclusiva, principio básico do noso sistema educativo, ten como propósito lograr o máximo desenvolvemento posible de todo o alumnado, en convivencia cos seus iguais e cos demais membros da comunidade educativa, entendendo que unicamente dese modo se favorece a equidade e se contribúe a unha auténtica cohesión social" (Autors diversos, 2019, p. 10).

Un altre aspecte fonamental d'aquesta orientació és la idea que les dificultats o els problemes que experimenta l'estudiantat no tenen a veure només amb factors personals, sinó que es vinculen també a factors de caire contextual. Com assenyala Echeita (2014):

Mientras que con el concepto de *necesidades educativas especiales* se sigue corriendo el riesgo de resaltar una visión educativa en la que se perciban las características de determinados alumnos como la causa principal de sus dificultades. Con el concepto de *barreras* se resalta, incluso de manera muy visual, **que es el contexto social**, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos (p. 114).

És en aquest sentit que cobra un paper rellevant la detecció de barreres. Les barreres s'entenen com el conjunt de vectors (actituds, concepcions, polítiques, pràctiques d'aula, etc.) que limiten o poden arribar a limitar la presència, la participació i l'aprenentatge així com també el reconeixement i valoració de la diversitat de l'alumnat en un centre escolar determinat (Echeita, 2019). No hi ha dubte que el context educatiu en què cresca un/a alumne/a d'alta capacitat marcarà una gran diferència que impactarà directament en la possibilitat de desenvolupar o no el seu talent, com han remarcat les teories més actuals sobre la conceptualització de l'alta capacitat que s'han analitzat a l'inici d'aquest marc teòric.



En el cas de l'alumnat d'altres capacitats es pot parlar de barreres quan a l'escola es privilegien unes formes d'aprendre sobre d'altres, quan les agrupacions són rígides i no existeix la possibilitat d'interactuar amb companys i companyes de la mateixa edat mental, quan les activitats no es dissenyen pensant en les capacitats i interessos de tot l'alumnat, quan ofeguem l'alumnat d'altres capacitats amb la pressió que suposa treure notes excel·lents en totes les assignatures. En definitiva, quan l'escola es constitueix en un entorn rígid, que no entén que les persones aprenen a diferents ritmes i que fins i tot una mateixa persona pot tindre diferents ritmes d'aprenentatge i de desenvolupament depenent de l'àmbit.

En el trajecte cap a una escola inclusiva serà necessari comptar amb companys de camí que estimen la diversitat i que desitgen transformar l'escola en un lloc més acollidor, on cada alumna i alumne trobe el seu lloc. Ainscow (2014) assenyala en aquest sentit, que:

Las culturas escolares tradicionales, respaldadas por estructuras rígidas de organización, aislamiento de los docentes y elevados niveles de especialización de un profesorado muy dedicado a unas tareas predeterminadas, tienen graves problemas cuando se enfrentan con circunstancias imprevistas. Por otra parte, la presencia de niños que no se adaptan bien al "menú" de la escuela constituye un estímulo para explorar una cultura más colegiada en la que los maestros tengan el apoyo de la experimentación de nuevas respuestas docentes (p. 31).

Una educació inclusiva no es basa únicament en un canvi a nivell d'aula, de portes cap endins. Suposa un canvi estructural, que parteix d'una nova organització de centre i que implica el treball en equip del professorat i l'experimentació cap a estructures més flexibles i obertes, en la línia que apunta Ainscow. Es tracta, doncs, d'incidir tant en les cultures, com en les polítiques i les practiques. En aquest context el paper del professorat passa a ser essencial i un factor clau d'èxit.

### 5.1. El paper del professorat en l'atenció a l'alumnat d'altas capacitats

Un sistema educatiu de qualitat ha de comptar amb professionals formats i conscients de l'essencial paper que desenvolupen en el creixement de cada alumne i cada alumna. Tanmateix, el coneixement que tenen els docents de la realitat de les altes capacitats sol ser bastant limitat i ple de prejudicis. En aquest sentit, Garcia-Barreda i de la Flor (2016) van realitzar un estudi amb l'objectiu d'apropar-se al tipus de coneixements que tenen els docents en aquest àmbit. Les dades obtingudes revelen que una part considerable dels participants posseeixen escassos coneixements sobre aquest alumnat i segueixen incorrent en els típics mites, fins i tot aquells que han rebut formació. Tot això dona compte de la complexitat de la situació, de les necessitats que existeixen en aquest àmbit i de la barrera que això suposa per a l'alumnat d'altas capacitats. Cal tenir en compte que, segons la legislació vigent, el professorat (equip educatiu coordinat pel tutor/a) és l'encarregat de fer la detecció de les barreres i necessitats de l'alumnat. Si no compta amb una formació de base és molt difícil que aquesta tasca es pugui realitzar amb garanties.

És necessari, en aquest sentit, que tot el professorat posseeixca les competències suficients per atendre amb èxit la diversitat, no únicament els docents de pedagogia terapèutica o d'audició i llenguatge, i això implica una preparació pedagògica i metodològica específica que impliqui l'assumpció de la diversitat com un factor enriquidor per a l'aula, el centre i la comunitat educativa (Liesa et al., 2019, p. 50).

La formació del professorat al voltant de l'alta capacitat continua sent una assignatura pendent al nostre sistema educatiu, i aquest fet comporta que els docents continuen buscant un perfil (alumne brillant, que destaca en totes les matèries, trau bones notes i s'adapta bé al sistema) que només coincideix amb una xicoteta part de la gran diversitat que acull l'alta capacitat.

Els i les docents i la seua formació esdevenen un component de primer ordre per facilitar el desenvolupament del seu alumnat, a l'hora desafiar les seues capacitats i estimular l'expressió de les seues potencialitats (Conejeros-Solar i altres, 2013). Però, quina formació és la més adient? Quines són les característiques que han de posseir els docents per atendre de forma eficaç l'alumnat d'altas

capacitats? Vialle i Quigley (2002) van realitzar un estudi sobre les qualitats dels mestres eficaços des de la perspectiva dels estudiants superdotats. Els resultats van evidenciar que les qualitats personals-socials eren més valorades que les qualitats intel·lectuals, sobretot en els cursos inferiors, tot i que ambdues perspectives resultaven rellevants. En el seu article, a més, recullen una síntesi de les característiques que són desitjables en els docents eficients d'alumnat d'altres capacitats recollides a partir de diferents investigacions sobre el tema. Es delineen una sèrie de temes recurrents que els autors agrupen en tres dimensions: característiques personals-socials, estil d'ensenyament i característiques cognitives-intel·lectuals. El resum d'aquestes característiques es presenta a la taula 26:

**Taula 26**

*Característiques professorat eficaç per atendre estudiants d'alta capacitat*

<b>Trets personals-socials</b>	<b>Font</b>
Té coneixements sobre les necessitats cognitives, socials i emocionals de l'alumnat amb altres capacitats	Bishop, 1980; Burg, 1988; Davalos i Griffin, 1999; Feldhusen, 1991; Goodnough, 2001; Hansen i Feldhusen, 1994; Landvogt, 2001; Nelson i Prindle, 1992; Whitlock i DuCette, 1989
Posseeix sentit de l'humor	Bernal, 1994; Burg, 1988; Goertz i Plemister, 1994; Maddux et al., 1985
Està disposat a cometre errors	Bernal, 1994; Whitlock i DuCette, 1989.
És entusiasta	Feldhusen, 1991; Goertz i Plemister, 1994; Hansen i Feldhusen, 1994, Whitlock i DuCette, 1989
És culturalment sensible	Baldwin, et al. 2000; Chan, 2001; Ford i Trotman, 2001
<b>Estratègies/enfocament ensenyament</b>	<b>Fonts</b>
Té habilitats per diferenciar el currículum per a estudiantat d'alta capacitat	Feldhusen, 1991; Nelson i Prindle, 1992; Whitlock i DuCette, 1989

Empre estratègies que fomenten el pensament d'alt nivell	Feldhusen, 1991, Hansen i Feldhusen, 1994; Nelson i Prindle, 1992
Anima els i les estudiants a ser aprenents autònoms	Feldhusen, 1991; Goertz i Plemister, 1994; Hansen i Feldhusen, 1994; Nelson i Prindle, 1992; Whitlock i DuCette, 1989
Proporciona oportunitats d'aprenentatge centrades en l'estudiantat	Bishop, 1980; Davalos i Griffin, 1999; Kitano i Landry, 2001
Actua com un facilitador o guia	Bernal, 1994; Whitlock i DuCette, 1989
Crea un entorn d'aprenentatge no amenaçant	Hansen i Feldhusen, 1994
S'organitza bé	Bishop, 1980; Feldhusen, 1991; Maddux et al., 1985
<b>Trets cognitius-intel·lectuals</b>	<b>Fonts</b>
Posseeix un coneixement profund del tema	Bishop, 1980; Burg, 1988; Emerick, 1992; Feldhusen, 1991; Landvogt, 2001; Lewis, 1982; Goertz i Plemister, 1994; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979
Té un ampli interès, sovint literari i cultural	Bishop, 1980
Té una intel·ligència superior a la mitjana	Bishop, 1980; Feldhusen, 1991; Lewis, 1982; Milgram, 1979
És un aprenent de per vida	Bernal, 1994; Emerick, 1992
Pensa creativament	Bishop, 1980; Lewis, 1982; Hansen i Feldhusen, 1994; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979; Nelson i Prindle, 1992; Rejskind, 2000
Posseeix excel·lents habilitats de comunicació	Bishop, 1980; Lewis, 1982

*Nota.* Extret de Wilma Vialle & Siobhan Quigley, 2002, p. 396-97

Per tant, el professorat eficaç per atendre l'alumnat d'altres capacitats serà aquell que posseïssa una combinació de característiques personals, metodològiques i intel·lectuals. En la mateixa línia, Conejeros-Solar i altres (2013), assenyalen les següents característiques del professorat i del procés d'ensenyament més valorades per l'alumnat d'altres capacitats:

- Pensament complex i desafiaments intel·lectuals (el més recurrent).
- Integració entre teoria i pràctica.
- Flexibilitat i diversitat en els mètodes d'ensenyament.
- Ritme (o necessitat de dinamisme).
- Elements socioemocionals i relacionals (confiança, proximitat, preocupació).

També Genovard i altres (2010) assenyalen a partir de l'anàlisi de diversos estudis sobre percepcions de l'alumnat, les següents:

- Flexibilitat i recursos personals.
- Coneixement sobre les característiques dels estudiants amb altres capacitats i sobre l'aprenentatge.
- Bon maneig didàctic i d'estratègies que estimulen les habilitats de pensament superior (pensament crític, creativitat, resolució de problemes).
- Actitud d'obertura, de maduresa i disposició a acompanyar els estudiants en el desenvolupament del seu potencial.

Una docència eficaç ha de partir, d'una banda, d'una sèrie de competències, coneixements i habilitats, com les assenyalades i, de l'altra, d'un coneixement fonamentat en evidències sobre les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats, que han de concretar-se per a cada alumne/a particular, juntament amb una anàlisi de les barreres de l'entorn. Gómez (2009) recull, a partir del treball de Luz Pérez les següents necessitats específiques que solen caracteritzar l'alumnat d'altres capacitats:

**Taula 27***Necessitats de l'alumnat d'altas capacitats*

<b>NECESSITATS DE TIPUS PSICOLÒGIC</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir oportunitats d'èxit en un ambient intel·lectual dinàmic, no avorrit.</li> <li>• Flexibilitzar l'horari i la durada de les activitats.</li> <li>• Participar en el disseny i avaluació de les seues pròpies activitats.</li> <li>• Reduir la pressió ambiental per a treballar contínuament i obtenir el màxim d'èxit possible en totes les facetes i intervencions. Li podria generar problemes d'autoestima i motivació.</li> </ul>
<b>NECESSITATS DE TIPUS SOCIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se acceptats i pertanyents al grup.</li> <li>• Poder confiar en els seus pares, professors i amics perquè ells seran capaços d'entendre'l.</li> <li>• Compartir les seues inquietuds amb els altres sense que es burlen d'ell/a.</li> <li>• Disposar d'un ambient que accepti i tolere la diversitat.</li> <li>• Participar en treballs i activitats grupals per intercanviar coneixements.</li> </ul>
<b>NECESSITATS INTEL·LECTUALS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessiten rebre un ensenyament individualitzat en aquelles àrees en què superen àmpliament allò previst per a l'aprenentatge del seu grup de referència.</li> <li>• Accedir a recursos addicionals d'informació.</li> <li>• Oportunitats per desenvolupar i compartir els seus interessos i habilitats.</li> <li>• Ser estimulats per expressar-se artísticament.</li> <li>• Poder aplicar les seues habilitats per a la resolució de problemes i efectuar investigacions que superen allò establert en els llibres de text.</li> </ul>

*Nota.* Extet de Pérez (2006, a partir de Gómez, 2009, p. 25-26)

Quan l'alumnat d'altas capacitats no rep una atenció que potencie aquests aspectes, el seu desenvolupament se'n veu ressentit. De fet, les característiques del mateix sistema educatiu ofereix una sèrie de reptes que acaben instaurant-se sovint en barreres de l'entorn. Pfeiffer i Burko (2020) escriuen els següents desafiaments que ha d'afrontar l'alumnat d'altas capacitats en l'àmbit educatiu.

1. Un desajustament significatiu amb el seu entorn educatiu (Pfeiffer y Stocking, 2000).
2. Gestió del temps, planificació estratègica, superar l'ansietat i trobar l'equilibri entre les seues activitats socials i acadèmiques en qualsevol camp altament competitiu, com la música, la

ciència, l'enginyeria, la dansa o l'esport (Chua, 2014; Vitasari, Wahab, Othman, Herawan i Sinnadurai, 2010).

3. Desincronització amb els seus companys no dotats, especialment en els casos dels xiquets/es profundament dotats (Gross, 2004).
4. Perfeccionisme neuròtic o negatiu i una intensa sensibilitat o sobre-excitabilitat (Chan 2003; Mendaglio, 2003; Shuler, 2000).
5. conflicte entre la necessitat d'assoliment i pertinença i el sentiment de falta de suport i incomprensió, especialment entre les xiquetes i xiques amb alta capacitat, els xiquets/es dotats de minories ètniques i aquells amb estils de vida o orientació sexual no convencionals (Kerr et al., 2012).
6. Assetjament i burles, una qüestió important per a tots l'estudiantat, inclosos aquells amb alta capacitat.
7. Ansietat i indecisió sobre una planificació primerenca de les seues carreres (Sampson i Chasin, 2008).

Els xiquets i xiquetes amb altes capacitats necessiten entorns òptims per al seu desenvolupament. Diversos estudis sobre el tema assenyalen que aquests entorns de suport social són tres: la llar, l'escola i els serveis extraescolars (Lee, 2020). La família representa el sistema de suport que més importància té en els primeres etapes del desenvolupament. Tanmateix, és igualment rellevant la influència del professorat i dels mentors que contribueixen de forma específica a fomentar un nivell d'expertesa i eminència creativa i transformadora. És per això que resulta necessari que el professorat estiga format per atendre l'alumnat d'altres capacitats i ho és, entre d'altres, pels següents arguments:

- a) Perquè si no s'ha format prèviament en el tema és fàcil que no s'inclinen per formar-se posteriorment, ja que l'educació de talents no és un tema prioritari per al desenvolupament professional docent (Feldhusen, 1991 en Conejeros-Solar et al., 2013).

- b) Perquè és necessària aquesta formació perquè després s’hi faciliten oportunitats per desenvolupar el talent entre l’alumnat d’altes capacitats (Olszewski-Kubilius et al., 2015).
- c) Perquè els docents formats mostren comportaments d’ensenyament molt superiors i molt apropiats en el treball amb alumnat amb talent i precocitat i els involucren en moltes més activitats intel·lectuals, abstractes, creatives i de resolució de problemes, en relació a aquells no tan capacitats (Feldhusen, 1998).
- d) Perquè la formació augmenta l’efectivitat en la identificació de l’alumnat d’alta capacitat (Fox, 1981).

Al capdavant, la contribució de l’àmbit escolar, doncs, adquireix una importància de primer ordre en els assoliments d’aquest alumnat i en el seu rendiment i èxit acadèmic, com s’analitzarà tot seguit.

## 5.2. Rendiment acadèmic i alta capacitat

*El fracàs és un fet, mai una persona.*

W.D. Brown (1978)

El rendiment acadèmic es constitueix en un paràmetre força important en l’àmbit escolar. A través del rendiment es valora la qualitat de l’educació i en base als índexs de rendiment es concreten polítiques educatives. Tanmateix, tot i ser un terme força utilitzat i fonamental en el camp educatiu, no resulta fàcil de definir, concretar i avaluar. En aquest sentit, Edel (2003) afirma que “la investigación sobre el rendimiento académico muestra una gran riqueza en cuanto a líneas de estudio se refiere, lo cual nos permite aproximarnos a su complejidad en vías de comprender su significado, dentro y fuera del acto educativo” (p. 12).

El rendiment se sol entendre com el nivell de coneixements i destreses escolars demostrats en una determinada matèria per l’alumnat. Un alt rendiment estaria, en aquest sentit en un nivell destacat de coneixements i destreses respecte de la norma de l’edat i el nivell acadèmic. Tanmateix,



actualment s'entén que aquest és un constructe complex, que es troba vinculat a múltiples variables i pot ser, a més, real o potencial. Cano (2001) assenyala que cal considerar-lo com un procés més que no com un producte definit (les qualificacions dels i les alumnes) i que aquest procés implica distintes dimensions (social, educativa, institucional, econòmica...)

L'anàlisi del rendiment acadèmic s'ha realitzat sovint a partir de dades quantitatives i tenint com a variable principal les notes acadèmiques. Tanmateix el rendiment de l'alumnat és un constructe molt més complex i per a la seua comprensió és necessari un enfocament multidimensional, que atenga diversos criteris. És per això que en la bibliografia sobre el tema s'hi troben diferents enfocaments per definir el concepte de rendiment, segons l'atenció que s'hi pose en unes variables o en d'altres. Així, podem trobar les següents concepcions (CEAPA, 1994):

**Taula 28**

*Concepcions sobre el rendiment acadèmic*

Concepcions centrades en l'alumnat
<p><b>a)</b> Basades en la voluntat de l'alumnat: el rendiment escolar és producte de la bona o mala voluntat de l'alumnat.</p> <p><b>b)</b> Basada en la capacitat de l'alumnat: si un xiquet/a no rendeix és perquè no té capacitat suficient o per factors relacionats amb la peresa, la manca d'hàbits, l'interés, etc.</p>
Concepció basada en el resultat del treball escolar
El rendiment escolar és el resultat d'una experiència continuada que es dona al llarg del temps i sota el control permanent del professorat. El rendiment, doncs, seria el resultat d'una conducta (aprenentatge de l'alumne/a) suscitat per l'activitat del professor/a.
Concepció teoricopràctica
El rendiment es concep com a fruit d'un conjunt de factors derivats del sistema educatiu, de la família i del propi alumne/a quant a persona en contínua evolució.

*Nota.* Extret de CEAPA, 1994.

Habitualment es parla de bon o mal rendiment. Però a més d'això, com assenyalen Jiménez i Álvarez (1997) el rendiment es pot valorar com a suficient o insuficient segons si l'alumne/a assoleix o no els objectius mínims del curs establerts, i també pot ser qualificat de satisfactori o insatisfactori segons si l'alumne/a rendeix o no d'acord amb la seua capacitat i la situació personal. Des d'aquesta

consideració podrien presentar-se quatre situacions: rendiment suficient i satisfactori, insuficient i insatisfactori, suficient i insatisfactori i insuficient però satisfactori.

Què determina, però, que un rendiment siga bo o roí? Generalment el bon rendiment s'ha associat a la intel·ligència i les aptituds, ja que les tasques i activitats acadèmiques requereixen la utilització de processos cognitius. En aquest sentit, és lògic pensar que una persona intel·ligent tindrà un bon rendiment (si no és així s'interpreta que és per falta de treball i interès). I a la inversa, quan hi ha un bon rendiment acadèmic, hem de suposar que hi ha una bona intel·ligència.

Malgrat el que podria ser una resposta lògica, la realitat es presenta molt més complexa. De fet, la majoria dels estudis sobre intel·ligència i rendiment confirmen que les relacions oscil·len entre .40 i .60. En conjunt, les dades disponibles semblen assenyalar que la intel·ligència explica no més del 33% de la variància del rendiment (Lamas, 2015). Reis i McCoach (2000) assenyalen que la variància entre les dues mesures se situa en el 49%, de manera que la meitat de la variància s'ha d'explicar per altres factors, com la motivació, les característiques de la personalitat, l'entorn familiar, l'escola o la pressió dels companys. De manera que la conjunció de tots aquests factors pot explicar una major part de la variància que la capacitat en si. A més d'això, sembla que aquesta correlació baixa amb l'edat, de manera que és més alta en primària i més baixa en secundària i la universitat. Per tant, podem dir, que tot i que hi ha correlació entre rendiment i intel·ligència aquesta és moderada i disminueix a mesura que s'assoleixen nivells educatius superiors.

Per tant, una alta capacitat no assegura un rendiment alt i si ho fa només ho pot fer en una part. Tradicionalment, les causes del baix rendiment es relacionen amb factors com ara desequilibris conductuals, llars immerses en mitjans socioculturals desfavorits, mala nutrició, deficiències físiques (Álvarez, 1999). A més d'aquests factors tradicionals, en el cas de l'alumnat d'altres capacitats hi poden interferir altres factors més específics.

És per tot això que el rendiment es planteja actualment com un constructe ampli i multifactorial en què hi intervenen múltiples variables. La seua comprensió i anàlisi ha de partir d'una

visió multidimensional que parteix de diferents àmbits: psicològic, sociològic i pedagògic, que s'hi analitzaran tot seguit.

### *Àmbit psicològic*

Algunes variables de tipus cognitiu vinculades amb les aptituds, coneixements previs, estils cognitius i d'aprenentatge, i estratègies generals i específiques (Cabrera i Galán, 2002) semblen tenir relació amb el rendiment. Els estils cognitius es defineixen com la manera de funcionament que mostra l'individu en les seues activitats perceptives i intel·lectuals i estan estretament interrelacionats amb estructures afectives, temperamentals i emocionals de la personalitat. Aquests semblen mantenir relacions significatives amb el rendiment, concretament el control executiu hi té una contribució positiva i significativa. L'ajustament entre la capacitat, l'estil i el tipus de tasca ajudaria a un alt rendiment (Sternberg, Castejón i Bermejo, 1999).

També l'enfocament d'aprenentatge s'ha assenyalat com una variable que es relaciona amb el rendiment. Aquesta fa referència a la combinació d'una intenció i una estratègia a l'hora d'afrontar una tasca concreta en un moment determinat. Es pot diferenciar, així, entre un enfocament superficial, que es basa en una motivació extrínseca, quan la intenció és aconseguir qualificacions altes i evitar el fracàs (s'orienten a l'aprenentatge memorístic i per repetició); i un enfocament profund, que implica una motivació autodeterminada, que suposa esforç i satisfacció pel que s'estudia: defineixen els propis objectius i tracten d'aconseguir-los a la seua manera.

El fet de comptar amb unes bones estratègies d'aprenentatge s'ha relacionat també amb un bon rendiment. I no només les estratègies en si. La imatge que té l'alumne/a d'ell mateix sembla influir sobre la selecció i utilització d'estratègies d'aprenentatge que impliquen cert grau de significativitat, de manera que sembla existir una relació recíproca entre autoconcepte i estratègies d'aprenentatge (Núñez et al.,1998).

A banda d'aquestes variables més cognitives, hi ha una sèrie de variables més vinculades a la motivació, com les expectatives de l'alumnat, la seua percepció del context instruccional, els seus

interessos, metes i actituds i la capacitat per a la realització correcta de les tasques acadèmiques que tenen molt a veure amb el rendiment (Cabrera i Galán, 2003). Unes i altres, a més, s'hi troben interrelacionades.

Algunes de les variables més estudiades en aquest sentit han estat les de l'autoconcepte i l'autoestima. L'autoconcepte es defineix com la interiorització que fa la persona de la seua imatge social. Adell (2002) assenyala que la majoria d'autors defensen el paper rellevant de l'autoconcepte fins al punt que l'alumnat amb un baix autoconcepte acadèmic obté pitjors resultats. En el cas de l'alumnat d'altres capacitats McCoach i Siegle (2003) assenyalen, arran d'una investigació en què comparaven alumnat d'altres capacitats amb bon rendiment i amb baix rendiment que la diferència en l'autoconcepte acadèmic en tots dos grups no resultava estadísticament rellevant i ambdós grups presentaven elevades autopercepcions acadèmiques. Els autors expliquen que possiblement els dos grups tenen altes autopercepcions perquè saben que posseeixen les habilitats cognitives per tenir èxit a l'escola, de manera que l'alta capacitat es podria considerar en aquest cas un factor protector contra les autopercepcions acadèmiques baixes.

L'autoconcepte s'anirà generant a partir de les descripcions i avaluacions que els individus realitzen sobre ells mateixos i el seu comportament quan es relacionen amb altres persones. La seua funció és, doncs, la d'entendre's, guiar-se i controlar i regular la pròpia conducta. En la mesura que els i les alumnes perceben que el seu acompliment acadèmic, social, emocional familiar, físic i conductual és positiu, tendiran a rendir millor acadèmicament (Salum-Fares i altres, 2011). En definitiva, quan l'alumnat disposa de confiança amb les pròpies capacitats i té altes expectatives d'autoeficàcia, valora les tasques i se sent responsable dels objectius d'aprenentatge (Cabrera i Galán, 2003). L'autoestima també sembla tenir un paper rellevant, ja que l'alumnat amb major autoestima tendeix a tenir millors rendiments, a ser més optimista i presentar un major ajustament personal. Ambdues variables, a més, autoconcepte i autoestima, afavoreixen el benestar, l'optimisme, la confiança i l'ajustament personal (Adell, 2002).

McCoach i Siegle (2003) apunten també com a variables rellevants l'actitud envers el professorat i les classes, la motivació i autoregulació i la valoració dels objectius (quan els estudiants donen valor als objectius de l'escola es probable que hi participen, dediquen un major esforç a les tasques i elaboren millors realitzacions acadèmiques). Així, en l'estudi que van realitzar aquests autors, l'alumnat d'altres capacitats amb bon rendiment diferia substancialment dels del baix rendiment en la mitjana de la valoració de la seua motivació i la valoració d'objectius. Els autors consideren que la valoració dels objectius és un precursor de la motivació i l'autoregulació: quan els estudiants valoren els objectius acadèmics, es motiven per assolir-los i aquesta motivació afavoreix el desenvolupament de l'habilitat d'autoregulació.

Altres aspectes vinculats a la personalitat mantenen també una relació directa amb el rendiment. Araújo, Cruz i Almeida (2017) n'assenyalen algunes com la perseverança i l'esforç per buscar la perfecció, la curiositat, l'obertura a noves experiències, la capacitat de planificar amb anticipació i preparar-se per a diferents escenaris i adaptar-se en conseqüència i establir prioritats estan relacionades amb l'excel·lència (a partir de l'estudi de l'excel·lència en àmbit científic). Els investigadors destaquen la importància dels factors emocionals i dels processos motivacionals per aconseguir i mantenir l'excel·lència científica. L'afrontament flexible, la regulació de les emocions i la fixació d'objectius es van destacar i es van descriure com a especialment importants per superar les dificultats. La persistència i el perfeccionisme adaptatiu van ser les principals característiques individuals que van ajudar els participants a fomentar i mantenir la motivació.

D'altra banda, les teories d'atribució relacionen el locus de control amb el lloc on la persona ubica l'origen dels resultats obtinguts en àmbit acadèmic. En aquest sentit, si l'èxit o fracàs s'atribueix a factors interns, l'èxit provoca orgull i augment de l'autoestima i expectatives optimistes sobre el futur, mentre que si és extern la persona se sentirà "afortunada" quan tinga èxit i amargada quan fracasse, a més, l'individu en aquest últim cas no assumeix el control o la participació en els resultats, sinó que creu que és la sort la que en determina els resultats (Edel, 2003).

En aquesta línia, en un estudi dut a terme per Martín del Buey i Romero (2003) es desprèn que quan l'alumnat mostra expectatives de control sobre els seus resultats acadèmics, els rendiments de les tres assignatures analitzades (Matemàtiques, Gal·lec i Castellà) augmenta, mentre que quan hi ha expectatives en absència de control, el rendiment acadèmic hi disminueix. D'aquesta manera, els investigadors assenyalen que les expectatives de control dels resultats acadèmics futurs són el major predictor del rendiment, més que les altres variables analitzades (motivació, estils atributius i expectatives de control). Obtenir puntuacions altes en aquesta variable implica principalment que la persona internalitza les expectatives d'èxit i considera que l'èxit està sota el seu propi control, encara que reconeix la influència positiva del professorat en el resultat. Puntuar baix implicaria que la persona internalitza els fracassos i considera que els èxits escapen del seu control.

Finalment, els factors emocionals i l'anomenada intel·ligència emocional semblen mantenir també una relació propera amb el rendiment. En un estudi dut a terme per Rodas i Rojas (2015) es va analitzar la correlació entre el rendiment acadèmic i la intel·ligència emocional, i s'hi van constatar una relació estreta entre ambdues variables:

Ser inteligente emocional, es tener el control de tu vida, es poder ser quien deseas ser [...].

Una persona es inteligente emocional cuando tiene la capacidad de conjugar la razón y la emoción para comunicarnos Intra e Inter personal, entender las emociones propias y comprender las de otros, expresar nuestras emociones sin hacer daño a los demás, en fin, saber caminar por la vida empleando de manera armonizada nuestros dos hemisferios cerebrales. (Rodas i Rojas, 2015, 89)

Aquests autors estableixen les següents dimensions de la intel·ligència intrapersonal: autoconeixement, autoregulació i motivació, i de la interpersonal: empatia i habilitats socials, i arran de la investigació realitzada assenyalen que per cada punt que s'incrementa la intel·ligència emocional, el rendiment acadèmic s'incrementa de mitjana 0.289 punts, per tant conclouen que existeix una relació positiva i significativa entre intel·ligència emocional i rendiment. Aquesta idea també es desprèn de l'estudi de Pulido i Herrera (2018) en què analitzen la relació entre estatus

socioeconòmic, cultural, intel·ligència emocional i rendiment acadèmic. Fins al punt que els autors consideren l'emocionalitat fonamental per arribar no només a un alt rendiment acadèmic sinó també social, empresarial, personal, etc.

La impulsivitat, per la seua banda, actua com una variable moderadora, de manera que els subjectes amb una elevada impulsivitat i elevades competències acadèmiques obtenen pitjors resultats que els poc impulsius amb elevades competències acadèmiques. Una possible explicació és que l'alumnat amb pitjor rendiment tendeix a presentar un estil de resolució de problemes impulsiu i descurat, donant la primera resposta que li ve al cap (Lamas, 2015).

Les variables assenyalades semblen tenir una complexa interrelació entre elles, de manera que no només la presència d'unes i d'altres, sinó també la interrelació entre elles afavoriran o entrebancaran la consecució d'un bon rendiment acadèmic. A nivell personal, en el cas de l'alumnat d'altres capacitats, hauríem de tenir en compte la presència de variables pròpies com poden ser la disincronia, les sobreexcitabilitats i també la incidència d'algun tipus de trastorn o discapacitat (doble excepcionalitat). A banda de les ressenyades també hem de tenir en compte altres variables pròpies de l'àmbit social i pedagògic.

### *Àmbit social*

El context sociocultural impacta també de manera directa en el rendiment escolar. El fet que l'alumnat tinga suport, altes expectatives i recursos afavorirà les seues execucions. La riquesa contextual incideix positivament en l'acompliment escolar, per això és important la responsabilitat compartida entre família, comunitat i escola (Edel, 2003).

La investigació realitzada per Pulido i Herrera (2018) amb la intenció d'analitzar els tipus i nivells en intel·ligència emocional i rendiment acadèmic en funció de l'edat, gènere, cultura i estrat socioeconòmic va concloure que es presenten diferències estadísticament significatives pel que fa a la cultura/religió, de manera que les qualificacions augmenten a mesura que ho fan l'estat socioeconòmic i cultural. També s'assenyala que presenten majors capacitats emocionals aquelles

persones pertanyents a estatus superiors, sent directament proporcionals les relacions entre les puntuacions en intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic. També s'hi estableixen diferències en funció del gènere en relació amb el rendiment. Així, les dones semblen presentar millors resultats que els homes. Tanmateix, segons assenyalen els autors, la cultura sembla ser un factor molt més determinant en les qualificacions acadèmiques.

La família pot esdevenir també un element facilitador o obstaculitzador del rendiment dels seus fills i filles. Ara bé, allò que sembla influenciar més sobre el rendiment no és el component econòmic o sociocultural, sinó la dimensió relacional o psicològica: la dedicació personal, l'ambient de relació, la comunicació, l'atenció prestada als seus problemes i preocupacions i l'acompanyament afectiu al llarg de l'itinerari acadèmic (Higueras-Rodríguez i Fernández-Gálvez, 2017). Concretament, aquests autors assenyalen com a variables millor predictores dels rendiments des de la dimensió familiar les següents:

- La comunicació familiar. Hem de tenir en compte que també es produeix la vinculació en sentit invers: uns bons resultats acadèmics milloren el clima familiar.
- Les expectatives d'estudis esperades en els fills i filles.
- L'ajuda oferida als fills en els seus estudis. Significa estar atent a les seues necessitats i dedicar-los l'atenció necessària a cada cas. Mostrar interès pel que fan a l'escola, estimular-los i acompanyar-los en les dificultats que hi troben.

Reis i McCoach (2000) també assenyalen la incidència de les famílies en el baix rendiment dels fills i filles d'alta capacitat. Així, aquestes solen tenir un efecte menys positiu, poden mostrar actituds desinteressades envers l'educació, tècniques de criaça inconsistentes, amb estils autoritaris o sobreprotectors i falta de coherència. Per contra, les famílies amb fills i filles d'alt rendiment semblen tenir un estil de criaça més autoritatiu amb major freqüència, ofereixen models positius de comportament orientats als assoliments, semblen fomentar més l'automotivació, el compromís amb el medi ambient i l'autonomia. L'alumnat d'altres capacitats amb baix rendiment sembla, en definitiva, vincular-se a més conflictes familiars, ara bé, és difícil saber si aquesta n'és la causa o la conseqüència.



### *Àmbit pedagògic*

Els factors de caire escolar i pedagògic també semblen tenir una incidència en el rendiment acadèmic. Així, cal tenir en compte factors com la ràtio, els tipus d'agrupaments o la gestió de centres (el lideratge, la planificació, la participació de la comunitat educativa, el clima d'aula i de centre i la convivència). Les característiques pròpies del professorat, com la qualitat de les relacions personals que estableix amb l'alumnat i que fomenta entre ells i elles (organització cooperativa, competitiva o individualista), la metodologia o les expectatives sobre els i les alumnes i la formació rebuda incidiran en la millora dels assoliments, molt especialment en el cas de l'alumnat d'altres capacitats, que sovint és crític amb el sistema o amb metodologies i formes de treballar que no afavoreixen el seu aprenentatge. Aquestes relacions poden comportar també una indefensió apresada (Seligman, 1991), quan l'alumnat se sent incompetent reiteradament. Igualment, es pot desencadenar l'efecte pigmalión o profecia autocomplerta (Rosenthal i Jacobson, 1966): les expectatives que té un professor/a sobre el seu alumnat poden condicionar el seu comportament cap a ell i afectar la seua evolució. En el cas de l'alumnat d'altres capacitats de vegades té lloc l'anomenat efecte pigmalión negatiu, que fa referència al no reconeixement de la capacitat del xiquet o xiqueta per part del seu entorn, de manera que s'espera que estiga en la mitjana. Aquest fet comporta que tendisquen a ajustar-se a aquestes expectatives i a no mostrar el seu vertader potencial (Acereda, 2000).

De manera general, l'ensenyament regular està dirigit a l'alumnat mitjà o per davall de la mitjana. L'alumnat d'altres capacitats, en canvi, és percebut amb desconfiança per part del professorat que se sent amenaçat o qüestionat, així com pressionat per les seues preguntes i comentaris. Aquests xiquets requereixen programes educatius diferenciats i programes específics (Higuera-Rodríguez i Fernández-Galvez, 2017). Aquesta necessitat és, a més, reconeguda al desenvolupament normatiu que s'ha analitzat en l'apartat anterior, ja que estableix de forma clara que l'alumnat d'altres capacitats presenta necessitats específiques de suport educatiu. A més d'això, cal partir de la idea que en el context escolar el professorat valora sovint més l'esforç que l'habilitat.

Per una altra part, també els companys d'aula poden incidir en el rendiment. Reis i McCoach (2000) assenyalen que en diversos estudis apareix la pressió del grup com un factor que incideix tant en el bon com en el mal rendiment, tot i que també els estudiants tendeixen a triar companys amb qui es troben còmodes i comparteixen visions. Assenyalen, en aquest sentit, que existeix una correlació entre el rendiment d'un estudiant i el rendiment del seu grup de companys i companyes més proper.

No obstant el que s'ha assenyalat, Cano (2001) considera que l'actuació dels centres no és la variable més important que impacta sobre el rendiment de l'alumnat. Considera que el rendiment escolar depèn molt més de les condicions familiars i de les característiques personals dels alumnes. Tot i això, uns factors i altres d'interrelacionen creant una conjuntura particular a cada individu, que el fa únic.

### ***Baix rendiment i alta capacitat***

Una de les dificultats més grans que hi ha actualment a l'hora de detectar l'alumnat d'alta capacitat per part del professorat és el lligam directe que aquests estableixen entre intel·ligència i rendiment. Ja s'ha explicat com aquesta vinculació pot explicar només una part d'aquesta relació, i és per això que molts alumnes d'altres capacitats en realitat presenten un moderat o fins i tot baix rendiment escolar. Són diversos els casos al llarg de la humanitat que tot i haver estat eminències en els seus camps, no han destacat excessivament en les qualificacions acadèmiques (Albert Einstein, el més citat, o John Gurdon, per exemple).

No tot el potencial de l'alumnat d'altres capacitats acaba transformant-se en un rendiment excepcional. L'alumnat d'altres capacitats presenta de vegades una palesa diferència entre el seu potencial intel·lectual i el rendiment o assoliment, tal com assenyala Peña:

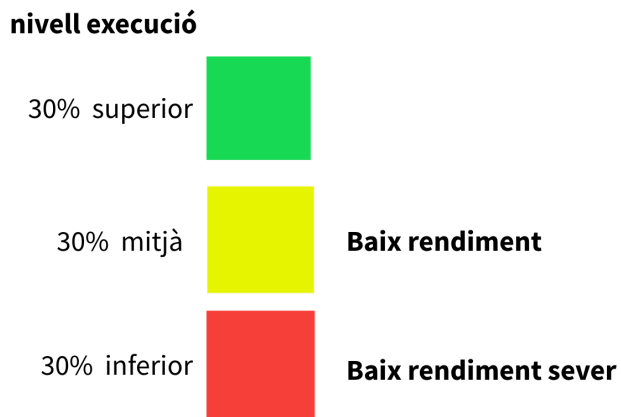
A la hora de identificar al superdotado en el contexto escolar, uno de los problemas que se presentan y que puede desorientar a veces a los profesionales de la educación es la diferencia que existe entre alumnos con un potencial excepcional intelectual y aquellos otros que

consiguen logros elevados. Sin duda alguna el logro es más fácil de percibir, mientras que puede suceder que la superdotación pase desapercibida.

Los superdotados corren riesgos psicológicos derivados de su capacidad intelectual y de sus habilidades concretas. Esto suele manifestarse, en ocasiones, en la discrepancia entre sus capacidades y sus logros dentro del contexto académico. Es decir, se intuye que su capacidad es superior, pero sus logros están por debajo de los niveles escolares preestablecidos. (Peña, 2001, p. 69)

Pel que fa a les xifres del rendiment de l'alumnat d'altres capacitats, Jiménez i Álvarez (citats per Álvarez, 1999) assenyalen que un xicotet grup d'aquests alumnes presenta problemes escolars i fins i tot fracàs escolar, un altre subgrup ix formalment endavant però amb resultats mediocres per a la seua capacitat i altres superdotats passen desapercibuts per al professorat i són diagnosticats com a tals en ser estudiats detingudament per presentar algun tipus de problema. Gowan (1955) assenyalava ja, de forma contundent, que un dels majors malbarataments socials de la nostra cultura és el representat pels xiquets i joves superdotats que no poden o no volen treballar la seua habilitat.

Gowan (1955) assenyalava que pràcticament tots els xiquets superdotats, en certa mesura, són de baix rendiment, i defineix el baix rendiment en general com el nivell d'execució que col·loca l'individu .30 percentils o més per davall de la seua capacitat en el mateix grup. Si apliquem aquest concepte a l'alumnat d'alta capacitat, els podríem anomenar de baix rendiment quan se situen en el terç mitjà en el rang escolar i de baix rendiment sever quan cauen en el terç més baix, com es pot veure de manera gràfica a la figura 18.

**Figura 18***Baix rendiment en alumnat d'alta capacitat**Nota.* Elaboració pròpia.

Pel que respecta a la població en general, segons Eurostat, un 17,9% dels joves espanyols abandona l'ensenyament prematurament, mentre que la mitjana comunitària se situa en un 10,6%<sup>6</sup>.

En relació a l'alumnat d'altres capacitats, no resulta tan fàcil obtenir dades actualitzades. L'informe *Alumnos precoces, superdotades y con altas capacidades* del Ministeri d'educació de l'any 2000 afirmava que el fracàs escolar entre l'alumnat d'altres capacitats oscil·la entre un 35% i un 50% i si atenem al baix rendiment, aquest se situa al voltant del 70%. Ramos (citats per Álvarez, 1999) assenyalen que el 60% de l'alumnat espanyol el QI del qual se situa entre el 2 i 6% superior de la població escolar, presenta problemes de baix rendiment i que el 30% arriba al fracàs escolar, amb la qual cosa hi ha només un 10% que arriben a realitzar el seu potencial. Aquestes dades donen suport a la necessitat d'oferir una atenció específica per a aquest col·lectiu (Gowan, 1955).

Les causes que apunten aquesta situació poden ser diverses. No es pot oblidar, a més, els casos de doble excepcionalitat i l'alumnat d'entorns desfavorits que s'ha esmentat abans o la baixada en el rendiment en l'adolescència en el cas de les xiques. Existeix, al voltant de l'alta capacitat un grup

<sup>6</sup> [https://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/ti\\_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878\\_c.html](https://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html)

singular d'alumnat que, tot i posseir capacitats excepcionals, presenten un baix rendiment acadèmic, és el que en anglés anomenen *gifted underachiever*.

Però, què entenem per alumnat d'altres capacitats *underachiever* o amb baix rendiment? Definir-los no resulta en absolut una tasca fàcil, ja que són un grup molt heterogeni (McCoach i Siegle, 2003; Reis i McCoach, 2002). Reis i McCoach (2000) assenyalen que la posició més comuna entre els investigadors és que aquest alumnat és el que es caracteritza per una discrepància entre l'habilitat i el rendiment. Existeix la necessitat de definir operativament aquests conceptes, així que les autores proposen la següent definició: *Underachievers* són estudiants que presenten una discrepància greu entre els assoliments esperats (mesurats per les puntuacions en les proves d'assoliment estandarditzades o les avaluacions de la capacitat cognitiva o intel·lectual) i assoliment real (mesurat per les notes de la classe i el professorat.) Per ser classificat com a *underachiever*, la discrepància entre la realització esperada i la real no ha de ser el resultat directe d'una dificultat d'aprenentatge diagnosticada i ha de persistir durant un període de temps ampli.

Cal tenir en compte que no resulta fàcil concretar aquestes mesures. En primer lloc perquè les proves de capacitat no assoleixen mai el 100% de fiabilitat, encara que siguin bastant fiables poden fallar en determinats casos: si l'alumne/a no es troba bé, o no és el moment per avaluar-lo, etc. D'altra banda, encara resulta més difícil avaluar el rendiment de forma objectiva, ja que la forma més habitual de fer-ho és a través de les notes escolars. Resulta interessant remarcar l'estudi realitzat per CEAPA el 1994 en què s'hi advertia que:

En uno de los apartados del libro se constata cómo un mismo examen fue calificado por 128 profesores de colegios diferentes de una manera distinta y con una enorme dispersión en los resultados. Esta prueba más científica que anecdótica demuestra la importante influencia del profesorado en el actual sistema de evaluación, cuyo pronostico decide el rendimiento o el fracaso escolar, según los parámetros habituales que hoy se utilizan. (CEAPA, 1994, p. 9)

La definició exacta del que són els i les alumnes d'alta capacitat amb baix rendiment no resulta excessivament fàcil, fins i tot partint d'una definició operativa. Tot i que el grup d'alumnat amb alta

capacitat i baix rendiment és *de facto* molt heterogeni, es poden trobar alguns factors que poden contribuir a desembocar en aquesta situació. Alencar (2007) i Monteiro i Gonçalves (2015) assenyalen les següents: entre les característiques individuals podríem destacar una baixa autoestima, depressió, ansietat, perfeccionisme, irritabilitat, no conformitat, hostilitat i comportament agressiu, locus de control extern, impulsivitat i dèficit d'atenció, la falta de motivació. En àmbit familiar baixes expectatives de la família, actituds inconsistentes dels progenitors cap als assoliments del xiquet o xiqueta, excessiva pressió en relació al seu rendiment, conflictes familiars i clima predominant a la llar. L'entorn acadèmic poc estimulant, mètodes d'ensenyament centrats en el professorat, excessius exercicis repetitius, baixes expectatives del professorat en relació amb el treball de l'alumne/a, pressió per a la conformitat, procediments d'ensenyament estrictes, amb estandardització de contingut, junt a la suposició que tots els alumnes han d'aprendre al mateix ritme i de la mateixa manera, a més d'una cultura antiintel·lectualista. També els currículums rígids i poc desafiants. El grup d'iguals pot influenciar en els dos sentits: positivament i negativa, com s'ha assenyalat adés.

L'escola representa per aquests infants i joves un context poc interessant i desafiant, no per la manca d'interés en l'aprenentatge, sinó perquè la rutina i l'estandardització comporten l'avorriment, la falta de reptes, de creativitat... I aquest alumnat necessita precisament això, reptes que puguin desafiar la seua capacitat i evitar tasques mecàniques i basades en la memorització (Dias i Zamith, 2017).

En definitiva, el baix rendiment pot ser degut a un ampli rang de qüestions intrapersonals: depressió, ansietat, perfeccionisme, ira, baixa autoestima, estratègies inadequades, immaduresa social i dèficits d'aprenentatge no identificats que interfereixen amb l'aprenentatge i l'autoregulació. També els aspectes vinculats a l'entorn tenen una clara incidència en aquest baix rendiment: les experiències educatives mancades de repte, les classes aïllades, la pressió dels companys, la falta de respecte del professorat, les dinàmiques familiars indesitjables i una guia parental inconsistent, un estatus socioeconòmic baix, la personalitat dels docents, l'estil d'ensenyament i el currículum. A més

d'això, també existeixen estudiants amb baix rendiment selectiu, que només presenten baix rendiment en les matèries que no els interessin (Tan et al., 2020).

Això significa que no sempre l'alumnat amb un bon nivell cognitiu aconsegueix un bon rendiment. Si atenem, a més a allò que s'avalua habitualment dins del sistema, podem entendre que difícilment determinats alumnes poden ser "excel·lents" dins l'actual sistema educatiu. Partim com a exemple de la següent taula comparativa entre l'alumnat que destaca i l'alumnat d'altres capacitats. S'hi veu clarament que les característiques que apareixen a la columna de l'esquerra, més vinculades a un perfil de talent acadèmic són les que millor s'adapten al que demana el sistema. En canvi, les característiques situades a la dreta, més vinculades a un perfil de superdotació sovint no tenen un valor que es reflectisca en els resultats acadèmics:

**Taula 29**

*Alumnat que destaca vs alumnat d'altres capacitats*

ALUMNAT QUE DESTACA	ALUMNAT D'ALTRES CAPACITATS
Sap les respostes	Fa preguntes
S'interessa	Mostra curiositat
Presta atenció	Mentalment s'involucra
Té bones idees	Té idees boges
Respon a preguntes	Discuteix els detalls
Treballa dur	Li costa estudiar, però obté bons resultats
Escolta amb interès	Manifesta opinions fortes
Aprén fidelment, amb sis o huit repeticions domina la matèria	Sap de seguida o amb una o dues repeticions en té prou
Comprén el significat de les coses	Trau conclusions
Acaba la seua tasca	Pren la iniciativa de projectes

És receptiu/va	Posa intensitat en les seues tasques
Copia bé de la realitat	És creatiu
Li agrada l'escola	Li agrada aprendre. Manifesta una elevada actitud autocrítica.
Absorbeix la informació	Utilitza la informació
Li agrada la tècnica	Li agrada inventar
Memoritza bé	Endevina ràpidament
Mostra atenció	Fa una observació intel·ligent
Gaudeix de les presentacions ordenades	Gaudeix de la complexitat
Aporta idees	Concep abstraccions
Li agrada estar amb els seus companys/es	Prefereixen xiquets/es majors

*Nota.* Extret d'Arocas i altres (n.d) adaptat de Siaud-Facchi, J. (2017)

Segons Reis i McCoach (2002), en la majoria de casos la situació de baix rendiment en alumnat d'altres capacitats es produeix per tres raons bàsiques:

- a) L'aparent problema del baix rendiment emmascara problemes físics, cognitius o emocionals més greus.
- b) El baix assoliment és simptomàtic d'un desajustament entre l'estudiant i el seu entorn escolar.
- c) Els resultats insuficients són el resultat d'una característica personal com ara la baixa motivació, baixa autoregulació o baixa autoeficàcia.

És important tenir en compte d'on es parteix, perquè cadascuna d'aquestes causes, requereixen una intervenció diferent. Les intervencions que s'han implementat en aquest àmbit han estat bàsicament de dos tipus: intervenció educativa i assessorament. Aquest últim es dirigeixen a canviar les dinàmiques personals o familiars que contribueixen al baix rendiment. En el cas de la intervenció educativa sol centrar-se en aules o programes especials a temps complet o parcial amb pocs alumnes i un clima favorable que presenten una organització diferent de la tradicional i certa



llibertat de control sobre el propi aprenentatge: un exemple seria la activitat de Tipus III del programa SEM de Renzulli (Renzulli, 2016).

L'eficàcia d'aquestes intervencions és a dia de hui inconsistent i poc conclouent. La majoria d'elles han assolit un èxit limitat a llarg termini. Tot i això, els enfocaments d'enriquiment centrat en els estudiants semblen ajudar a revertir el mal rendiment dels estudiants (Reis i McCoach, 2002). En un estudi realitzat per Terezinha (2014) comparant alumnat superdotat amb alt i baix rendiment, amb una mostra de 96 estudiants (43 de baix rendiment) aquells amb bon rendiment van obtenir índexs més elevats en intel·ligència, creativitat total i verbal, autoconcepte i rendiment escolar. Mentre que els que presentaven baix rendiment van destacar en mesures de motivació extrínseca. En un altre estudi realitzat per McCoach i Siegle (2003) amb una mostra de 176 superdotats (56 de baix rendiment) els resultats indicaven que els *underachievers* diferien en relació als que tenien un bon rendiment en relació a les variables actituds envers l'escola i professors, motivació i autoregulació i establiment d'objectius, però no en les seues autopercepcions acadèmiques.

### ***Fracàs escolar***

El fracàs escolar significa anar un pas més enllà. Marchesi i Pérez (dins Marchesi i Hernández, 2003) defineixen el fracàs d'una forma operativa i es refereixen, en aquest sentit, a aquells alumnes que "al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. "

El fracàs escolar significa, doncs, abandonar prematurament el sistema i no assolir una qualificació mínima, fet que els dificulta la possibilitat de trobar un treball i la possibilitat d'adaptar-se a les creixents exigències laborals, per tant, el fracàs escolar pot conduir a la marginació social i econòmica. Així, no es tracta només d'un problema educatiu, sinó d'un problema amb enormes repercussions individuals i socials (Marchesi i Hernández, 2003). Adell (2002) considera que seria erroni circumscriure el fracàs a l'àmbit escolar: es tracta més bé d'un fracàs social, perquè afecta tota

la societat, i institucional, ja que és el sistema en el seu conjunt qui fracassa. Malauradament continuen havent-hi alumnes que no arriben a assolir aquests mínims dins del sistema. I entre ells/es hi figuren alumnes d'altres capacitats, que tot i posseir un enorme potencial, no arriben a desenvolupar-lo plenament. El sistema educatiu no pot bandejar aquesta situació i mirar cap a un altre costat, ja que com remarca Adell, no es tracta d'un fracàs de l'individu, es tracta d'un fracàs social, que beu de causes molt diverses, com les que s'han analitzat adés. Oferir possibilitats i oportunitats per desenvolupar tot el potencial en un entorn acollidor i de creixement és necessari si es vol revertir aquesta situació.

### **5.3. Incidència de l'assetjament escolar en l'alumnat d'alta capacitat**

L'alumnat d'alta capacitat, a causa de les seues característiques, com a col·lectiu que presenta característiques diferencials, pot convertir-se en el focus o diana de comportaments relacionats amb l'assetjament escolar. Ser "diferent", o escapar a la "norma", de la forma que siga, provoca vulnerabilitat, com passa amb tots els i les alumnes que es troben en aquesta situació. De la mateixa manera que en altres casos, això no obstant, l'alumnat d'altres capacitats pot ser assetjat, però a la vegada, pot ser també assetjador.

Segons assenyala Peterson (2020) els joves amb alta capacitat, segons els estudis de què es disposen, no semblen experimentar situacions d'assetjament amb major freqüència que altres grups d'estudiants de la seua edat, tanmateix, és important tenir-hi en compte la seua especificitat. Un estudi dut a terme als EUA per Peterson i Ray (Peterson, 2020) per estudiar la prevalença i els efectes de l'assetjament escolar en estudiants d'altres capacitats després que l'assetjament físic per part dels estudiants dotats va disminuir a mesura que avançava el curs, mentre que va augmentar l'assetjament verbal i indirecte, la burla sobre les notes i la intel·ligència va assolir el seu valor màxim en els cursos de 1r i 2n d'educació secundària. Els xics tenien moltes més probabilitats que les xiques de patir assetjament, ser assetjadors, tenir pensaments violents o fer quelcom de violent. No s'hi van trobar

diferències relacionades amb la densitat de població, la zona geogràfica o raça o origen ètnic. En relació a la prevalença, el 67% havia experimentat un o més tipus dels 13 assetjaments que es van estudiar i un 11% havia experimentat assetjaments repetits, amb pics en els percentatges en 6é de primària en ambdues situacions.

En l'àmbit de l'estat espanyol, González-Cabrera i altres (2018) van dur a terme un estudi amb 285 adolescents identificats d'altres capacitats. Els resultats assenyalen que un 55,1% són víctimes (tant lleus com greus), però si se li suma la condició de víctima-agressora, el total és de 83,2%. Pel contrari, no existeixen participants que es consideren agressors greus (i només un 2,5% de la mostra es considera agressor lleu. Pel que fa al ciberassetjament, un 25,1% es considera cibervíctimes-pures, un 3,9% ciberagressors-purs i un 6,6% cibervíctimes-agressores. A més d'això una dada remarcable i que ha de portar a la reflexió en l'àmbit escolar és que quasi un 25% dels enquestats considera que el professorat ha propiciat, d'alguna manera, que fora víctima d'assetjament o ciberassetjament.

Pel que fa a l'especificitat en l'àmbit de l'alta capacitat, Peterson (2020) assenyalava algunes afirmacions sobre joves amb alta capacitat i assetjament que es desprenen de la seua investigació i que poden resultar rellevants i poden ajudar a entendre millor la manera específica com l'alumnat d'altres capacitats viu aquest tipus de situacions:

- Els joves amb alta capacitat tracten de trobar-li sentit a l'assetjament i als assetjadors.
- Les estratègies per superar una situació d'assetjament augmenten amb l'edat.
- La prevalença de ser assetjat disminueix en els xics a partir de 6é de primària.
- La intel·ligència ajuda a alguns a enfrontar-s'hi a situacions d'assetjament (per exemple, estratègies, trobar-li sentit...).
- Aquests joves atribueixen l'assetjament a actors externs (per exemple, dèficits dels assetjadors, no conèixer les víctimes), però assumeixen la seua responsabilitat per resoldre-ho per ells mateixos.
- Ser assetjador contribueix a dubtar d'un mateix.

- Quan la víctima actua, és recolzada, fa canvis i resol l'assetjament, es produeix una menor pèrdua d'autoestima i comença un procés de reparació.
- Ser assetjat pot contribuir a generar o augmentar el desig d'evitar "errors" i "ser major".
- No ser molt conegut contribueix a ser assetjat. A mes coneguts, més probabilitat que l'assetjador i la víctima siguin amics.

En definitiva, és important assenyalar la necessitat de parar atenció a les situacions d'assetjament que es poden derivar de l'alta capacitat, ja que la seua prevalença (si atenem a l'estudi de la UNIR), encara que necessiten d'ulteriors estudis, apunta que és major que en la població escolar general. Sobretot pel fet que ser víctimes d'assetjament es troba vinculat a majors puntuacions de depressió, estrés i ansietat, així com a una pitjor qualitat de vida percebuda per a la seua edat.

Una educació inclusiva ha de vetlar per la presència, participació i aprenentatge de tot l'alumnat, independentment de les seues característiques i circumstàncies. L'alumnat d'altres capacitats representa un col·lectiu vulnerable. La seua particular forma d'aprendre provoca que davant d'un sistema educatiu rígid que entén que tot l'alumnat ha d'aprendre el mateix i al mateix ritme s'acabe frenant el seu aprenentatge, i, en definitiva, la seua participació (acaben invisibilitzant-se, alguns/es ben conscientment) i la presència (també alguns(es acaben abandonant el sistema). Oferir-los oportunitats d'aprenentatge que es vinculen amb les seues necessitats i que superen les barreres que habitualment troben al seu entorn no només és un Imperatiu legal, sinó també un imperatiu ètic.



**PART II**  
**MARC EMPÍRIC**

---

*És responsabilitat de la societat proporcionar un sistema escolar en què l'èxit no siga només possible,  
sinó probable (Glasser, 1985)*



Una vegada explicitats els plantejaments que han configurat el marc teòric d'aquesta tesi, s'exposarà a continuació el treball empíric realitzat. Aquest intenta endinsar-se en la situació actual en què es troba l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats en el marc del sistema educatiu valencià amb la intenció, per una banda, de concretar la forma com aquesta es duu a terme, i de l'altra per, a partir d'ací, oferir propostes i línies d'actuació que puguin millorar la resposta educativa a aquests xiquets i xiquetes.

## **6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ**

En aquest apartat s'hi concretarà tant la metodologia de la investigació, incloent-hi el disseny, la selecció del mètode, les característiques de la mostra i els instruments utilitzats, com el procediment dut a terme per a la recollida de la informació i, finalment, els resultats recollits. En primer lloc, a més, s'hi realitzen alguns apunts i concrecions sobre la investigació en àmbit educatiu.

### **6.1. La investigació en àmbit educatiu**

El món de la investigació en l'àmbit educatiu esdevé especialment complex, ja que en les situacions educatives s'entrellacen múltiples factors i variables, algunes difícils de controlar. Precisament, la característica dels fenòmens educatius és que tenen lloc en contextos naturals i es troben vinculats a factors històrics, socials i culturals, l'explicació dels quals no aspira, en principi, a ser universal (Bisquerra, 2019).

Tanmateix, l'àmbit educatiu necessita partir de la investigació. Tant pel que respecta a l'Administració i les polítiques educatives, com a la praxi diària de l'aula, el món educatiu requereix una presa de decisions raonada i basada en evidències científiques. Les decisions en aquest àmbit són sovint massa importants per dur-les a terme de forma capciosa o poc sistematitzada.

La investigació científica, en esdevenir "una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos



naturales, a través de la cual se obtiene el *conocimiento científico o ciencia*" (Kerlinger, dins Bisquerra, 2019, p. 20) ens ajuda a orientar la presa de decisions educativa sobre bases més consistents.

En una societat com l'actual, tècnica i complexa, la informació fiable és cada vegada més necessària, en la mesura que proporciona informació vàlida i coneixements precisos sobre l'educació amb la intenció de prendre decisions informades (McMillan i Schumacher, 2012) i, en última instància, buscar la millora de la qualitat educativa.

La investigació educativa s'erigeix, en aquest sentit, en el procés organitzat, sistemàtic i empíric que segueix el mètode científic per comprendre, conèixer i explicar la realitat educativa, com a base per construir la ciència i desenvolupar el coneixement científic de l'educació (Bisquerra, 2019, p. 37). Les particularitats del seu objecte d'estudi li confereixen unes característiques singulars: la peculiaritat dels fenòmens que estudia, la multiplicitat dels mètodes que utilitza i la pluralitat dels fins i objectius que persegueix. Aquesta especificitat dificulta, a la vegada el seu estudi (Arnal et al., 1994, p. 36).

Una de les particularitats específiques de l'àmbit educatiu és la seua dependència dels factors contextuals. La investigació que es realitza en el marc d'aquesta tesi doctoral té la intenció de dur a terme un diagnòstic sobre la situació actual de la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats en l'àmbit educatiu valencià, atenent a les especificitats legislatives i organitzatives d'aquest context específic. Aquest diagnòstic, serveix, en última instància per oferir alternatives i nous camins en l'atenció educativa d'aquest alumnat i de les seues necessitats educatives específiques. Es tracta, en definitiva, de posar la investigació al servei de la millora de la qualitat educativa.

### **6.2. Etapes de la investigació**

Per dur a terme una investigació, qualsevol que siga l'àmbit en què se situa, cal partir d'una bona planificació. El procés d'investigació està constituït, en aquest sentit, per una sèrie d'etapes

interconnectades de forma lògica, seqüencial i dinàmica, concretades en el cas d'aquesta tesi d'acord amb el plantejament de Bisquerra (2019):

### *Selecció d'un tema o àrea a investigar*

El tema constitueix la qüestió o assumpte susceptible de ser estudiat atentament amb la intenció millorar-ne la comprensió. El tema d'interés en aquest cas ha estat el de l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats, col·lectiu històricament desatés a les aules. Un tema d'aquestes característiques resulta molt general i inabastable i és necessari dur a terme una concreció més precisa, ja que la investigació educativa ha d'anar dirigida a analitzar amb deteniment un problema delimitat i no a examinar superficialment un ampli camp d'estudi.

#### *1. Identificació d'un problema*

Una vegada delimitat el tema, el següent pas serà la identificació del problema susceptible d'investigar. La delimitació del problema ajuda a concretar i estructurar formalment la idea inicial, de manera que es delimita amb major exactitud el que es pretén estudiar (els objectius, els subjectes que s'investigaran i la informació que cal recollir).

La identificació del problema va acompanyada de la formulació de preguntes i d'objectius. La formulació de preguntes esdevé un element important en el plantejament del problema, ja que permet expressar la relació entre variables i formular de forma clara i sense ambigüitats què es vol aconseguir amb la investigació. D'altra banda, l'establiment d'uns objectius permet concretar la finalitat i l'orientació de la investigació. Per últim, és important també que la investigació siga rellevant i tinga valor, per això és necessari formular la justificació de la seua rellevància social i de les implicacions pràctiques que se'n deriven.

#### *2. Revisió de la literatura*

Una vegada realitzades aquestes tasques prèvies serà necessari dur a terme una revisió de la literatura sobre el tema. Aquesta revisió esdevé necessària per elaborar un marc teòric pertinent per al problema d'investigació que s'ha plantejat. Bisquerra (2019) justifica la necessitat d'elaborar un marc teòric perquè:

- Aporta el marc de referència conceptual necessari per delimitar el problema, formular definicions, fonamentar les hipòtesis o les afirmacions que més tard hauran de verificar-se i interpretar els resultats de l'estudi.
- Ofereix una comprensió de l'estat de la qüestió (*status quaestionis*).
- Facilita indicacions i suggeriments per realitzar l'estudi: com enfocar-lo, amb quin mètode i, des dels possibles antecedents, quina pot ser la instrumentació més adequada per recollir les dades, amb quins subjectes i com analitzar-los.
- Aporta una estimació de les probabilitats d'èxit, de la significació i de la utilitat dels resultats.

En un estudi com el que es planteja en aquesta tesi doctoral, la revisió de la literatura ha contribuït tant a conèixer amb més profunditat el problema plantejat, com a realitzar l'estudi i elaborar els instruments per a la recollida de la informació. Aquests primers punts constitueixen qüestions preliminars de la investigació que, en el marc d'aquesta tesi, es desenvolupen amb més detall a l'apartat 6.3.

### 3. Selecció del mètode i disseny d'investigació

Després de concretar les qüestions preliminars el següent pas serà l'elaboració d'un pla o disseny de la investigació i la selecció del mètode més escaient en relació a allò que es pretén estudiar.

El disseny constitueix el pla o estratègia que s'hi proposa aplicar en el context particular de la investigació amb la intenció d'obtenir informació i donar resposta a les preguntes plantejades. Aquest moment esdevé fonamental perquè la qualitat de la investigació es troba relacionada amb el grau en què s'aplique el disseny tal com s'ha establert prèviament. Pel que fa aquesta tesi, aquest punt es desenvolupa de forma detallada a l'apartat 6.4. i inclou aspectes com la formulació d'hipòtesis, la selecció de la mostra o subjectes participants i la planificació de l'obtenció de la informació i l'anàlisi de dades.

### 4. Recollida de dades

El següent pas el constitueix la planificació de la recollida de dades i la selecció de les tècniques d'obtenció de la informació més adequades d'acord amb el problema objecte d'estudi, la naturalesa

de les dades que interessa obtenir i la metodologia que s'hi utilitzarà. Cal seleccionar, en conseqüència, la tècnica o instrument més escaient per recollir les dades que es pretenen analitzar. L'instrument seleccionat ha de complir les condicions de validesa (qualitat per mesurar realment les variables que es pretenen mesurar) i fiabilitat (grau en què la seua aplicació repetida al mateix subjecte o objecte produeix resultats iguals i consistents).

Pel que fa a la validesa, Arnat et al. (1994) en diferencien tres tipus: interna, externa i conceptual.

a) La validesa interna (credibilitat) es dona quan existeixen garanties que la relació trobada entre les variables estudiades no es deu a la presència d'altres variables (estranyes). La validesa interna, en aquest cas, es garanteix a partir de l'exhaustivitat metodològica en la creació i aplicació de l'instrument de mesura.

b) La validesa externa (transferibilitat) fa referència a la possibilitat de generalitzar els resultats de la investigació a altres subjectes, grups o situacions, que siguen extrapolables. Aquest tipus de validesa és necessari garantir-la perquè en un cas com el d'aquesta investigació no es pot analitzar tota la població.

c) Validesa conceptual es refereix al fet que les definicions operatives de les variables implicades han de ser coherents amb les definicions conceptuals d'aquestes, tal com són delimitades per la teoria de la qual procedeixen.

La fiabilitat, en canvi, té en compte que es trien valors adequats per a les variables, que s'apliquen convenientment i es mesuren amb precisió. Sol estimar-se en aplicar successives vegades el mateix disseny en circumstàncies el més similars possibles, per veure si s'obtenen els mateixos resultats (Arnal et al., 1994).

En definitiva, tant la fiabilitat com la validesa esdevenen la base de la credibilitat de la investigació. Mentre que la fiabilitat se centra en la replicabilitat, la validesa ho fa en l'exactitud i la generalitzabilitat dels resultats (Buendía i altres, 1998, p. 8).

L'instrument utilitzat en aquesta investigació per a la recollida de dades ha estat un qüestionari elaborat *ad hoc* amb dues versions, una per a docents i l'altra per a professionals de l'orientació educativa. Les diferents fases de l'elaboració d'aquest qüestionari, orientades a garantir la seua validesa i fiabilitat es troben explicitades de forma detallada a l'apartat 7. Aquesta anàlisi s'ha complementat amb dos grups de discussió: un amb famílies i l'altre amb alumnat d'alta capacitat, que es concreten i descriuen a l'apartat 8.

### *5. Anàlisi de les dades*

Una vegada recollides les dades cal procedir al seu tractament i organització, amb la intenció de poder descriure i explicar el fenomen estudiat i poder donar resposta, així, a les preguntes que s'hi ha plantejat. Per tal d'analitzar les dades d'aquesta investigació, en relació a la part que parteix d'un enfocament quantitatiu, s'han utilitzat mètodes estadístics. D'altra banda, pel que fa als grups de discussió, en tractar-se d'un enfocament qualitatiu, la seua anàlisi s'ha dut a terme a través de la classificació de dades a partir de categories, a fi de resumir-les i tabular-les. Aquesta anàlisi es descriu de forma detallada a l'apartat 9.

### *6. Interpretació dels resultats i elaboració de les conclusions.*

L'anàlisi de dades serveix per poder arribar a unes conclusions que puguin ajudar a conèixer millor el fenomen analitzat. A l'apartat 10 d'aquesta tesi es duu a terme la fase de discussió, on s'hi analitzen els resultats obtinguts i les reflexions generades. Finalment, a l'apartat 12, després de les propostes (apartat 11) s'hi concreten unes conclusions finals, es valoren els límits de la investigació i les perspectives de futur.

### *7. Redacció de l'informe final.*

En últim lloc, l'informe final es troba orientat a difondre i donar a conèixer els resultats i les conclusions.

La investigació que s'ha dut a terme en el marc d'aquesta tesi s'ha elaborat seguint les fases plantejades. Així, a l'apartat 6.3. dedicat a les qüestions preliminars, s'integren les fases 1 i 2: la

selecció del tema, identificació del problema objecte d'estudi i la revisió de la literatura. L'apartat 6.4. correspon a la fase 3, la selecció del mètode i el disseny de la investigació (formulació de les hipòtesis, selecció de la mostra i planificació de l'obtenció de la informació i anàlisi de dades). La fase 4, recollida de dades s'explicita als apartats 7 (Elaboració de l'instrument de mesura) i 8 (grups de discussió). L'anàlisi de les dades (fase 5) es desenvolupa a l'apartat 9 (anàlisi dels resultats). I, finalment, la interpretació dels resultats i elaboració de les conclusions (fase 6) es concreta en l'apartat 10 (discussió).

### **6.3. Qüestions preliminars**

#### **6.3.1. Selecció del tema i identificació d'un problema**

El tema de la investigació se centra, en aquest cas, en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats. Aquest tema resulta problemàtic perquè aquest alumnat ha rebut (i continua rebent) poca consideració dins de l'àmbit escolar, tot i que la legislació, com s'ha vist adés, considera que ha de rebre una atenció educativa específica. La intencionalitat que ha animat l'inici d'aquesta investigació es vincula a les preguntes i els objectius que s'han concretat a la introducció d'aquest treball i que s'orienten, en definitiva, a dur a terme una anàlisi sobre quina és la situació actual de la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats en el sistema educatiu valencià per tal d'elaborar propostes de millora que signifiquen un avenç per a la inclusió d'aquest col·lectiu i per a la millora de la qualitat del sistema educatiu.

#### **6.3.2. Revisió de la literatura**

La revisió de la literatura s'ha orientat a partir d'aquest plantejament preliminar. Aquesta revisió ha estat la base del marc teòric, que parteix, en primer lloc, de l'anàlisi de les diverses teories que han mirat de conceptualitzar i definir la intel·ligència i l'alta capacitat, que esdevé el tema general d'aquesta tesi. A continuació s'hi ha analitzat les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, tot i que aquests configuren un col·lectiu força heterogeni i divers. En aquest àmbit s'ha recorregut a

investigacions realitzades en aquest marc i a obres secundàries que recullen les conclusions de diverses investigacions.

En segon lloc, s'ha recollit informació sobre la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats i, en aquesta línia, s'ha realitzat una anàlisi exhaustiva de la legislació en aquest àmbit i del que suposa atendre les altres capacitats des d'una orientació d'educació inclusiva (que és la que marca la legislació actualment vigent en l'àmbit valencià). Finalment, s'ha intentat recollir informació sobre estudis que analitzen el lligam entre l'alta capacitat i el rendiment acadèmic i altres factors com l'assetjament escolar. La intenció és fonamentar l'impacte que poden tenir les pràctiques educatives en la formació d'aquests xiquets i xiquetes.

### **6.3.3. Justificació de la investigació**

Aquest treball presenta una rellevància social clara, ja que posa el focus en una situació rellevant: la poca atenció rebuda per part d'aquest col·lectiu malgrat l'alt índex de fracàs escolar que presenta. Es pretén amb aquest treball aportar un diagnòstic de la situació actual i unes línies de treball que parteixen tant d'aquesta anàlisi, com de la revisió de la bibliografia i la pràctica des de la pròpia experiència professional en formació (inicial i contínua) del professorat. La intenció és, doncs, apostar per una educació millor, més justa i més equitativa.

### **6.4. Selecció del mètode i disseny de la investigació**

Com s'ha explicat en la formulació de les qüestions preliminars, l'objectiu últim que es planteja aquesta investigació és explicitar (diagnosticar) una situació (la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats) i intentar explicar la relació d'aquesta resposta educativa amb altres variables, com per exemple, la formació del professorat. La selecció del mètode i el disseny de la investigació ha d'anar lligada, en conseqüència, a la intencionalitat investigadora que s'ha plantejat. La metodologia fa referència a l'estratègia d'investigació triada per respondre a les preguntes d'investigació i depèn tant d'aquestes com del marc teòric de la investigació.

El disseny de la investigació inclou, en primer lloc, la selecció de la metodologia d'investigació i les tècniques de recollida i anàlisi de la informació (apartat 6.4.1. i 6.4.2.). En segon lloc, l'operacionalització de les preguntes d'investigació, convertint-les en variables (6.4.3. i 6.4.4.) i, per acabar, el mostreig (6.4.5) (Hueso i Cascant, 2012).

#### **6.4.1. Mètode**

El mètode fa referència a la manera o procediments utilitzats en la investigació per obtenir dades que s'utilitzaran com a base per a la inferència, la interpretació, l'explicació i la predicció de la realitat (Cohen i Manion, dins Bisquerra, 2019, p. 28). Buendía et al. (1998, p. 6), en la mateixa línia, defineixen el mètode com "el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados". En aquest sentit, el mètode triat ha d'anar lligat a la intencionalitat investigadora.

Tenint en compte que aquesta investigació té com a intenció analitzar quina és la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats al sistema educatiu valencià en relació a la formació rebuda per part del professorat i d'altres variables, s'ha seleccionat un enfocament mixt, que atén tant la dimensió quantitativa com a la qualitativa. Així, s'ha partit d'un enfocament de tipus quantitatiu a partir de la tècnica de l'enquesta dirigida al professorat i a les i els professionals de l'orientació educativa. Aquesta anàlisi s'ha complementat amb dos grups de discussió (enfocament qualitatiu) de famílies i alumnat.

En primer lloc, s'ha optat per un enfocament quantitatiu perquè s'hi analitzen aspectes objectius susceptibles de quantificació del fenomen social objecte d'estudi, amb la intenció de comprendre aquest fenomen. L'enfocament quantitatiu es basa en l'ús de tècniques estadístiques per conèixer certs aspectes d'interès sobre la població que s'està estudiant. Descansa en el principi que les parts representen el tot: estudiant un cert nombre de subjectes (una mostra) ens podem fer una idea de com és la població en el seu conjunt (Hueso i Cascant, 2012).



La metodologia és descriptiva perquè presenta com a objectiu la mesura de la variable dependent “la resposta educativa a l’alumnat d’altes capacitats” en el sistema educatiu valencià. Els mètodes descriptius tenen el propòsit bàsic de descriure situacions, esdeveniments i fets, dir com són i com es manifesten (Bisquerra, 2019). També s’hi ha inclòs l’anàlisi correlacional, perquè no només es pretén mesurar variables, sinó també estudiar les relacions entre elles, concretament com hi afecten variables com l’edat, el gènere, els anys a l’ensenyament, la formació, les creences, etc. en el tipus de resposta educativa.

L’enquesta consisteix a formular preguntes directes a una mostra representativa de subjectes a partir d’un protocol o guió prèviament elaborat (Arnal et al., 1994). Aquesta resulta útil quan per a la investigació, com és el cas, es necessita extreure dades que els subjectes poden aportar a partir de la seua pròpia experiència personal. L’instrument bàsic de l’observació per enquesta és el qüestionari, que consisteix en un conjunt de preguntes, vinculades a aquells aspectes, fets, creences, etc. concrets sobre els quals ens interessa recollir informació, i que s’aplicarà a la mostra seleccionada per a l’estudi.

Els estudis mitjançant enquestes, se situen dins la investigació de tipus descriptiu, ja que la seua intenció és donar compte de la realitat de la forma més objectiva possible. A més d’això, els estudis d’enquesta són útils tant per a la descripció i la predicció d’un fenomen educatiu, com per a una primera aproximació a la realitat o per a estudis exploratoris. Així, en el camp educatiu es poden utilitzar com una primera aproximació a la realitat que ens preocupa, per posteriorment realitzar un estudi amb major profunditat, combinat amb altres modalitats d’investigació (Bisquerra, 2019).

A més de ser descriptives, les enquestes es poden utilitzar també per explorar relacions entre variables o d’una forma explicativa (McMillan i Schumacher, 2012), de manera que ens ajuden a visibilitzar la incidència que poden tenir la presència simultània de diverses variables. La idea de recollir informació a través de l’enquesta és, a més, la de dur a terme estimacions de les conclusions a la població de referència a partir dels resultats obtinguts en la mostra seleccionada.

D’altra banda, en analitzar una realitat tan complexa i multifactorial com és l’educació s’ha estimat oportú tenir en compte més mirades. És per això que s’ha optat per un procediment de

triangulació, és a dir, per l'ús de diferents mètodes d'estudi per a analitzar la realitat que es vol estudiar. D'aquesta manera, s'ha incorporat una anàlisi de tipus qualitativa a partir de grups de discussió amb famílies i alumnat d'altres capacitats.

La triangulació com a tècnica d'anàlisi permet utilitzar diferents punts de vista per tal de garantir una major precisió en l'observació i incrementar els resultats en obtenir dades de diverses fonts (Vallejo i Finol, 2009). En aquest cas s'ha tingut en compte la mirada d'altres agents de la comunitat educativa (famílies i alumnat) i s'han combinat diferents mètodes (quantitatiu i qualitatiu). En definitiva, allò que es pretén es obtenir un quadre més complet de la temàtica que s'està investigant (Vallejo i Finol, 2009).

En resum, seguint la classificació de Bisquerra et al. (2019) dins del paradigma positivista que té com a objectiu explicar, relacionar i predir variables s'hi ha utilitzat una metodologia quantitativa a partir del mètode d'enquesta i la tècnica usada ha estat el qüestionari. Aquesta s'ha complementat amb l'anàlisi qualitativa a partir de dos grups de discussió.

#### **6.4.2. Disseny de la investigació**

Aquesta tesi segueix un disseny mixt d'investigació. Per a la part quantitativa s'ha utilitzat una metodologia de tipus descriptiu-correlacional a partir de l'ús d'un qüestionari elaborat *ad hoc* amb dues versions (una per a professorat i l'altra per a professionals de l'orientació educativa). En la part qualitativa s'ha dut a terme un disseny de caire fenomenològic a partir de grups de discussió. En definitiva, el disseny de la investigació respon a tres tipus estudi: un estudi documental, un estudi de tipus descriptiu-correlacional de tipus quantitatiu i una anàlisi de grups de discussió de tipus qualitatiu.

##### **a) Estudi documental**

L'estudi documental fa referència a les diferents tècniques de recollida de dades, anàlisi de documents i de continguts. En el context d'aquesta tesi s'ha dut a terme un estudi documental al voltant de la formació inicial i contínua dels docents valencians:

- a) Formació Inicial: Anàlisi dels plans d'estudi de les universitat valencianes en l'àmbit dels estudis de formació del professorat de diferents etapes educatives, atenent a estudis de grau i màster.
- b) Formació Contínua: Estudi dels plans de formació dels diversos CEFIRE, atenent a les formacions vinculades a l'àmbit de la resposta educativa a les altes capacitats.

Els resultats d'aquesta anàlisi es presenten a l'apartat 9.1.

### **b) Estudi descriptiu-correlacional**

Els mètodes descriptius pretenen reportar un fenomen donat, analitzant-hi la seua estructura i explorant associacions relativament estables de les característiques que el defineixen a partir de l'observació sistemàtica (Arnal et al., 1994). Com s'ha especificat abans, en tenir com a objectiu realitzar un diagnòstic de la situació s'ha considerat que el mètode més adient és el de caire descriptiu.

D'altra banda, la investigació correlacional forma part de la investigació descriptiva, ja que tampoc en aquest cas es produeix una manipulació de tipus experimental de la situació. El disseny correlacional, tot i que posseïska menor validesa interna que l'experimental, a causa de la dificultat per a controlar l'efecte de possibles variables estranyes, presenta una validesa externa i ecològica molt major que l'experimental. En el mètode correlacional, doncs, no es provoca el fenomen, sinó que s'observa, es mesura i registra tal com ocorre realment, la qual cosa garanteix la naturalitat del context (Alaminos i Castejón, 2006). Els mètodes o estudis correlacionals tenen l'objectiu de descobrir i avaluar les relacions existents entre les variables que intervenen en un fenomen. Aquest tipus d'anàlisi permet un coneixement més desenvolupat dels fenòmens, ja que permet passar de com són i com es manifesten a com es relacionen i es vinculen entre ells (Bisquerra, 2019).

Més concretament, en el context d'aquesta tesi, s'ha optat per una investigació per enquesta, a través de qüestionaris. Bisquerra (2019) assenyala que aquest tipus d'estudi resulta útil per a la descripció i predicció d'un fenomen educatiu, així com també per a una primera aproximació a la

realitat o per a estudis exploratoris. Els trets propis d'aquest mètode que concreta l'autor són els següents:

- Recollir informació dels subjectes a partir de la formulació de preguntes (en aquest cas concret a través de qüestionaris).
- Pretendre fer estimacions de les conclusions a la població de referència a partir dels resultat obtinguts en una mostra.

L'enquesta consisteix a formular preguntes directes a una mostra representativa de subjectes a partir d'un protocol prèviament elaborat, i resulta especialment útil quan es volen recollir dades descriptives que els subjectes poden proporcionar a partir de la seua pròpia experiència personal (Arnal et al., 1994).

Una vegada recollida la informació a través dels instruments que s'han considerat més adients (apartat 7.) s'ha procedit a l'anàlisi de dades a partir de l'estadística descriptiva i correlacional. Aquesta anàlisi s'ha dut a terme a partir del paquet estadístic SPSS v26, amb llicència de la Universitat de València. Els valors utilitzats en la part descriptiva han estat la mitjana i la desviació típica, així com l'elaboració de gràfiques amb els percentatges. En la de l'anàlisi correlacional s'ha utilitzat la prova de Kruskal-Wallis, mètode no paramètric per provar si un grup de dades prové de la mateixa població.

### **c) Grups de discussió**

Els grups de discussió constitueixen una tècnica de recollida de dades de naturalesa qualitativa. Es tracta d'una tècnica no directiva que té com a propòsit la producció controlada d'un discurs relatiu al tema proposat per l'investigador o investigadora, per part d'un grup de subjectes reunits durant un temps limitat (Gil, 1993, pàg. 200-201).

En aquest tipus de procés es reuneix un nombre limitat de persones (entre cinc i deu generalment) que tenen característiques homogènies en relació al tema investigat. Concretament en

aquest cas s'han constituït dos grups de discussió, un de famílies d'alumnat amb altes capacitats i un altre d'alumnat d'altres capacitats, concretament d'adolescents<sup>7</sup>.

La idea d'organitzar aquests grups de discussió ha estat la de recollir informació que complemente i permeta contrastar les dades obtingudes a través del qüestionari al professorat i professionals de l'orientació educativa. Els grups de discussió han intentat fomentar una discussió sobre els temes plantejats i no ser una mera entrevista de grup. Així, el procediment ha estat el de llançar preguntes estímulo a través de les quals s'ha facilitat la discussió, buscant una visió en profunditat dels temes plantejats. Aquest procediment es presenta de forma detallada a l'apartat 8.

L'anàlisi qualitativa s'ha realitzat a partir de les respostes obtingudes als grups de discussió. En aquest cas l'instrument utilitzat per a la seua realització ha sigut el programa ATLAS-TI, v9.

### 6.4.3. Establiment d'hipòtesis

Una vegada definida l'orientació de la investigació i plantejades les qüestions preliminars, s'hi ha establert les hipòtesis d'investigació que han estat traduïdes i operacionalitzades posteriorment en variables, que després es mesuraran mitjançant els qüestionaris elaborats com a tècnica de recollida de la informació.

Les hipòtesis del treball consisteixen en l'explicació o solució possible a la problemàtica que es planteja. Com afirma Bisquerra (2019, p. 124) les hipòtesis s'estableixen com "proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender".

Les hipòtesis es troben vinculades, doncs, a les preguntes formulades, a les quals intenten donar una resposta plausible, i als objectius establerts, tal com s'especifica a la següent taula:

---

<sup>7</sup> S'ha considerat més idoni comptar amb alumnat adolescent, ja que han tingut un recorregut més llarg que l'alumnat de primària pel sistema educatiu, i a més, són capaços de plantejar reflexions més elaborades.

Taula 30

*Vinculació de les hipòtesis amb els preguntes i objectius de la investigació*

Preguntes	Objectius	Hipòtesis
<b>P1</b> Quina és la formació inicial i contínua que ha rebut el professorat per atendre l'alumnat d'altres capacitats?	<b>O1</b> Analitzar la formació del professorat, tant la formació inicial com la contínua referida a l'atenció de l'alumnat amb alta capacitat.	<b>H1.</b> Els professionals de l'educació no han rebut una formació suficient, ni inicial ni contínua, per atendre l'alumnat d'altres capacitats.
<b>P2</b> El professorat coneix les característiques que permeten identificar l'alumnat d'altres capacitats?	<b>O2</b> Conèixer si els i les docents tenen coneixements suficients per poder identificar l'alumnat d'altres capacitats.	<b>H2</b> Actualment el professorat no compta amb coneixements suficients sobre l'alumnat d'altres capacitats. A més aquest es caracteritza per estar basat en mites i estereotips.
<b>P3</b> Quins efectes té sobre l'alumnat d'altres capacitats l'actitud del professorat?	<b>O3</b> Conèixer les actituds del professorat cap a l'alumnat d'alta capacitat i cap a les seues necessitats.	<b>H3</b> Els professionals de l'educació parteixen de creences i actituds que dificulten l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats
<b>P4</b> Quin tipus de resposta educativa rep actualment l'alumnat d'altres capacitats a les aules valencianes? Existeix alguna relació entre la formació del professorat i la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats?	<b>O4</b> Conèixer la realitat de l'atenció a l'alumnat amb altres capacitats en el sistema educatiu valencià.  Investigar quines són les pràctiques educatives més habituals (enriquiment curricular, agrupament, flexibilització, absència de mesures) i si aquestes pràctiques s'hi troben vinculades amb la formació del professorat en	<b>H4</b> Existeixen deficiències respecte de la resposta educativa que ofereixen els professionals de l'educació a l'alumnat d'altres capacitats. Aquesta té a veure amb la formació rebuda.

	relació a l'alta capacitat i a quin tipus de formació (inicial, contínua).	
<b>P5</b> El que marca la legislació sobre l'atenció a l'alumnat amb altes capacitats, es coneix per part del professorat?	<b>O5</b> Analitzar el coneixement per part del professorat del nostre marc normatiu actual en relació amb l'alumnat d'alta capacitat. Establir si els criteris utilitzats per part del professorat a l'hora de donar una resposta educativa a aquest alumnat segueixen els paràmetres proposats en la nova legislació (mesures de nivell I, II, III i IV).	<b>H5</b> Es desconeix la legislació per la major part del professorat i, per tant, no s'hi aplica.

*Nota.* Elaboració pròpia.

#### 6.4.4. Variables

Les variables es deriven de les hipòtesis, ja que aquestes, com a proposicions conjeturals que són relacionen conceptes formulats en termes de variables, establint-hi algun tipus de nexa (Arnal et al., 1994). Les variables, en conseqüència, es constitueixen com a característiques que poden prendre diferents valors o expressar-se en categories, de manera que són susceptibles de ser analitzades. S'hi poden establir diferents tipus de variables, atenent a diversos criteris:

a) Segons el criteri metodològic.

Podem trobar variables independents, que fan referència a factors que l'investigador observa i manipula de forma deliberada per descobrir la seua relació amb la variable dependent (Bisquerra, 2019). Les causes es relacionen, doncs, amb les variables independents, mentre que els efectes són les variables dependents.

Finalment, poden aparèixer també en la investigació les anomenades variables estranyes, que es configuren com aquelles variables que no són ni la dependent ni la independent. Són alienes a la

investigació però poden influir-hi, quan no estan controlades. És per això que un dels objectius del control experimental és evitar aquests efectes (Bisquerra, 2019).

b) Segons la manipulació.

Les variables independents poden ser actives (poden ser manipulades directament per l'investigador/a) o assignades (no es poden manipular).

c) Segons les propietats matemàtiques.

Les variables poden ser qualitatives quan fan referència a característiques que no es poden quantificar. S'anomenen també atributs o variables categòriques. D'altra banda, les variables quantitatives són aquelles que són susceptibles de ser mesurades numèricament.

Les variables es troben relacionades en aquesta investigació amb les hipòtesis plantejades i es troben operacionalitzades en els següents termes:

### Taula 31

#### *Dimensió 1: Dades sociodemogràfiques i formació del professorat*

<b>P1</b> Quina és la formació inicial i contínua que ha rebut el professorat per atendre l'alumnat d'altres capacitats?	<b>O1</b> Analitzar la formació del professorat, tant la formació inicial com la contínua referida a l'atenció de l'alumnat amb alta capacitat.	<b>H1.</b> Els professionals de l'educació no han rebut una formació suficient, ni inicial ni contínua, per atendre l'alumnat d'altres capacitats.
--	---	--

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 32

#### *Variables de la dimensió 1*

Nom de la variable	Definició operativa	Categories
Sexe	Amb quin sexe s'identifica	a. Home b. Dona c. Altres
Edat	En quina franja d'edat se situa	a. De 21 a 28 b. De 29 a 33



## 6. Metodologia de la investigació

		<ul style="list-style-type: none"> <li>c. De 34 a 40</li> <li>d. De 41 a 55</li> <li>e. 56 o més</li> </ul>
Nivell educatiu	En quin nivell educatiu treballa	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Educació infantil<sup>8</sup></li> <li>b. Educació Primària</li> <li>c. Educació Secundària Obligatòria</li> <li>d. Batxillerat</li> <li>e. Cicles Formatius</li> </ul>
Tipus de centre	Tipus de titularitat del centre	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Públic</li> <li>b. Concertat</li> <li>c. Privat</li> </ul>
Anys de treball en ensenyament	En quina franja d'anys treballats se situa	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Menys de 3 anys</li> <li>b. Entre 4 i 6 anys</li> <li>c. Entre 7 i 25 anys</li> <li>d. Entre 26 i 35 anys</li> </ul>
Formació en altes capacitats	Ha rebut formació inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> <li>c. No ho sé</li> </ul>
	Ha rebut formació contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. cursos del CEFIRE</li> <li>b. cursos d'altres entitats</li> <li>c. Postgraus universitaris</li> <li>d. Projectes de formació en centre</li> <li>e. Projectes d'innovació</li> <li>f. Seminaris</li> <li>g. grups de treball</li> <li>h. altres _____</li> <li>i. No he rebut formació</li> </ul>
	Valoració de la formació	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Gens preparat/ada</li> <li>b. Poc preparat/ada</li> <li>c. Preparat/ada</li> <li>d. Molt preparat/ada</li> </ul>

*Nota.* Elaboració pròpia.

<sup>8</sup> L'etapa d'educació infantil que s'analitza en aquest estudi fa referència al segon cicle (3 a 6 anys).

**Taula 33***Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats*

<b>P2</b> El professorat coneix les característiques que permeten identificar l'alumnat d'altres capacitats?	<b>O2</b> Conèixer si els i les docents tenen coneixements suficients per poder identificar l'alumnat d'altres capacitats.	<b>H2</b> Actualment el professorat no compta amb coneixements suficients sobre l'alumnat d'altres capacitats. A més aquest es caracteritza per seguir mites i estereotips.
--	--	---

*Nota.* Elaboració pròpia.**Taula 34***Variables de la Dimensió 2*

Nom de la variable	Definició operativa	Categories
a. Identificació	a. Al llarg de la teua carrera has tingut alumnat d'altres capacitats b. Tens algun familiar i/o persona propera amb altres capacitats c. Saps identificar l'alumant d'altres capacitats	a. Sí b. No
b. Conceptualització	En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions. a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs.	1. Gens d'acord 2. Poc d'acord 3. D'acord 4. Molt d'acord

	<p>b. L'alumnat d'altas capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment.</p> <p>c. L'alumnat d'altas capacitats es caracteritza per ser crític.</p> <p>d. L'alumnat d'altas capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat</p> <p>e. L'alumnat d'altas capacitats sol estar sobreestimat per la família.</p> <p>f. L'alumnat d'altas capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.</p> <p>g. És difícil que un alumne/a d'altas capacitats presente fracàs escolar.</p> <p>h. L'alumnat d'altas capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.)</p> <p>i. L'alumnat d'altas capacitats trau bones notes.</p> <p>j. L'alumnat d'altas capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.</p>	
--	---	--

	k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta.	
--	--	--

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 35

#### *Dimensió 3: Actitud del professorat*

<p><b>P3</b> Quins efectes té sobre l'alumnat d'altres capacitats l'actitud del professorat?</p>	<p><b>O3</b> Conèixer les actituds del professorat cap a l'alumnat d'alta capacitat i cap a les seues necessitats.</p> <p>a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit</p> <p>b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats.</p> <p>c. Un/a alumne/a identificat com a altres capacitats té més dificultats per fer amics/gues.</p> <p>d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats</p>	<p><b>H3</b> L'actitud que té el professorat cap al fenomen de l'alta capacitat marca la diferència entre donar una resposta de qualitat i la manca de resposta específica.</p>
--	---	---

*Nota.* Elaboració pròpia.

**Taula 36***Variables de la Dimensió 3*

Nom de la variable	Definició operativa	Categories
Creences i actituds	En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions:	1. Gens d'acord 2. Poc d'acord 3. D'acord 4. Molt d'acord

*Nota.* Elaboració pròpia.

**Taula 37***Dimensió 4: Coneixement de la legislació*

<b>P4</b> Quin tipus de resposta educativa rep actualment l'alumnat d'altres capacitats a les aules valencianes? Existeix alguna relació entre la formació del professorat i la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats?	<b>O4</b> Conèixer la realitat de l'atenció a l'alumnat amb altres capacitats en el sistema educatiu valencià. Investigar quines són les pràctiques educatives més habituals (enriquiment curricular, agrupament, flexibilització, absència de mesures) i si aquestes pràctiques s'hi troben vinculades amb la formació del professorat en relació a l'alta capacitat i a quin tipus de formació (inicial, contínua,	<b>H4</b> La formació del professorat el fa conscient que l'alumnat d'altres capacitats necessita una resposta educativa. L'impacte de la formació és diferent segons el tipus de formació.
---	--	---

	cursos de formació, projectes d'innovació, etc.).	
--	---	--

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 38

#### *Variables de la Dimensió 4*

Nom de la variable	Definició operativa	Categories
Coneixement de la legislació	Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats	a. Sí b. No

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 39

#### *Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats*

<b>P5</b> El que marca la legislació sobre l'atenció a l'alumnat amb altres capacitats, es coneix per part del professorat?	<b>O5</b> Analitzar el coneixement per part del professorat del nostre marc normatiu actual en relació amb l'alumnat d'alta capacitat. Establir si els criteris utilitzats per part del professorat a l'hora de donar una resposta educativa a aquest alumnat segueixen els paràmetres proposats en la nova legislació (mesures de nivell I, II, III i IV).	<b>H5</b> Es desconeix la legislació per la major part del professorat i, per tant, no s'hi aplica.
---	---	---

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 40

#### *Variables de la Dimensió 5*

Nom de la variable	Definició operativa	Categories
Respostes de nivell I	En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre.	1. Gens d'acord 2. Poc d'acord 3. D'acord 4. Molt d'acord

	El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> <li>c. No ho sé</li> </ul>
	El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta a l'alumnat d'altres capacitats.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'acord</li> <li>2. Poc d'acord</li> <li>3. D'acord</li> <li>4. Molt d'acord</li> </ul>
	El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'acord</li> <li>2. Poc d'acord</li> <li>3. D'acord</li> <li>4. Molt d'acord</li> </ul>
	Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'acord</li> <li>2. Poc d'acord</li> <li>3. D'acord</li> <li>4. Molt d'acord</li> </ul>
	En el pla/ns de transició del teu centre es contemplen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> <li>c. No ho sé</li> </ul>
Respostes de Nivell II	En quina mesura has inclòs a la teua programació activitats dels tipus següents:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliació</li> <li>Aprofundiment</li> <li>Diferenciació curricular</li> <li>Multinivell</li> <li>Que treballen la intel·ligència emocional</li> <li>De lliure elecció</li> <li>Que fomenten la creativitat</li> <li>Que fomenten la iniciativa emprenedora</li> <li>Interdisciplinars</li> <li>Que potencien el pensament divergent</li> <li>Que suposen reptes complexos</li> </ul>

	L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'acord</li> <li>2. Poc d'acord</li> <li>3. D'acord</li> <li>4. Molt d'acord</li> </ol>
	En quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'acord</li> <li>2. Poc d'acord</li> <li>3. D'acord</li> <li>4. Molt d'acord</li> </ol>
Respostes de Nivell III	Has posat en marxa alguna vegada una adaptació d'enriquiment curricular per a un xiquet/a d'altres capacitats.	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> </ol>
	En cas afirmatiu	<p>Has eliminat part del currículum (que ja coneixia).</p> <p>Li has donat més feina quan ha acabat la de tot el grup.</p> <p>Ho has registrat per escrit, per exemple en un Pla d'Actuació Personalitzat (PAP).</p> <p>Has tingut en compte les fortaleses de l'alumne/a.</p> <p>Has tingut en compte els interessos de l'alumne/a.</p>
Respostes de Nivell IV	Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs).	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Sí</li> <li>b. No</li> </ol>
	En cas afirmatiu	<p>La consideres una mesura efectiva.</p> <p>S'ha preparat al nou grup.</p> <p>S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a.</p> <p>S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a.</p>



		S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a.
Entorn	Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'acord</li> <li>2. Poc d'acord</li> <li>3. D'acord</li> <li>4. Molt d'acord</li> </ol>
Relació amb les famílies	En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'acord</li> <li>2. Poc d'acord</li> <li>3. D'acord</li> <li>4. Molt d'acord</li> </ol>
Dificultats/facilitats a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats	Escriu les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats.	3 respostes obertes
	Escriu els 3 aspectes que et resulten més fàcils en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.	3 respostes obertes

*Nota.* Elaboració pròpia.

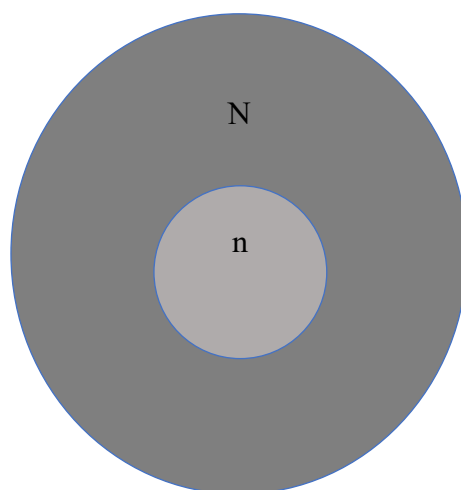
#### 6.4.5. Mostra i població

El procés d'establiment de la mostra susceptible d'investigació esdevé un aspecte fonamental. Aquest procés consisteix a seleccionar una sèrie de subjectes per obtenir informació sobre ells.

La població fa referència al conjunt de tots els subjectes sobre els quals volem conèixer certa informació relacionada amb el fenomen que s'estudia. La mostra representa, en canvi, el subconjunt de la població que se selecciona per a l'estudi, esperant que allò que s'esbrine ens done una idea sobre la població en el seu conjunt. En definitiva, se selecciona una mostra perquè no és possible accedir a tota la població (Hueso i Cascant, 2012). En la següent figura s'hi concreta la representació gràfica d'aquesta relació: La població total es defineix com a  $N$ , mentre que la mostra d'anàlisi es constitueix com a  $n$ .

**Figura 19**

*Relació entre la població (N) i la mostra (n)*



*Nota.* Elaboració pròpia.

En el cas particular d'aquesta investigació la població total la constitueixen, per una part, tots els docents de les diferents etapes educatives (infantil, primària, secundària, batxillerat i formació professional) i de l'altra els i les professionals de l'orientació educativa que treballen actualment al sistema educatiu valencià. Concretament, la població total de docents per al curs 2018/19, l'últim amb dades publicades és la següent:

**Taula 41**

*Docents per al curs 2018/19 en l'àmbit valencià*

TOTAL	Alacant	Castelló	València	C. Valenciana
	26.155	9.103	39.776	<b>75.034</b>
Segons titularitat	Alacant	Castelló	València	C. Valenciana
Centres públics	20.366	7.256	25.695	53.317
Centres privats	5.789	1.847	14.081	21.717
Segons tipus de centre	Alacant	Castelló	València	C. Valenciana
Centres Educació Infantil	1.304	441	3.118	4.863
Centres Educació Primària	9.309	3.469	11.653	24.431
Centres Educació Primària i ESO	1.700	731	4.065	6.496

Centres ESO i/o Batxillerat i/o FP	10.859	3.751	13.682	28.292
Centres E. Primària, ESO i Bat/FP	2.711	597	6.692	10.000

Nota. La font d'on s'hi ha extret aquestes dades és:

<http://www.pegv.gva.es/es/temas/sociedad/educacion/estadisticadelasenseñanzasnouniversitarias>.

Pel que fa als orientador/es, no s'han pogut localitzar dades publicades. En aquest cas, s'ha hagut de recórrer a la sol·licitud d'informació a la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (maig de 2020) mitjançant correu electrònic a la Direcció General d'Inclusió Educativa, que ha facilitat les següents dades:

#### Taula 42

*Orientadors/es per al curs 2019/20 en l'àmbit valencià*

Tipus de centre	Nombre d'orientadors/es
SPE	464
Departament d'orientació en IES	415
Centres Integrats FP	30
Gabinets autoritzats (municipals i de primària en centres concertats)	445
Centres concertats ESO	351
<b>TOTAL</b>	<b>1705</b>

Nota. Elaboració pròpia.

En conseqüència, el nombre de la població total de docents que s'ha contemplat és de 75.034 i de 1705 en el cas dels i les professionals de l'orientació educativa.

Una vegada delimitada la població total, cal seleccionar la mostra  $n$  a través d'alguna tècnica de mostreig. Aquesta mostra, a més, ha de ser representativa per tal que les conclusions de la investigació realitzada a partir de la mostra puguen generalitzar-se a la població.

Tal com assenyala Bisquerra (2019), en seleccionar la mostra, cal garantir dues condicions bàsiques:

a) La representativitat. És a dir, la mostra ha de ser un reflex fidel del conjunt de la població, amb les mateixes característiques. Si no és representativa la mostra és esbiaixada i anul·la la generalització dels resultats.

b) La mida. La mida ha de ser suficientment gran per garantir-ne la representativitat.

En el cas del qüestionari per al professorat i els orientadors s'ha buscat que la mostra tinguera una grandària suficient per garantir-ne la representativitat i la possibilitat de recollir una informació el més propera a la realitat. Una mostra gran augmenta l'exactitud de l'estimació.

En aquest sentit, es va enviar el qüestionari a tots els centres docents públics, concertats i privats (es van fer dos enviaments), a través del correu oficial que apareix a la web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. A més d'això, el qüestionari es va enviar a grups de professorat a través tant del correu electrònic com del *whatsapp*, en els casos concrets de professorat que era conegut per part de la investigadora. Pel que fa als i les professionals de l'orientació educativa es va seguir el mateix procediment: es va enviar a tots els centres docents a través del correu oficial, als gabinets municipals que tenien accessible el correu electrònic a la web de l'ajuntament corresponent i a grups de professionals.

A banda d'això, s'ha realitzat també un mostreig per quotes, ja que es buscaven quotes consistents en un nombre d'individus que reuniren unes determinades condicions o variables demogràfiques en la població. D'aquesta manera, es va intentar que hi hagueren representats de centres públics, concertats i privats i també d'orientadors/es de diferents tipus de centres. En determinats casos es va utilitzar la tècnica de la bola de neu, en què uns individus condueixen a d'altres per tal de garantir la representativitat en cadascuna de les quotes. Així es va fer, per exemple, en el cas d'alguns grups que hi havia menys representats, com en el cas dels i les professionals de l'orientació educativa en gabinets municipals i en el cas de docents en centres privats. Es va recórrer a determinats participants perquè aquests contactaren amb d'altres. En definitiva, s'ha intentat que la mostra fora el més pròxima a la realitat possible. La mostra final ha estat la següent:

**Taula 43**

*Mostra final per a la investigació quantitativa d'acord amb un nivell de confiança 95 error  $\pm 5$*

Subjectes	Població total	Nivell de confiança 95 error $\pm 5$	<b>Mostra</b>
Docents en general	75.034	383	<b>1176</b>
Professionals Orientació	1705	315	<b>322</b>

*Nota.* Elaboració pròpia.

## 7. ELABORACIÓ DE L'INSTRUMENT DE MESURA

Una vegada establert el pla d'investigació, caldrà concretar la manera com es durà a terme l'observació de la realitat per tal de poder inferir conclusions generalitzables. En aquest sentit, com s'ha explicat adés, la forma de recollir la informació ha estat mitjançant la construcció d'un qüestionari elaborat *ad hoc*, amb dues versions: una dirigida al professorat de diverses etapes educatives i una altra dirigida a professionals de l'orientació educativa. Aquest segon qüestionari tot i que segueix l'estructura del primer s'adapta al paper concret que desenvolupen aquests professionals a l'hora de donar una resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats, ja que són els encarregats de dur a terme l'avaluació sociopsicopedagògica i emetre, si és el cas, l'informe corresponent (article 45, Ordre 20/2019 de 30 d'abril).

### 7.1. Fases de l'elaboració de l'instrument de mesura

L'instrument de mesura s'ha elaborat expressament perquè, tot i que al voltant del tema de les altes capacitats s'han construït i validat diversos instruments de mesura (atenent a les diferents dimensions que es pretenien analitzar), l'interés d'aquesta tesi se centrava en un àmbit molt específic: el del sistema educatiu valencià, partint del nou marc normatiu que ha entrat en vigor recentment i que advoca clarament per la inclusió educativa.

Com assenyalen Alaminos i Castejón (2006, p. 30) la investigació basada en el mètode d'enquesta sol partir de cinc fases de treball, que són les següents:

1. Formular amb precisió els objectius de la investigació, establir hipòtesis, delimitar les variables, operativitzar conceptes, i determinar i elegir la mostra mitjançant el procediment adequat de mostreig.
2. Elecció i/o construcció del o dels instruments de recollida de dades (informació).
3. Preparació del treball de camp i realització de les entrevistes o aplicació dels qüestionaris.
4. Preparació de dades (codificació, gravació, etc.), anàlisi i establiment de resultats.
5. Anàlisi i interpretació dels resultats i elaboració de l'informe final.

El primer punt s'ha desenvolupat a l'apartat 6.4.2., el segon es desenvoluparà en aquest apartat, el tercer es concreta i s'explica en el procediment seguit per a l'aplicació a la mostra (apartat 7.7.) i el quart i cinqué es desenvolupen en l'apartat 9. (Anàlisi dels resultats) i 10 (Discussió).

Per a la construcció de l'instrument de mesura (segon punt) s'han seguit les següents fases, que s'expliquen més detalladament a continuació:

- 1) Obtenció de declaracions
- 2) Redacció dels ítems
- 3) Valoració per part de jutges
- 4) Aplicació de la prova pilot
- 5) Redacció definitiva
- 6) Aplicació a la mostra

Tot seguit s'explicarà amb detall la consecució de cadascuna d'aquestes etapes.

## **7.2. Obtenció de declaracions**

La primera fase per a la realització del qüestionari va consistir a recollir informació sobre el tema. En aquest sentit, a banda de dur a terme una revisió de la literatura a partir de diverses bases de dades (PSICODOC, CSIC-ISOC, ERIC, TESEO, PSYCINFO, SCOPUS, TDX), es va dur a terme una recollida de declaracions a persones relacionades amb l'alumnat d'altres capacitats, bé per ser professionals de l'educació que s'han format en el tema, bé per ser familiars.

L'obtenció de declaracions s'hi va realitzar a través d'un qüestionari que es va passar a un total de 21 persones relacionades amb el món de l'educació i l'alta capacitat. Interessava recollir idees que pogueren resultar rellevants sobre el tema, tant pel que fa a les necessitats que veuen dins del sistema (famílies) com a l'hora de constatar la realitat educativa a les aules (docents).

Aquest qüestionari complet es troba a l'annex 1, i s'ha elaborat combinant preguntes obertes i tancades. Les 5 primeres qüestions van dirigides a recollir la informació de tipus sociodemogràfic i defineixen les característiques dels participants, tal com es presenten tot seguit. La resta de preguntes

es troben vinculades a qüestions relatives a la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats, i l'anàlisi que s'hi va realitzar es troba especificat a l'annex 2.



Taula 44

Participants en l'obtenció de declaracions

ENQUESTAT	SEXE	EDAT						ESTUDIS					RELACIÓ ALTES CAPACITATS						PROFESSIÓ
		10-20	21-30	31-40	41 -50	51-60	>60	SENSE	PRIM	SEC	BAT	SUP	FAM	INF	PRI	SEC	SUP	O R	
E1	D						X					X				X			Prof. Sec. (Biologia)
E2	D				X							X		X					Assessora formació
E3	D					X						X			X		X		Assessora formació
E4	D					X						X	X					X	Orientadora educativa
E5	D				X						X		X						Tècnica igualtat
E6	D		X									X			X		X		Assessora formació
E7	H				X					X			X						Funcionari m. interior
E8	D			X								X				X			Prof. Sec. (Matemàtiques)
E9	D			X								X		X	X		X		Educadora Infantil

E10	D				X							X			X		X		Assessora formació
E11	D			X								X		X					Mestra Infantil
E12	D			X								X	X	X	X				Mestra Infantil
E13	D					X						X						X	Assessora formació
E14	D				X							X						X	Orientadora educativa
E15	D					X						X				X			Prof. Sec. (Ed. Física)
E16	D				X							X	X		X			X	Mestra/prof. Universitària
E17	D				X							X	X		X				Assessora formació
E18	D					X						X					X		Mestra P.T.
E19	D					X						X						X	Orientadora Educativa
E20	D				X							X	X				X		Mestra P.T.
E21	D					X						X	X			X			Prof. Sec. (FP)

Nota. Elaboració pròpia.

### 7.3. Redacció del qüestionari

En l'elaboració del qüestionari s'ha seguit el següent procediment:

1) En primer lloc, s'ha establert la temàtica concreta sobre la qual es volia extraure dades. S'han concretat, en aquest sentit, cinc dimensions: una de dades sociodemogràfiques que podrien resultar rellevants per a la investigació, i les altres quatre responen a les hipòtesis que s'hi ha plantejat.

2) Tot seguit s'han individuat els factors o variables que s'hi volien mesurar.

3) A partir d'ací s'han concretat les preguntes (ítems).

4) Posteriorment, s'ha definit les opcions de resposta per a cada ítem.

L'operacionalització pel que fa al *Qüestionari per al professorat* s'ha realitzat en els següents termes:

#### Taula 45

##### *Operacionalització del Qüestionari per al professorat*

DADES	DIMENSIONS/FACTORS	ÍTEMS	OBSERVACIONS
1. Dades sociodemogràfiques	Sexe	1.1.	Elaboració pròpia
	Edat	1.2.	
	Nivell educatiu	1.3.	
	Tipus de centre	1.4.	
	Anys de treball ensenyament	1.5.	
	Formació altes capacitats	1.6.	
2. Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats	Identificació (detecció)	2.1.	Elaboració pròpia a partir de la bibliografia consultada i de la presa de declaracions.
		2.2.	
		2.3.	
	Conceptualització	2.4.	
3. Actitud del professorat	Creences i actituds	3.1.	Elaboració pròpia a partir de la bibliografia consultada i de la presa de declaracions.

4. Coneixement legislació	Coneixement de la legislació	4.1.	Elaboració pròpia
5. Resposta educativa	Nivell I	5.1. 5.2. 5.3. 5.4. 5.5. 5.6.	Elaboració pròpia
	Nivell II	5.7. 5.8. 5.9.	
	Nivell III	5.10. 5.11.	
	Nivell IV	5.12. 5.13.	
	Entorn	5.14.	
	Família	5.15.	
	Dificultats	5.16.	
	Facilitats	5.17.	

*Nota.* Elaboració pròpia.

La versió final del *Qüestionari per al professorat* s'ha redactat en valencià i en castellà i es presenta a l'annex 3.

Pel que fa al *Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*, s'ha elaborat seguint un procés d'operativització similar, com es concreta en la següent taula:

#### Taula 46

##### *Operacionalització del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*

DADES	DIMENSIONS/FACTORS	ÍTEMS	
1. Dades sociodemogràfiques	Sexe	1.1.	Aquest apartat és igual al del qüestionari per a professorat, amb l'excepció que s'ha afegit l'ítem 1.6. d i 1.6.e
	Edat	1.2.	
	Nivell educatiu	1.3.	
	Tipus de centre	1.4.	

	Anys de treball ensenyament	1.5.	
	Formació altes capacitats	1.6.	
2. Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats	Identificació (avaluació)	2.1.	Es canvien les preguntes vinculant-les a la funció avaluadora del perfil
		2.2.	
2.3.			
	Conceptualització	2.4.	Es mantenen totes igual
3. Actitud del professorat	Creences i actituds	3.1.	Es mantenen igual, però en el cas de la 3.1.a es canvia "a la classe" per "al centre"
4. Coneixement legislació	Coneixement de la legislació	4.1.	
5. Resposta educativa	Nivell I	5.1.	Aquest apartat és el que més ha canviat, se n'ha mantingut alguna, alguna altra s'hi ha modificat i se n'ha afegit d'altres. En general s'ha adaptat al paper que desenvolupa aquest perfil professional als centres educatius
		5.2.	
		5.3.	
		5.4.	
		5.5.	
		5.6.	
	Nivell II i III	5.7.	
		5.8.	
		5.9.	
		5.10.	
		5.11.	
		5.12.	
		5.13.	
Nivell IV	5.14.		
	5.15.		
	5.16.		
Entorn	5.17.	Es mantenen iguals	
	5.18.		
	5.19.		
	5.20.		
Facilitats	5.21.		

Nota. Elaboració pròpia.

De la mateixa manera, el *Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa* s'ha redactat en valencià i en castellà i es presenta a l'annex 4.

#### **7.4. Validació per jutges**

La validació del qüestionari s'ha dut a terme a través de la validació per jutges. Aquesta tècnica consisteix en una opinió informada de persones amb una trajectòria rellevant en el tema, reconeguts com a experts qualificats. Es tracta d'una pràctica generalitzada que requereix interpretar i aplicar-ne els resultats de manera encertada, eficient i amb tota la rigorositat metodològica i estadística per tal de permetre que l'avaluació basada en la informació obtinguda de la prova pugui ser utilitzada amb els propòsits per a la qual va ser dissenyada. El concepte essencial de validesa de contingut és que els ítems d'un instrument de mesura han de ser rellevants i representatius del constructe per a un propòsit avaluatiu particular (Escobar-Pérez i Cuervo-Martínez, 2008, p.27).

##### **7.4.1. Procediment per a la validació del Qüestionari per al professorat**

Per tal de dur a terme la validació d'aquest primer qüestionari s'hi van seleccionar 9 jutges. En primer lloc, s'hi va contactar amb experts en el tema de què tracta el qüestionari (resposta educativa a les altes capacitats), en aquest cas es va demanar la participació a les autores de la guia sobre altes capacitats publicada per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. També es va comptar amb experts en l'àmbit de la investigació educativa, concretament amb investigadors de la universitat, entre ells professorat del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE). Finalment, es va comptar amb una xicoteta representació del tipus de persones que han de respondre el qüestionari, és a dir, professorat en actiu.

**Taula 47***Experts participants en la validació del Qüestionari per al professorat*

Jutges	Rellevància
2	Autoria de la guia sobre altes capacitats publicada per la Conselleria d'Educació.
4	Professorat universitari. 1 del departament de Teoria de l'educació i 3 del departament de MIDE.
3	Professorat en actiu (1 d'educació infantil i primària, 1 de pedagogia terapèutica, 1 de secundària).

*Nota.* Elaboració pròpia.

Una vegada seleccionats els experts se'ls hi va enviar una carta on se'ls demanava la seua participació en el procés de validació de l'instrument i s'hi especificava l'objectiu de la prova, els criteris per a la seua anàlisi (suficiència, claredat, coherència i rellevància), els nivells (1 a 4), així com també els blocs en què es trobava estructurat el qüestionari<sup>9</sup>.

Els criteris establerts van ser:

**SUFICIÈNCIA:** Els ítems que pertanyen a una mateixa dimensió són suficients per obtenir la seua mesura.

**CLAREDAT:** Els ítems es comprenen fàcilment, és a dir, la seua sintaxi i semàntica són adequades.

**COHERÈNCIA:** Els ítems tenen relació lògica amb la dimensió o indicador que estan mesurant.

**RELLEVÀNCIA:** Els ítems són essencials o importants, és a dir, han de ser inclosos.

Els nivells d'anàlisi que s'hi concretaren van ser els següents:

1. L'ítem no compleix amb el criteri.
2. Baix nivell.
3. Moderat nivell.
4. Alt nivell.

<sup>9</sup> Aquesta carta i la informació que es va adjuntar es poden consultar a l'annex 5.

També s'hi van adjuntar dos documents amb la següent informació:

- a) Una taula on s'hi presentaven les hipòtesis, vinculades a les preguntes formulades i als objectius de la tesi.
- b) Una taula on s'hi establien les dades que es pretenien aconseguir, les dimensions establertes i els ítems vinculats.

Finalment, se'ls va facilitar el *link* d'accés a la plataforma d'enquestes, ja que el procediment es va dur a terme a través d'un qüestionari de *google forms*. El temps proposat per al lliurament fou de 15 dies.

Les dades recollides s'hi van analitzar a partir del coeficient de Kendall, que resulta útil per determinar el grau d'acord entre els diversos jutges. El coeficient de Kendall mesura el grau d'associació entre diversos conjunts ( $k$ ) de  $N$  entitats. La prova estadística del Coeficient de Concordança de Kendall ( $W$ ) ofereix el valor que possibilita decidir el nivell de concordança entre els experts. El valor  $W$  oscil·la entre 0 i 1. El valor 1 significa una concordança d'acords total i el valor 0 un desacord total.

Pel que fa a la interpretació  $H_0$  significa que els rangs no concorden, són independents, mentre que  $H_A$  estipula que hi ha concordança significativa entre els rangs. Es rebutja  $H_0$  quan el valor observat excedeix el valor crític (amb una  $\alpha$  de 0.05). L'SPSS indica el nivell de significància, i quan és inferior al 0.05, es rebutja la  $H_0$  i es conclou que hi ha concordança significativa entre els rangs assignats pels jutges. A més, s'interpreta la força de la concordança, que augmenta quan  $W$  s'apropa a 1.

Es presenta tot seguit, per a la proposta de qüestionari en general, en relació als criteris analitzats, els estadístics de contrast i les valoracions realitzades. La taula mostra el nombre de casos vàlids ( $N$ ), el valor de l'estadístic  $W$ , la seua transformació en *Khi-quadrat*, els seus graus de llibertat ( $g$ ) i el nivell crític, significació asimptòtica (*sig.asintót.*).



Taula 48

*Estadístics de contrast per a la validació del qüestionari per al professorat*

SUFICIÈNCIA		CLAREDAT		COHERÈNCIA		RELLEVÀNCIA		PER A TOT EL QÜESTIONARI	
Estadístics de contrast		Estadístics de contrast		Estadístics de contrast		Estadístics de contrast		Estadístics de contrast	
N	9	N	9	N	9	N	9	N	9
W de Kendall	,184	W de Kendall	,217	W de Kendall	,130	W de Kendall	,143	W de Kendall	,194
Khi-quadrat	114,205	Khi-quadrat	134,589	Khi-quadrat	79,359	Khi-quadrat	88,697	Khi-quadrat	487,587
gl	69	gl	69	gl	68	gl	69	gl	279
Sig. asimptòt.	,001	Sig. asimptòt.	,0001	Sig. asimptòt.	,163	Sig. asimptòt.	,055	Sig. asimptòt.	,001
Com que $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.001$ podem rebutjar $H_0$ i acceptar $H_A$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la suficiència del qüestionari.		Com que $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.0001$ podem rebutjar $H_0$ i acceptar $H_A$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la claredat del qüestionari.		Com que $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.163$ no podem rebutjar $H_0$ . Per tant, no existeix concordança entre els jutges per a la coherència del qüestionari.		Com que $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.055$ no podem rebutjar $H_0$ . Per tant, no existeix concordança entre els jutges per a la rellevància del qüestionari.		Com que $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.001$ podem rebutjar $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a tot el qüestionari.	

*Nota.* Elaboració pròpia.

A nivell general els jutges van remarcar que el qüestionari era massa llarg, i això podia condicionar que hi haguera persones que no el respongueren i, per tant, reduir la mostra. És per això que es va procedir a eliminar alguns ítems i reduir-los a aquells que més s'acostaven al tipus d'informació que es volia recopilar. S'hi va unificar també la persona (s'han redactat totes les preguntes en 2a persona), ja que algunes s'havien redactat en 2a persona i d'altres en 1a.

A l'annex 6 s'hi presenta l'anàlisi detallada per a cadascun dels ítems i les decisions preses en cada cas.

#### 7.4.2. Procediment per a la validació del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa

En el cas del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa, s'hi van seleccionar 5 jutges, intentant que hi haguera especialistes en el tema de les altes capacitats, de l'orientació educativa, que és l'àmbit professional a qui va dirigit el qüestionari i de l'àmbit de l'estadística i coneixedors de l'elaboració de qüestionaris.

#### Taula 49

*Experts participants en la validació del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*

Jutges	Rellevància
1	Autoria de la guia sobre altes capacitats publicada per la Conselleria d'Educació.
2	Professorat universitari. 1 professora del departament de Teoria de l'educació i 1 professora d'estadística i tecnologia educativa.
2	Assessores de formació del professorat especialitzades en l'àmbit de l'Orientació i la inclusió educativa.

*Nota.* Elaboració pròpia.

Una vegada seleccionats els experts se'ls hi va enviar una carta on se'ls demanava la seua participació en el procés de validació de l'instrument i s'hi especificava l'objectiu de la prova, els criteris per a la seua anàlisi (suficiència, claredat, coherència i rellevància), els nivells (1 a 4) i els blocs en què es trobava estructurat el qüestionari, seguint el mateix procediment i els mateixos criteris que en el cas de la versió per al professorat. Finalment, se'ls va facilitar el *link* d'accés a la plataforma

d'enquestes, ja que el procediment es va dur a terme a través d'un qüestionari de *google forms*. El temps proposat per al lliurament fou de 15 dies.

Les dades recollides s'han analitzat a partir del coeficient de concordança de Kendall ( $W$ ), igual que en el qüestionari anterior, per tal d'analitzar el nivell de concordança entre els experts. Novament,  $H_0$  significa que els rangs no concorden, són independents, mentre que  $H_A$  estipula que hi ha concordança significativa entre els rangs. Es rebutja  $H_0$  quan el valor observat excedeix el valor crític (amb una  $\alpha$  de 0.05).

Es presenta, tot seguit, per a la proposta de qüestionari en general, en relació als criteris analitzats, els estadístics de contrast i les valoracions realitzades. La taula mostra el nombre de casos vàlids ( $N$ ), el valor de l'estadístic  $W$ , la seua transformació en *Khi-quadrat*, els seus graus de llibertat ( $gl$ ) i el nivell crític, significació asimptòtica (*sig.asintót.*).

Taula 50

*Estadístics de contrast per a la validació del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*

SUFICIÈNCIA			CLAREDAT			COHERÈNCIA			RELLEVÀNCIA			PER A TOT EL QÜESTIONARI		
Estadístics de contrast			Estadístics de contrast			Estadístics de contrast			Estadístics de contrast			Estadístics de contrast		
N	5		N	5		N	5		N	5		N	5	
W de Kendall	,278		W de Kendall	,298		W de Kendall	,300		W de Kendall	,221		W de Kendall	,293	
Khi-quadrat	70,983		Khi-quadrat	75,941		Khi-quadrat	75,018		Khi-quadrat	56,435		Khi-quadrat	303,646	
gl	51		gl	51		gl	50		gl	51		gl	207	
Sig. asimptòt.	,034		Sig. asimptòt.	,013		Sig. asimptòt.	,013		Sig. asimptòt.	,279		Sig. asimptòt.	,000014	
Com que $\alpha=0.05>p$ -	valor=0.034	podem rebutjar $H_0$	Com que $\alpha=0.05>p$ -	valor=0.013	podem rebutjar $H_0$	Com que $\alpha=0.05>p$ -	valor=0.013	podem rebutjar $H_0$	Com que $\alpha=0.05<p$ -	valor=0.279	no podem rebutjar $H_0$ .	Com que $\alpha=0.05>p$ -	valor=0.000014	podem rebutjar $H_0$
i acceptar $H_A$ . Per tant existeix concordança en relació al criteri suficiència per a tot el qüestionari en global.			i acceptar $H_A$ . Per tant existeix concordança en relació al criteri claredat per a tot el qüestionari en global.			i acceptar $H_A$ . Per tant existeix concordança en relació al criteri coherència per a tot el qüestionari en global.			i acceptar $H_A$ . Per tant no existeix concordança en relació al criteri rellevància per a tot el qüestionari en global.			i acceptar $H_A$ . Per tant, podem concloure que per al qüestionari en general existeix concordança entre els jutges.		

*Nota.* Elaboració pròpia.

A l'annex 7 s'hi presenta l'anàlisi detallada per a cadascun dels ítems i les decisions preses.

## 7.5. Aplicació de la prova pilot

En les enquestes que estan pensades per a mostres de grans poblacions, com és aquesta, sol ser un requisit imprescindible realitzar una prova pilot, que consisteix en l'aplicació prèvia en menor escala de tots els procediments que s'utilitzaran en l'enquesta final (Bisquerra, 2019, p. 243). La prova pilot serveix per identificar necessitats de canvi, a més ens proporciona una estimació de la quantitat de temps que portarà completar-la i una idea inicial del patró de respostes.

Les dues versions del qüestionari elaborat *ad hoc* per a aquesta investigació s'han pilotat amb una població més restringida per tal d'analitzar-ne la fiabilitat. Aquesta prova pilot ha intentat reproduir les mateixes condicions de realització que el treball de camp real, per tant, s'ha buscat un grup de subjectes que representaren totes les tipologies de possibles persones que susceptibles de contestar el qüestionari. Una vegada passat el qüestionari a una mostra reduïda, se n'ha realitzat l'anàlisi de la fiabilitat.

Com assenyala Corral (2009) el valor d'un estudi depèn del fet que la informació reflectisca el més fidedignament l'esdeveniment investigat, de manera que li dona una base real per obtenir un producte investigatiu de qualitat. En aquest sentit, és important saber si l'instrument que s'ha dissenyat realment ajuda a comptar amb informació útil i fidedigna sobre el problema d'estudi.

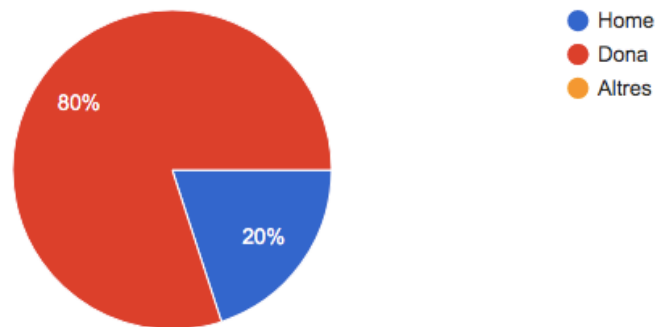
Les dades obtingudes a partir de l'aplicació de la prova pilot es van analitzar amb el paquet estadístic SPSS 26.0. La fiabilitat de l'instrument, és a dir, la seua consistència interna, es va analitzar mitjançant el coeficient Alfa de Cronbach. Aquest estadístic s'utilitza per avaluar la confiabilitat o l'homogeneïtat de les preguntes o ítems. En aquest sentit, com major siga la correlació lineal entre ítems, major serà l'Alfa de Cronbach (Corral, 2009).

### 7.5.1. Pilotatge del Qüestionari per al professorat

El qüestionari per al professorat es va pilotar amb un total de 105 participants, dels quals 84 eren dones i 21 homes:

**Figura 20**

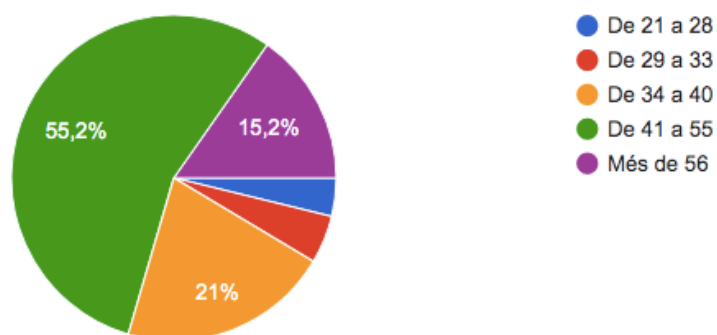
*Percentatge per sexe de participants al pilotatge del qüestionari per al professorat*



Pel que fa a l'edat, 58 participants es troben en la franja de 41 a 55 anys, 22 entre 34 i 40, 16 més de 56, 5 entre 29 i 33 i 4 entre 21 i 28. Hi ha representació, per tant, de totes les franges d'edat.

**Figura 21**

*Percentatge per edat de participants al pilotatge del qüestionari per al professorat*



Per tal que la mostra fora representativa es va passar a diferents centres de diferent tipus:

- 3 centres públics d'infantil i primària.
- 1 centre públic de secundària
- 1 centre concertat d'infantil, primària i secundària

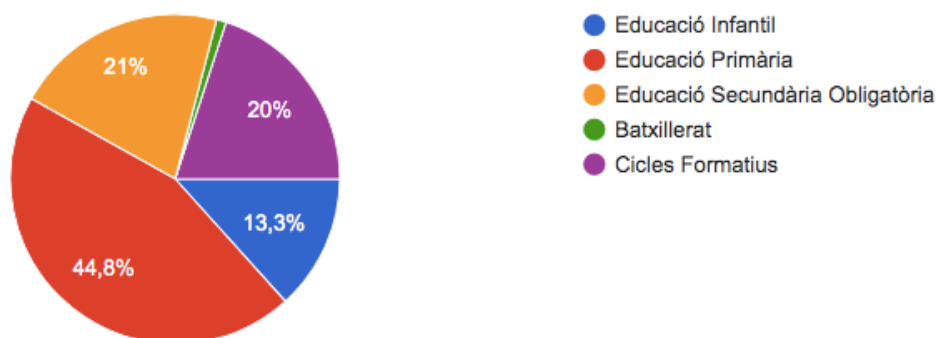
- 1 centre privat d'infantil, primària i secundària

- 1 centre de formació professional

Els participants que finalment van accedir a contestar el qüestionari representaven les diferents etapes educatives i tipus de centre en els següents termes: 14 d'infantil, 47 de primària, 22 de secundària, 21 d'FP i 1 de batxillerat (cal tenir en compte que molts dels professors de batxillerat també ho són de secundària).

**Figura 22**

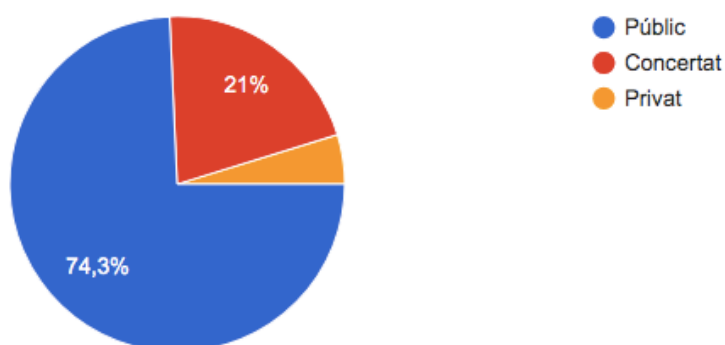
*Percentatge de participants per nivell educatiu al pilotatge del qüestionari per al professorat*



78 dels docents pertanyien a l'escola pública, 22 a la concertada i 5 a la privada.

**Figura 23**

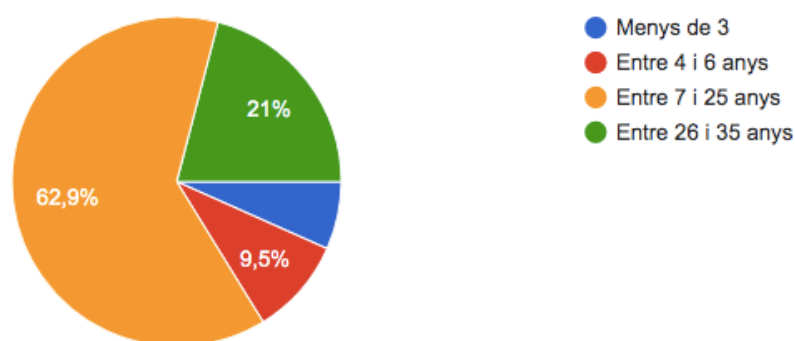
*Percentatge de participants per tipus de centre al pilotatge del qüestionari per al professorat*



Finalment, pel que fa als anys treballats a l'ensenyament, també s'ha intentat que hi haguera representació de les diverses franges que s'havien establert, així hi ha 66 participants que porten entre 7 i 25 anys, 22 entre 26 i 35, 10 entre 4 i 6 anys i 7 menys de 3 anys.

**Figura 24**

*Percentatge de participants per anys treballats al pilotatge del qüestionari per al professorat*



### **Anàlisi de la fiabilitat**

Per a analitzar la fiabilitat a partir del coeficient Alfa de Cronbach s'han agrupat els ítems en dos grups: les preguntes escala likert i les de resposta sí, no, no ho sé/no contesta, tenint en compte que aquest coeficient s'interpreta en els següents termes:

**Taula 51**

*Interpretació coeficient Alfa de Cronbach*

Coefficient de correlació	Magnitud
0,70 a 1,00	Molt forta
0,50 a 0,69	Substancial
0,30 a 0,49	Moderada
0,10 a 0,29	Baixa
0,01 a 0,09	Insignificant

Els resultats que es desprenen d'aquesta anàlisi es presenten a continuació:



**Taula 52***Fiabilitat preguntes escala likert qüestionari professorat***Estadístics de fiabilitat**

Alfa de Cronbach	N d'elements
,680	26

	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
p23	,669
a	,664
b	,662
c	,665
d	,669
e	,668
f	,673
g	,701
h	,681
i	,684
j	,670
k	,702
l	,662
a1	,681
b1	,675
c1	,673
d1	,689
p51	,660
p53	,662
p54	,661
p55	,656
p58	,651
p59	,662
p514	,675
p515	,661
p16c	,670

En aquest cas s'ha procedit a eliminar l'ítem 2.3. g per tal que la magnitud del coeficient de correlació esdevinga molt forta:

**Taula 53**

*Fiabilitat preguntes escala likert qüestionari professorat revisada*

**Estadístics de fiabilitat**

Alfa de Cronbach	N d'elements
,701	25

	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
p23	,691
a	,688
b	,682
c	,689
d	,692
e	,690
f	,698
h	,700
i	,708
j	,691
k	,725
l	,685
a1	,703
b1	,696
c1	,699
d1	,710
p51	,683
p53	,683
p54	,683
p55	,679
p58	,674

p59	,685
p514	,698
p515	,684
p16c	,691

**Taula 54**

*Fiabilitat preguntes sí, no, no ho sé/no contesta qüestionari professorat*

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,836	27

	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
p16	,839
p21	,843
p22	,846
p41	,845
p56	,839
p57a	,837
p57b	,834
p57c	,834
p57d	,834
p57e	,834
p57f	,835
p57g	,836
p57h	,832
p57i	,835
p57j	,833
p57k	,832
p511a	,814
p511b	,817
p511c	,818
p511d	,817

p511e	,819
p512	,845
p513a	,819
p513b	,817
p513c	,817
p513d	,817
p513e	,818

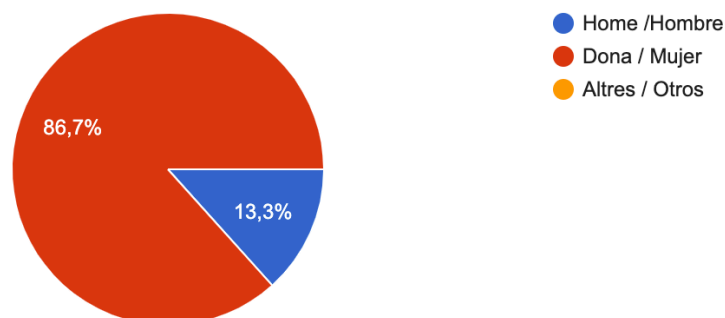
La magnitud de l'Alfa de Cronbach, en aquest cas, esdevé molt forta.

### 7.5.2. Pilotatge del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa

El qüestionari per a professionals de l'orientació educativa es va pilotar amb un total de 30 persones. El grup de pilotatge ha estat, en aquest cas, més reduït perquè la mostra és també més reduïda. D'aquests 26 són dones i 4 homes (cal tenir en compte que es tracta d'una professió molt feminitzada):

**Figura 25**

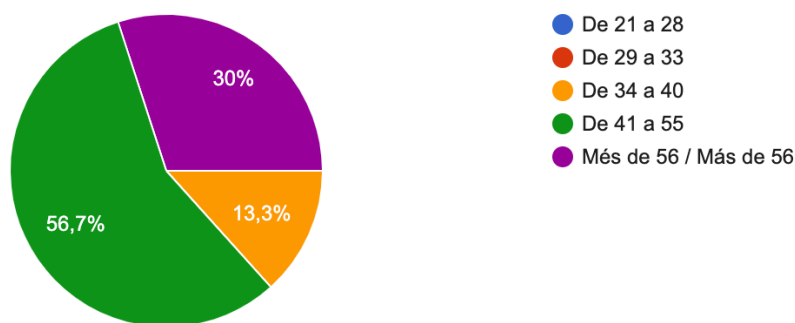
*Percentatge per sexe de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*



Pel que fa a l'edat 17 se situen en la franja de 41 a 55 anys, 9 en la de 56 o més i 4 se situen en la franja de 34 a 40.

**Figura 26**

*Percentatge per edat de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*



Se situen en diferents nivells educatius, de fet molts d'ells treballen a més d'un nivell, així:

5 treballen a l'Educació Infantil.

7 a l'Educació Primària.

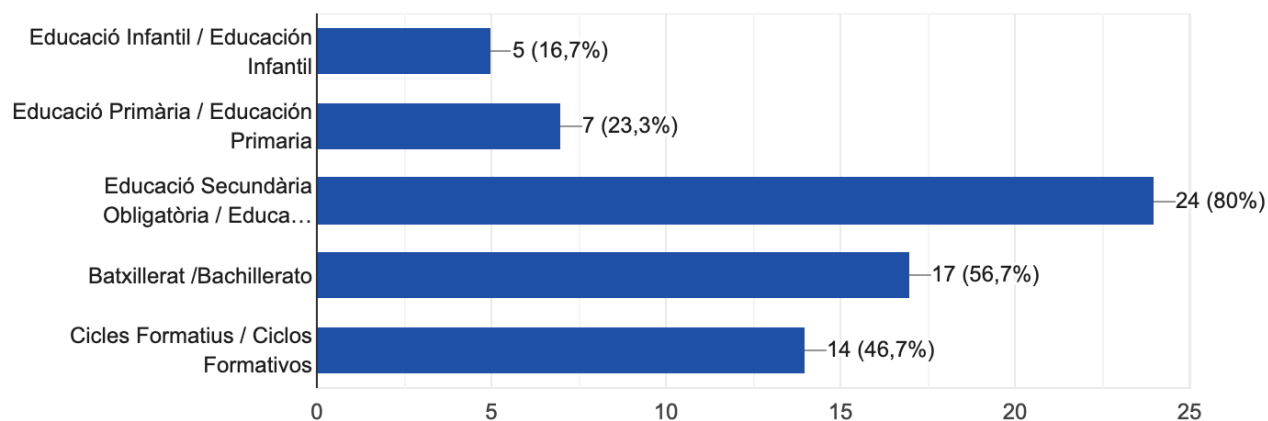
24 a l'Educació Secundària.

17 al Batxillerat.

14 a Cicles Formatius.

**Figura 27**

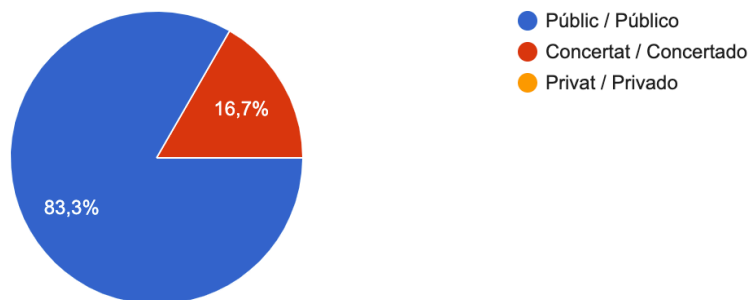
*Percentatge per nivell educatiu de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*



Pel que fa al tipus de centre 25 treballen a centres públics i 5 a concertats:

**Figura 28**

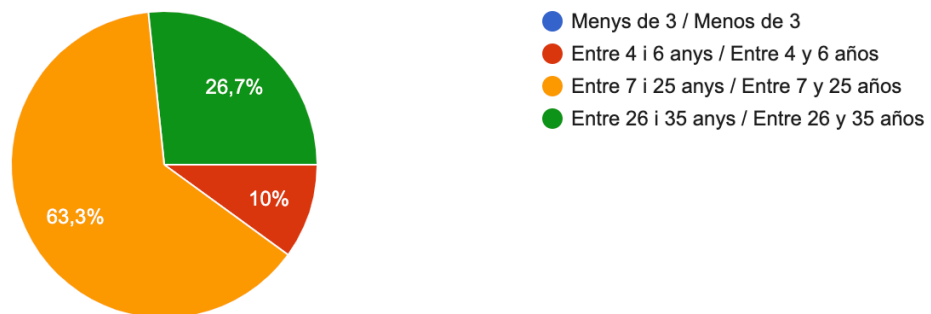
*Percentatge de participants per tipus de centre al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*



Finalment, en relació als anys treballats 19 porten entre 7 i 25 anys, 8 entre 26 i 35 i 3 entre 4 i 6 anys.

**Figura 29**

*Percentatge per anys treballats de participants al pilotatge del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa*



**Anàlisi de la fiabilitat**

Pel que fa l'anàlisi de la fiabilitat amb l'estadístic Alfa de Cronbach, igual que en el cas anterior s'han agrupat els ítems en dos grups: les preguntes escala likert i les de resposta sí, no, no ho sé/no contesta. Els resultats d'aquesta anàlisi han estat:

**Taula 55**

*Fiabilitat preguntes escala likert qüestionari professionals orientació educativa*

**Estadístics de fiabilitat**

Alfa de Cronbach	N d'elements
,796	28

	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
p16c	,776
p16d	,783
pa1	,791
pb1	,799
pc1	,784
pd1	,791
pe1	,784
pf1	,782
pg1	,788
ph1	,798
pi1	,793
pj1	,805
pk1	,801
pa2	,804
pb2	,800
pc2	,792

pd2	,800
p51	,787
p53	,782
p54	,789
p55	,777
p57	,781
p58	,783
p59	,781
p510	,785
p511	,782
p518	,788
p519	,799

**Taula 56**

*Fiabilitat preguntes sí, no, no ho sé/no contesta qüestionari professionals orientació educativa*

**Estadístics de fiabilitat**

Alfa de Cronbach	N d'elements
,917	31

	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
p16a	,917
p21	,921
p22	,922
p23	,920
p41	,919
p52	,919
p56	,919
p512	,921
p513	,921
p5141	,909
p5142	,913
p5143	,912



p5144	,913
p5145	,912
p5146	,910
p5147	,912
p5148	,908
p5149	,910
p51410	,909
p51411	,911
p51412	,910
p51413	,913
p51414	,908
p51415	,912
p515	,922
p516	,920
p5171	,914
p5172	,915
p5173	,915
p5174	,914
p5175	,914

En aquest cas, la magnitud de l'Alfa de Cronbach esdevé molt forta en els dos tipus de preguntes.

### 7.6. Redacció definitiva

Una vegada realitzat el pilotatge es va procedir a la redacció definitiva dels dos qüestionaris. En la seua versió definitiva es van redactar en valencià i en castellà i es van presentar a través d'un formulari de *google*, per tal de facilitar-ne la distribució i l'anàlisi. Les dues versions del qüestionari final es troben a l'annex 3 (Qüestionari per al professorat) i 4 (Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa).

### 7.7. Aplicació a la mostra

Finalment, es va procedir a la fase d'aplicació, que es va concretar en la distribució dels dos qüestionaris al major nombre de subjectes possible. D'aquesta manera es va enviar, en primer lloc, el *Qüestionari per al professorat* a tots els centres docents del territori valencià, en els termes explicats a l'apartat 6.4.5. La recollida d'aquestes dades es va realitzar durant els mesos març i abril de 2020. La distribució va ser totalment on-line a causa de la situació de pandèmia arran de la COVID-19.

El *Qüestionari per a orientadors/es* es va distribuir pel mateix procediment, tal com s'ha explicat a l'apartat 6.4.5, durant els mesos de maig, juny i juliol de 2020. En aquest cas l'accés als professionals de l'orientació educativa de primària es va dur a terme a través dels SPE i la dificultat principal va ser contactar amb professionals de gabinets municipals. Es va combinar, doncs, l'enviament massiu amb la tècnica de la bola de neu.

A l'annex 8 es presenta la carta que es va fer arribar per a l'enviament dels qüestionaris. Una vegada recollides les dades s'hi va procedir a la seua organització, tabulació i anàlisi.



## 8. GRUPS DE DISCUSSIÓ

Els grups de discussió constitueixen una tècnica de recollida de dades de naturalesa qualitativa àmpliament utilitzada en l'àmbit de la investigació. Particularment, en l'àmbit de la investigació educativa, el grup de discussió es constitueix com una tècnica no directiva que té com a finalitat la producció controlada d'un discurs per part d'un grup de subjectes que han estat reunits, durant un espai de temps limitat, per debatre sobre un determinat tòpic proposat per l'investigador (Gil, 1993). Aquests grups els constitueixen entre 7 i 10 persones habitualment i aquestes es caracteritzen per presentar determinades particularitats comunes, rellevants per a la investigació.

En el marc d'aquesta tesi, s'han organitzat dos grups de discussió: un de famílies amb fills o filles d'altres capacitats i l'altre d'adolescents d'altres capacitats. Es pretenia així, complementar la visió dels professionals de l'educació amb la de les famílies i el propi alumnat. L'alumnat d'altres capacitats és el beneficiari del tipus de resposta educativa que es pretén analitzar en aquesta tesi i les famílies comparteixen amb l'àmbit escolar la tasca educativa.

Els dos grups de discussió s'han realitzat en format on-line, a través de la plataforma *zoom*, a causa de la situació de pandèmia COVID19. Ambdós grups de discussió es van enregistrar per poder ser transcrits posteriorment. La transcripció dels grups de discussió es presenta a l'annex 9 en el cas de les famílies i 10 en el cas de l'alumnat.

La forma de contactar amb els i les participants ha estat a través de les associacions AVAST (d'altres capacitats) i TRENCADÍS (de dificultats d'aprenentatge, ja que s'ha volgut incloure tant alumnat com famílies amb fills/es amb doble excepcionalitat). A ambdós grups se'ls va informar tant del tema a tractar (no de les preguntes concretes) com de la durada prevista. El guió va ser preparat prèviament per part de la investigadora, amb unes preguntes-tipus, tot i que en ser una tècnica no directiva, les preguntes van ajudar, sobretot, a què la investigadora (que actuava com a t) poguera centrar el tema.

El paper de moderadora s'ha limitat a plantejar el tema, provocar el desig de discutir-lo i fer preguntes sobre les dimensions prèviament estipulades. També s'ha intentat propiciar un ambient

relaxat perquè els subjectes parlaren amb llibertat. El guió ha resultat útil per evitar els silencis incòmodes i per a ressituar la discussió, evitar la monopolització del discurs per part d'alguns subjectes i facilitar la participació dels que s'hi mostraven més tímids. Ambdós grups de discussió van tindre una durada aproximada de 2 hores. Les preguntes-guia responen a les cinc dimensions plantejades a la tesi i es poden consultar als annexos 9 (famílies) i 10 (alumnat).

La composició de grups ha estat homogènia en relació als trets concretats. Les característiques dels subjectes participants es troben a les següents graelles. Els noms utilitzats, en ambdós casos, són ficticis:

### Taula 57

#### *Característiques dels participants al grup de discussió de famílies*

Participant	Gènere	Fill/s	Mesures rebudes	Característiques específiques
Joana	dona	1 fill	Al primer cicle de primària eixia 1 hora a PT. Actualment no té cap mesura	Doble excepcionalitat: altes capacitats i dislèxia
Pilar	dona	1 fill i 1 filla	Cap en el cas de la filla. En el cas del fill suport de PT per a la dislèxia i disgrafia	Els dos amb doble excepcionalitat: altes capacitats i TDA en un cas i altes capacitats i dislèxia i disgrafia en l'altre.
Carmen	dona	2 fills	1 flexibilització i enriquiment curricular en el cas del major, cap mesura en el cas del menut	Bona adaptació social en els dos casos.
Marta	dona	1 fill	1 flexibilització. Cap altra mesura.	Bona adaptació social. Desmotivació a nivell educatiu.
Júlia	dona	1 fill	cap	Dificultats en la socialització. Ha

				canviat en diverses ocasions de centre.
Teresa	dona	1 filla	1 flexibilització i treballs d'ampliació.	Bona adaptació social.
Miguel	home			

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 58

*Característiques dels participants al grup de discussió d'adolescents amb alta capacitat*

Participant	Gènere	edat	curs	Mesures rebudes	Tipus de centre
Alba	Dona	13 anys	2n ESO	Cap	Públic
Àlex	Home	14 anys	3r ESO	Cap	Privat. Infantil i Primària públic
David	Home	14 anys	4t ESO	1 flexibilització a Primària i Enriquiment curricular	Públic
Cèlia	Dona	15 anys	1r BAT	1 flexibilització a primària	Públic
Sofia	Dona	13 anys	3r ESO	1 flexibilització a primària i treballs d'ampliació	Concertat
Martina	Dona	13 anys	2n ESO	Cap	Públic
Paula	Dona	13 anys	2n ESO	Proposta d'acceleració que no es va dur a terme a primària	Públic Infantil i Primària concertat
Vega	Dona	13 anys	2n ESO	Cap	Concertat

*Nota.* Elaboració pròpia.

L'anàlisi de dades s'ha realitzat a través de la codificació i l'agrupament per categories, per a les quals s'hi ha utilitzat el programa *Atlas-ti v.9*. Els resultats de l'anàlisi es presenten en l'apartat 9.



## 9. RESULTATS

En aquest apartat es durà a terme l'anàlisi, interpretació i explicació dels resultats obtinguts. Com que són diverses les dades que s'hi ha recollit es procedirà a concretar, en primer lloc, l'anàlisi documental duta a terme en relació a la formació de les i els professionals de l'educació. En segon lloc, s'hi analitzaran les dades extretes del qüestionari per al professorat i del dels professionals de l'orientació educativa. Les dades analitzades es completaran amb les entrevistes realitzades en els dos grups de discussió: el de l'alumnat d'altres capacitats i el de les famílies.

### 9.1. Anàlisi documental

La part d'anàlisi documental ha consistit, en primer lloc, en la revisió dels plans d'estudi de les universitats valencianes relatius a les titulacions vinculades a la formació inicial del professorat (grau de magisteri i màster del professorat en educació secundària). Una vegada analitzada la formació inicial, s'ha procedit a analitzar la formació contínua oferida a nivell públic (a través del CEFIRE) relativa a l'alta capacitat en els últims cursos. Tot seguit, es procedeix a exposar-ne els resultats.

#### a) Formació inicial

Per tal de conèixer la formació inicial del professorat i professionals de l'orientació educativa relativa a l'alta capacitat, s'han revisat els plans d'estudi de les diverses universitats valencianes que imparteixen els graus de l'àmbit de magisteri i el màster de professorat d'educació secundària (incloent-hi l'especialitat d'orientació educativa).

#### Grau de Magisteri

S'hi ha realitzat una cerca a les webs oficials de les diferents facultats i s'han tingut en compte tres possibilitats: que existisca una assignatura específica sobre l'alta capacitat (troncal o optativa), que existisca un bloc específic dins d'una assignatura concreta o bé que existisca una assignatura que



tinga a veure amb l'atenció a diversitat i, tot i que no s'hi especifique, s'hi podria treballar el tema de l'alta capacitat. El resultat de la cerca es resumeix a les següents taules:

**Taula 59**

*Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat de València*

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Infantil		Necessitats educatives especials (Formació Bàsica)  Bloc 4. Necessitats educatives derivades de les altes capacitats. Tema 7. Necessitats educatives derivades de les altes capacitats. Estratègies d'identificació i intervenció en el marc escolar.	
Grau en mestre/a en Educació Primària		Necessitats educatives especials (Formació Bàsica)  Bloc 4. Necessitats educatives derivades de les altes capacitats. Tema 7. Necessitats educatives derivades de les altes capacitats. Estratègies d'identificació i intervenció en el marc escolar.	

			Adaptacions del currículum per capacitats especials, situacions familiars o absència  (no apareix la guia)  Optativa
Observacions:  Al grau de mestre/a en Educació Infantil, com a assignatura optativa s'hi troba Dificultats en el llenguatge oral i escrit, però cap relativa a les altes capacitats.  En el grau de mestre/a en Educació primària hi ha moltes assignatures optatives relatives a intervencions en col·lectiu concrets: trastorns de l'espectre autista, trastorns del llenguatge oral, discapacitat intel·lectual, discapacitats sensorials i motrius, problemes del llenguatge oral i escrit, trastorns de l'audició, trastorns de la lectura i l'escriptura, trastorns de la veu i la parla i discapacitat sensorial, problemes motòrics i salut. La que fa referència a les altes capacitats s'hi imparteix juntament amb la discapacitat intel·lectual.			

*Nota.* Elaboració pròpia.

## Taula 60

*Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat d'Alacant*

UNIVERSITAT D'ALACANT			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Infantil		Optativa (Menció Educació Especial / Pedagogia Terapèutica)	

		Discapacitat intel·lectual, trastorns de l'espectre autista i altes capacitats	
Grau en mestre/a en Educació Primària		Optativa (Menció Educació Especial / Pedagogia Terapèutica)  Discapacitat intel·lectual, trastorns de l'espectre autista i altes capacitats	Atenció a les necessitats educatives específiques (no s'hi fa cap referència a les altes capacitats i sí en canvi a dificultats d'aprenentatge, trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials.
<p>Observacions:</p> <p>Pel que fa al Grau de mestre/a en Educació Infantil, entre les assignatures de formació bàsica s'hi troben: Dificultats d'aprenentatge i trastorns del desenvolupament: respostes específiques en contextos inclusius i també Dificultats d'aprenentatge i de desenvolupament: característiques evolutives. Tanmateix no apareix cap assignatura relativa a l'alumnat d'altres capacitats.</p> <p>El mateix passa en el grau de mestre/a en Educació Primària. Apareix l'assignatura Dificultats d'aprenentatge i trastorns del desenvolupament, però cap específica per a l'alta capacitat.</p> <p>Els únics continguts relatius a la realitat d'aquest alumnat apareixen dins d'una optativa de la Menció Educació Especial / Pedagogia Terapèutica.</p>			

*Nota.* Elaboració pròpia.

**Taula 61***Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat Jaume I*

UNIVERSITAT JAUME I			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Infantil			Educació per a la Diversitat (Formació bàsica) 3r (no s'hi fa cap referència a l'alta capacitats)
Grau en mestre/a en Educació Primària			Educació per a la Diversitat (Formació bàsica) 2n (no s'hi fa cap referència a l'alta capacitats)
<p>Observacions:</p> <p>Al grau d'Educació infantil trobem assignatures de formació bàsica com Dificultats d'Aprenentatge en l'Educació Infantil (3r) i Trastorns del Desenvolupament (0-6 anys) (4t)</p> <p>Igualment, al grau d'Educació Primària s'hi ofereixen les assignatures de Dificultats d'aprenentatge en educació primària i la de Trastorns del desenvolupament (Psicologia).</p> <p>Al llarg dels dos grau no apareix cap referència al col·lectiu d'altres capacitats.</p>			

*Nota.* Elaboració pròpia.

**Taula 62**

*Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat Catòlica de València*

*San Vicente Mártir*

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA. San Vicente Mártir			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Infantil		Necessitats Específiques de Suport Educatiu (OB) 2n  6. Atenció educativa als xiquets amb alta capacitats intel·lectual.	Atenció a l'Alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (OB) 3r  No s'hi fa cap referència explícita a les altes capacitats
Grau en mestre/a en Educació Primària		Necessitats Específiques de Suport Educatiu (FB)2n  6. Atenció educativa als xiquets amb alta capacitat intel·lectual	Atenció a l'Alumnat amb necessitats Específiques de Suport Educatiu (FB) 2n  No s'hi fa cap referència explícita a aquest alumnat
<p>Observacions:</p> <p>Dins la menció Intensificació Necessitats Educatives Específiques i Atenció a la diversitat, apareixen les següents assignatures optatives, ninguna d'elles relativa a l'alta capacitat:</p> <p>Intervenció educativa en dificultats específiques d'aprenentatge.</p> <p>Intervenció educativa en l'alumnat amb retard mental i espectre autista.</p> <p>Aspectes evolutius i educatius de l'alumnat amb deficiències auditives.</p> <p>Aspectes evolutius i educatius de l'alumnat amb deficiències visuals i deficiències motores.</p> <p>Disseny i avaluació de programes i plans d'acció socioeducativa.</p> <p>Intervenció educativa sobre problemes de desadaptació social.</p> <p>Patologia i intervenció en trastorns específics del desenvolupament del llenguatge.</p>			

En el cas de la menció Intensificació Necessitats Educatives Específiques i Atenció a la diversitat en el Grau d'Educació Primària, la situació és similar. Les diferents assignatures optatives tenen a veure amb altres col·lectius, però en cap cas amb les altes capacitats:

Intervenció educativa en dificultats específiques d'aprenentatge.

Aspectes evolutius i educatius de l'alumnat amb deficiències auditives.

Aspectes evolutius i educatius de l'alumnat amb deficiències visuals i deficiències motores.

Disseny i avaluació de programes i plans d'acció socioeducativa.

Intervenció educativa en l'alumnat amb retard mental i espectre autista.

Intervenció educativa sobre problemes de desadaptació social.

Patologia i intervenció en els trastorns específics del desenvolupament del llenguatge.

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 63

*Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universidad Internacional de Valencia (VIU)*

Universidad Internacional de Valencia VIU			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Infantil		Atenció educativa a l'alumnat amb altes i baixes capacitats (optativa de la menció de Pedagogia Terapèutica)	
Grau en mestre/a en Educació Primària			
Observació:			
Tant al grau d'Educació infantil com al d'Educació Primària el segon any apareix l'assignatura Diagnòstic i intervenció psicopedagògica de dificultats d'aprenentatge i trastorns del desenvolupament.			

Les altes capacitats només apareixen com a optativa de la menció de Pedagogia Terapèutica al grau d'Educació Infantil.

*Nota.* Elaboració pròpia.

#### Taula 64

*Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universitat La Florida*

Universitat La Florida			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Infantil			
Grau en mestre/a en Educació Primària			
<p>Observacions: No hi ha informació sobre les assignatures (guia docent)</p> <p>Tant al grau d'Educació Infantil com al d'Educació Primària s'ofereix una assignatura de Formació bàsica a 2n que és Necessitats educatives especials, i a Educació Infantil també s'ofereix com a assignatura de formació bàsica a 4t Dificultats en el llenguatge oral i escrit.</p> <p>Pel que fa a la menció de Pedagogia Terapèutica s'ofereixen les següents assignatures, cap d'elles vinculada a les altes capacitats:</p> <p>Intervenció en discapacitat intel·lectual.</p> <p>Autoregulació i problemes de conducta.</p> <p>Intervenció en discapacitats sensorials i motrius.</p> <p>Intervenció en trastorns de l'espectre autista.</p> <p>L'educació física, plàstica i musical i la seua didàctica en les necessitats educatives especials.</p> <p>Intervenció en els problemes del llenguatge oral i escrit.</p>			

*Nota.* Elaboració pròpia.

Taula 65

*Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universidad CEU Cardenal Herrera*

Universidad CEU Cardenal Herrera			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Infantil		<p>Trastorns del desenvolupament i altes capacitats I (formació bàsica 2n)</p> <p>Trastorns del desenvolupament i altes capacitats II (formació bàsica 2n)</p> <p>(Les altes capacitats només es tracten a la primera part de l'assignatura)</p>	<p>Atenció a la diversitat (optativa dins la menció Orientació i Tutoria)</p> <p>Bloc I: Introducció a l'atenció a la diversitat. Marc normatiu.</p> <p>Bloc II: Principi i paradigmes en l'atenció a la diversitat. NESE i NEE.</p> <p>Bloc IV: Mesures organitzatives.</p> <p>Bloc V: La resposta educativa a la diversitat.</p>
Grau en mestre/a en Educació Primària		<p>Tractament Educatiu de les necessitats educatives específiques relacionades amb la discapacitat mental i l'alta capacitat (optativa menció educació especial)</p> <p>Tema 2. Intervenció psicoeducativa en alumnes amb alta capacitat intel·lectual.</p>	
Observacions:			



En el grau de mestre/a en Educació Primària la poca formació que hi ha sobre aquest col·lectiu només s'imparteix a la menció educació especial.

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 66

*Formació en alta capacitat en els estudis del grau de Magisteri de la Universidad Europea de Valencia*

Universidad Europea de Valencia			
Facultat de Magisteri			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
Grau en mestre/a en Educació Primària			Diversitat i inclusió educativa (no hi ha informació sobre les assignatures)
Grau en mestre/a en Educació Infantil			Diversitat i inclusió educativa (no hi ha informació sobre les assignatures)
<p>Observacions:</p> <p>Existeixen assignatures optatives com TDAH i trastorns de l'aprenentatge i Trastorns del desenvolupament, però cap formació específica al voltant de l'alta capacitat.</p>			

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Màster de professorat de secundària

El màster de professorat de secundària, per la seua banda, suposa la formació inicial vinculada a la professió docent en l'àmbit de l'educació secundària. Aquest té una durada d'un sol curs i existeix una branca específica del màster per als i les professionals de l'orientació educativa. Tot seguit, es presenta la recopilació de dades a partir de l'anàlisi dels diferents plans d'estudi de les universitats valencianes:

**Taula 67***Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universitat de València*

Universitat de València			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
General			Processos i contextos educatius. Tema 7. Atenció a la diversitat
Específic Professionals de l'orientació			Processos i contextos educatius. Tema 7. Atenció a la diversitat
<p>Observacions:</p> <p>Dins l'especialitat per a professionals d'orientació hi ha l'assignatura Aprenentatge i ensenyament des de la perspectiva de l'orientació educativa. En la guia d'aquesta assignatura es fa referència a les dificultats associades amb problemes d'aprenentatge i del desenvolupament, però no s'hi fa cap referència a les altes capacitats.</p>			

*Nota.* Elaboració pròpia.**Taula 68***Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universitat d'Alacant*

Universitat d'Alacant			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
General			
Específic Professionals de l'orientació			

Observacions:

Pel que fa al màster general, dins l'assignatura de Disseny i adaptació curricular no s'hi fa cap referència a l'enriquiment curricular. D'altra banda, a l'assignatura de Disfuncions de l'aprenentatge i del desenvolupament en l'adolescència s'hi fa referència a les dificultats d'aprenentatge, trastorns del desenvolupament, discapacitat i necessitats educatives específiques. En cap cas es fa una referència explícita a les altes capacitats.

En el cas de l'especialitat d'orientació educativa, a l'assignatura atenció a la diversitat i sanitat en educació secundària. Processos sanitaris; no s'hi fa cap referència tampoc a les altes capacitats.

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 69

*Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universitat Jaume I*

Universitat Jaume I			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
General			
No hi ha Específic Professionals de l'orientació			
Observacions:			
Pel que fa al màster general, dins l'assignatura de Aprenentatge i Desenvolupament de la personalitat no s'hi fa referència a les altes capacitats, però sí a les dificultats d'aprenentatge (tema 3):			
3.1 Relacionades amb problemàtiques del desenvolupament			
3.2 Relacionades amb problemàtiques de conducta			
3.3 Relacionades amb processos específics de l'aprenentatge			

*Nota.* Elaboració pròpia.

Taula 70

Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universitat Miguel Hernández

Universitat Miguel Hernández			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
General		Atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials (té un mòdul sobre altes capacitats)  Educació inclusiva i atenció a la diversitat (té un mòdul sobre altes capacitats i avaluació psicopedagògica)	
No hi ha Específic Professionals de l'orientació			No hi ha cap assignatura en què es parle específicament de l'alumnat d'altres capacitats, tot i que en l'assignatura optativa Els processos de l'orientació educativa i l'assessorament psicopedagògic es parla de l'avaluació sociopsicopedagògica. I en l'assignatura Els àmbits de l'orientació educativa i l'assessorament psicopedagògic hi ha un mòdul dedicat al pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa.
Observacions:			

Nota. Elaboració pròpia.

**Taula 71**

*Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universidad Internacional de Valencia VIU*

Universidad Internacional de Valencia VIU			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
General			Desenvolupament, aprenentatge i educació (té un mòdul dedicat a trastorns del desenvolupament, però cap a l'alta capacitat)
Orientació educativa			Els processos de l'orientació educativa i l'assessorament psicopedagògic (hi ha un mòdul dedicat a l'avaluació en l'orientació educativa)
Observacions: Hi ha una optativa que és Materials i estratègies didàctiques per a l'educació en igualtat, en la diversitat i en la integració, que se centra en temes d'igualtat i diversitat cultural, però no fa referència a les altes capacitats.			

*Nota.* Elaboració pròpia.

**Taula 72**

*Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universidad Europea de Valencia*

Universidad Europea de Valencia			
Màster professorat en secundària			
GRAU	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
màster		<p>Processos i contextos educatius</p> <p>Unitat 6. Atenció a la diversitat i processos d'aprenentatge. Alumnes amb necessitats educatives especials: alumnes estrangers, sobredotació intel·lectual, desfases d'aprenentatge i dèficit sociocultural.</p>	<p>Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat adolescent.</p> <p>Bloc III.</p> <p>Tema 9. Trets de personalitat i la seua relació amb l'aprenentatge.</p> <p>Tema 10. Diferències individuals en l'aprenentatge.</p> <p>Tema 11. Atenció a la diversitat en secundària I.</p> <p>Tema 12. Atenció a la diversitat en secundària II.</p>
Observacions: No hi ha especialitat d'orientació educativa.			

*Nota.* Elaboració pròpia.

**Taula 73**

*Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universitat La Florida*

Universitat La Florida			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
General			<p>Assignatura Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat.</p> <p>Bloc 3. Escola inclusiva i necessitats educatives especials.</p> <p>Assignatura Processos i contextos educatius:</p> <p>Tema 7. Atenció a la diversitat i educació per a una ciutadania intercultural. Necessitats educatives especials i de suport educatiu.</p> <p>Assignatura: Innovació i introducció a la investigació educativa. Especialitat d'orientació educativa</p> <p>Tema 3. Investigacions model: tècniques i instruments per al diagnòstic i avaluació. Introducció al disseny i aplicació de: Procediments observacionals. Tècniques i instruments d'enquesta. Test i proves objectives.</p>
Orientació educativa			<p>Assignatura: Aprenentatge i ensenyament des de la perspectiva de l'Orientació educativa.</p> <p>Tema 3. Metodologies per a promoure l'aprenentatge. Mètodes d'ensenyament. Dificultats associades amb problemes d'aprenentatge i estratègies per a la seua superació.</p> <p>Tema 10. Orientació educativa i atenció a la diversitat. Estratègies per a la integració i l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Adaptacions curriculars. Nivells de concreció i organització de l'atenció a la diversitat en el centre i en l'aula.</p>

			Mesures generals i específiques. Programes per atendre la diversitat de l'alumnat. El pla d'atenció a la diversitat.
Observacions: No existeix una assignatura o bloc específic en cap de les especialitats.			

*Nota.* Elaboració pròpia.

#### Taula 74

*Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària del CEU Universidad Cardenal Herrera*

CEU Universidad Cardenal Herrera			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar
General			Assignatura: Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat: - Mesures d'atenció a les necessitats específiques de suport educatiu en les aules de secundària.
Observacions: No existeix l'especialitat d'Orientació educativa.			

*Nota.* Elaboració pròpia.

#### Taula 75

*Formació en alta capacitat en els estudis del màster de secundària de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir*

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir			
Màster professorat en secundària			
MÀSTER	Assignatura específica T o O	Bloc dins d'una assignatura	Assignatura d'atenció a la diversitat on es podria treballar



General			Assignatura: Característiques personals i adequació de les propostes educatives: 4. Atenció a les NESE. Els principis de l'escola comprensiva. Dissenyar i aplicar el currículum per atendre la diversitat. Mesures ordinàries i extraordinàries d'atenció a la diversitat.
Orientació educativa			Assignatura: Característiques personals i adequació de les propostes educatives: 3. Atenció a les NESE. Els principis de l'escola comprensiva. Dissenyar i aplicar el currículum per atendre la diversitat. Mesures ordinàries i extraordinàries d'atenció a la diversitat.
<p>Observacions:</p> <p>En l'especialitat d'Orientació educativa hi ha l'assignatura: Diagnòstic en educació, on s'hi fa referència a l'Aprenentatge de lectoescriptura, avaluació de TDAH, avaluació TEA, però no s'hi fa referència als casos d'alta capacitat, tot i que existeix un apartat de Redacció d'informes diagnòstics. Normativa d'elaboració d'informes. Característiques formals d'un informe. Finalitat dels informes. Casos pràctics.</p> <p>Cal recordar que la normativa també inclou l'alumnat d'altres capacitats.</p>			

*Nota.* Elaboració pròpia.

En definitiva, els resultats d'aquesta cerca apunten a una manca manifesta d'assignatures específiques orientades a l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats. El més habitual a l'hora de trobar aquest tipus de continguts és dins d'una assignatura específica d'atenció a la diversitat o sobre les NESE o en tot cas vinculada a la discapacitat cognitiva. En canvi, però, sí que s'hi troben assignatures vinculades a la intervenció en casos de dificultats d'aprenentatge, d'atenció i del desenvolupament. Atenent a aquests resultats podem concloure que la formació inicial dels docents i professionals de l'orientació educativa sembla més orientada al dèficit que a la promoció del talent i a obviar la importància de treballar amb aquest alumnat. Vist així, és difícil que aquests professionals no bandegen l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats per l'atenció a altres alumnes que es consideren prioritaris, quan la idea d'educació inclusiva implica l'atenció a tot l'alumnat.

**b) Formació permanent**

Pel que fa a l'anàlisi documental sobre la formació permanent del professorat en l'àmbit de l'alta capacitat, s'ha dut a terme una recerca a la web del CEFIRE (Centre de formació, recursos i investigació del professorat) sobre la formació que s'ha oferit els tres últims cursos. El resultat ha estat el següent:

**Taula 76***Cursos CEFIRE 2018/2019*

Nom del curs	Hores	Localitat	Dates
Atenció a l'alumnat amb altes capacitats en matemàtiques	30	A distància	15/10/18 a 29/11/18
Atenció a l'alumnat d'altres capacitats en un model inclusiu	8	Sant Vicent del Raspeig	17 i 18/10/18
Enriquiment curricular i atenció a alumnat d'altres capacitats: referents bàsics	30	A distància	28/01/19 a 22/03/19
Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats	30	Gandia	25/03/19 a 15/05/19
Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats	30	València	06/05/19 a 05/06/19

*Nota.* Elaboració pròpia.

**Taula 77***Cursos CEFIRE 2019/2020*

Nom del curs	Hores	Localitat	Dates
Enriquiment curricular i atenció a alumnat d'altres capacitats: referents bàsics	30	A distància	09/09/19 a 18/10/19

Altes capacitats i desenvolupament del talent	30	A distància	23/09/19 a 04/11/19
Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats	8	Calp	16/12/19 a 17/03/20
Detecció, avaluació i intervenció de les altes capacitats des d'un model inclusiu	30	Altea	13/02/20 a 28/05/20
Altes capacitats des del docent inclusiu de Pedagogia Terapèutica	30	A distància	17/02/20 a 05/04/20
Resposta educativa inclusiva a les dificultats específiques d'aprenentatge i a les altes capacitats intel·lectuals	8	Xàtiva	23/03/20 a 25/03/20

*Nota.* Elaboració pròpia.

### Taula 78

*Cursos CEFIRE 2020/2021*

Nom del curs	Hores	Localitat	Dates
COEDUCA. Altes capacitats amb perspectiva de gènere	30	A distància	25/05/20 a 10/07/20
COEDUCA. Altes capacitats amb perspectiva de gènere	30	A distància	28/09/20 a 20/11/20

Detecció primerenca de l'alumnat amb altes capacitats	8	A distància	15/04/21 a 16/04/21
Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats	20	A distància	26/04/21 a 24/05/21
Acompanyament socioemocional en xiquets/es amb altes capacitats	20	A distància	03/05/21 a 06/06/21

*Nota.* Elaboració pròpia.

En definitiva, pel que fa a la formació permanent, el CEFIRE ofereix una mitjana de 5 cursos cada curs escolar amb la temàtica de les altes capacitats. A banda d'això, s'han realitzat projectes com Enxarxats (cursos 18/19 i 19/20 que intentava fomentar l'impuls del talent en centres educatius). També s'hi ha treballat l'alta capacitat com a tema dins de seminaris, i plans de formació en centres educatius, així com també en Jornades com Horitzó inclusió (10 i 11 de maig de 2019) i el Seminari de xiqueta, dona i alta capacitat (setembre de 2020).

Tot i això, tenint en compte els resultats de la investigació desenvolupada en el marc d'aquesta tesi, aquesta formació sembla insuficient, sobretot si tenim en compte la formació inicial.

## 9.2. Qüestionari per al professorat

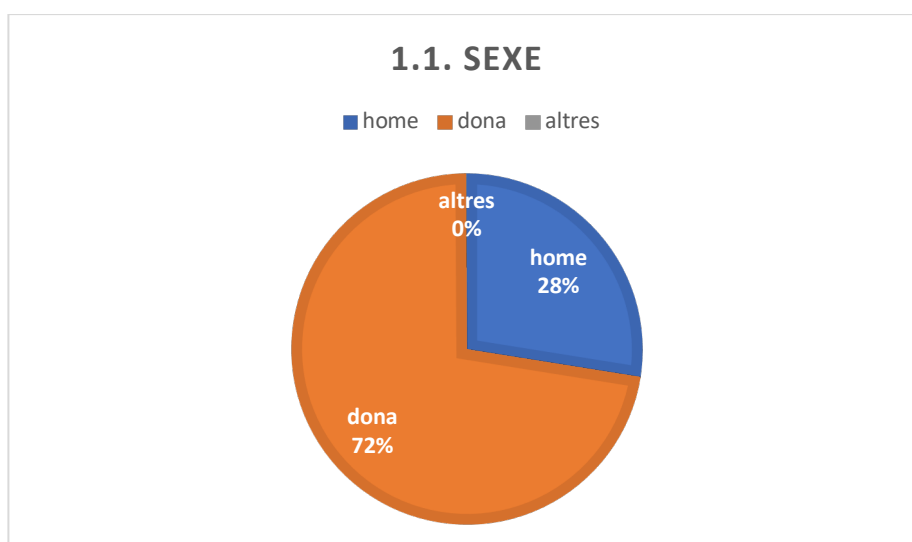
En aquest apartat s'hi analitzarà les dades recollides per part del professorat. Aquesta anàlisi es troba agrupada en cinc subapartats, relatius a les cinc seccions que es van establir en el qüestionari: dades sociodemogràfiques, coneixement de les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, actitud del professorat, coneixement de la legislació i resposta educativa.

### 9.2.1. Secció 1: Dades sociodemogràfiques

Al qüestionari per al professorat hi ha respost un total de 1177 persones. Pel que fa a la distribució per sexe, trobem que 323 són homes, 852 són dones i 1 persona s'ha situat en la categoria "altres". Aquestes dades reflecteixen la realitat de la professió docent, on trobem una major representació de dones, sobretot en les primeres etapes educatives (infantil i primària). Així, segons dades de l'INE (Institut Nacional d'Estadística)<sup>10</sup> durant el curs 2016/17 (l'últim del qual tenim dades) existeix una representació del 72,1% de dones en l'ensenyament de règim general, percentatge molt semblant al de la població de l'estudi, que es resumeix en el següent gràfic:

**Figura 30**

*Qüestionari professorat: Sexe*

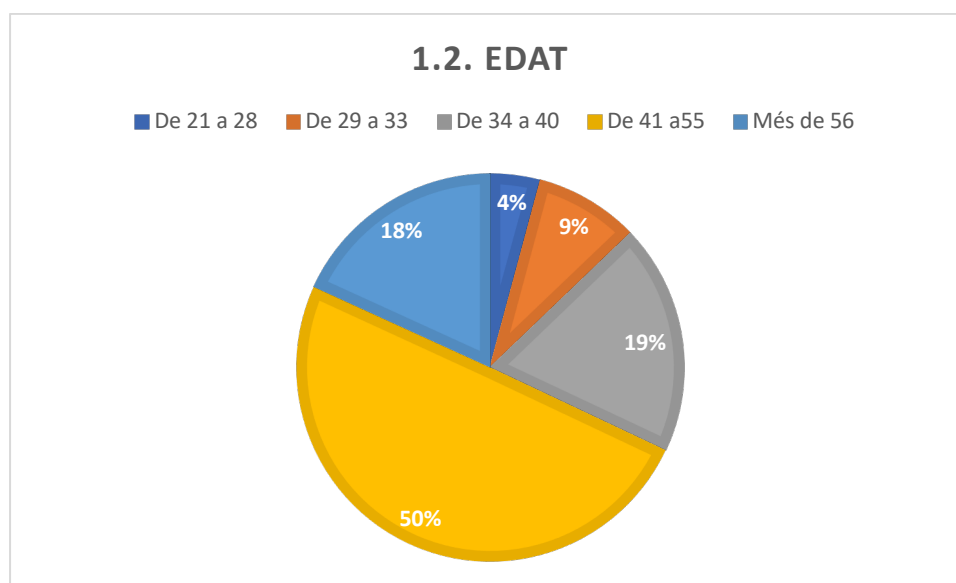


<sup>10</sup> <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12732>

Pel que fa a l'edat dels i les docents que han participat a la investigació, trobem representants a totes les franges d'edat que s'hi van concretar, així, hi ha 48 persones en la franja 21 a 28 anys, 102 en la franja 29 a 33 anys, 226 entre 34 i 40 anys, 587 en la franja 41 a 55 i 214 persones amb 56 o més anys. La distribució per percentatges es pot veure a la gràfica següent:

**Figura 31**

*Qüestionari professorat: Edat*



La variable edat, com assenyala Bolívar (1998) representa en sí mateixa, una variable buida, que està, però, associada generalment a determinades fases cronològiques de la vida, que l'estructuren vivencialment en cicles. És per això que més que l'edat en sí, es va valorar en aquest estudi la possibilitat d'establir com a variable l'etapa dins del cicle vital de la professió docent. S'ha partit, en aquest sentit, de la classificació de Sikes (1985, en Bolívar, 1998), un dels treballs més citats en aquest àmbit, i a partir del seu treball s'hi ha establert les següents etapes:

**Taula 79**

*Qüestionari professorat: Anàlisi per grups d'edat*

1.2. Edat	
a. De 21 a 28	Inici de la carrera
b. De 29 a 33	Sentiment d'urgència en allò personal

c. De 34 a 40	Energia, compromís, implicació
d. De 41 a 55	Màxim desenvolupament en l'exercici professional i resistència als canvis
e. 56 o més	Declivi de l'exercici

Arran dels resultats destaca el fet que la major part del professorat enquestat té més de 40 anys (concretament un 68%). Aquesta dada és remarcable si tenim en compte que el període entre els 41 i 55 anys es caracteritza segons Sikes (1985, en Bolívar, 1998) per ser una etapa de màxim desenvolupament en l'exercici professional, però també per la resistència als canvis, mentre que el professorat que se situa més enllà dels 56 anys s'ubiquen en el que l'autor assenyala com l'etapa de declivi en l'exercici de la professió. En aquesta línia assenyala l'autor que:

Cuando más de la mitad del profesorado de Secundaria supera los 40 años, las preocupaciones en la carrera son la confirmación y preservación del estatus profesional alcanzado. Una vez lograda la estabilización, consolidación y posible progresión en el trabajo, los adultos en general (y no sólo el profesorado) tienden a preservar el reconocimiento logrado en su carrera, oponiéndose a cualquier cambio que pueda ser percibido más que como una solución a los nuevos problemas como una agresión externa que los agrava. (Bolívar, 1998 p. 20)

El percentatge de professorat que ha respost el qüestionari que se situa en la primera franja (entre 21 i 28 anys), és en canvi, del 4%. El professorat d'aquesta edat s'hi troba a l'inici de la seua carrera professional. Es tracta d'un moment on el docent busca la seua pròpia identitat professional, on han de decidir entre comprometre's amb la carrera docent o abandonar-la. Les preocupacions més essencials durant aquest període seran les derivades de la gestió de la classe, la disciplina, el domini del contingut i els problemes generals del treball (Fuentealba, 2006).

L'etapa del sentiment d'urgència en allò personal (29 a 33 anys) està representat per un 9% dels enquestats. Es tracta aquesta d'una etapa en què els compromisos i les responsabilitats s'incrementen i es busca una major estabilitat i un pla de vida estructurat per al futur. Les

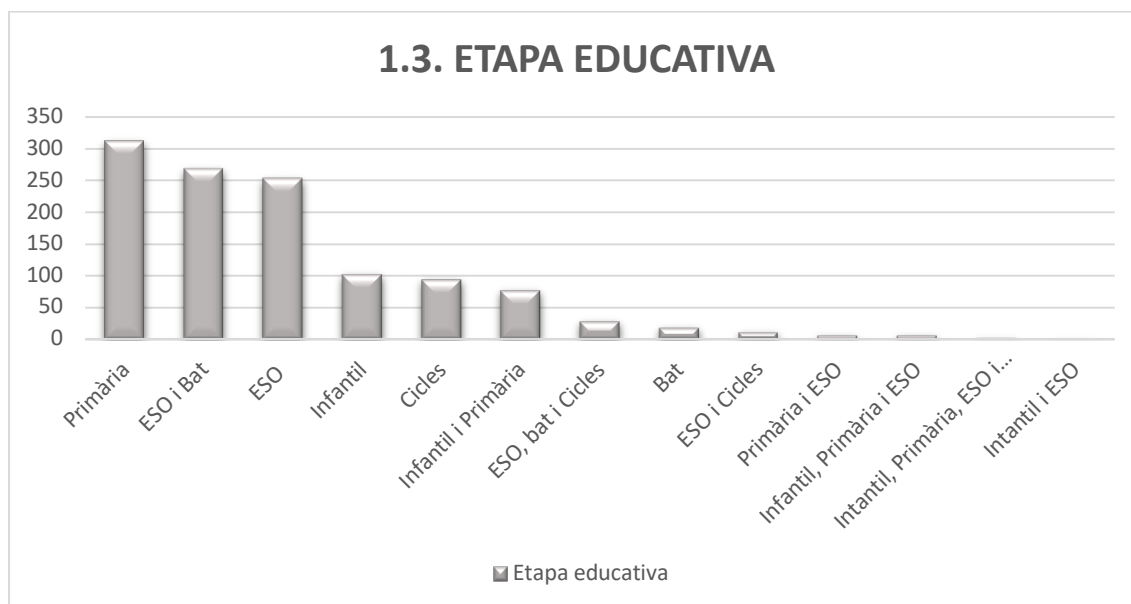
preocupacions vinculades a aquesta etapa tenen més relació amb els aspectes pedagògics, més que no en els relatius al contingut i la gestió de la classe (Fuentealba, 2006).

Finalment, un 19% dels enquestats se situa en una etapa caracteritzada per l'energia, el compromís i la implicació, és a dir, se situen en la franja entre els 34 i els 40 anys.

Pel que fa al nivell educatiu en què treballen trobem també representants de totes les etapes que es pretenia analitzar: infantil, primària, secundària-batxillerat i cicles formatius. Així, han respost al qüestionari 102 mestres d'Educació Infantil, 311 d'Educació Primària, 77 d'Infantil i Primària, 6 d'Educació Primària i Secundària Obligatòria, 6 d'Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatòria, 1 d'Educació Infantil i Secundària Obligatòria, 252 docents d'Educació Secundària Obligatòria, 268 docents d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 18 de Batxillerat, 11 d'Educació Secundària Obligatòria i Cicles Formatius, 29 d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius, 93 de Cicles Formatius i 2 d'Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatòria i Batxillerat. Aquests resultats es resumeixen a la següent gràfica:

**Figura 32**

*Qüestionari professorat: Etapa educativa*

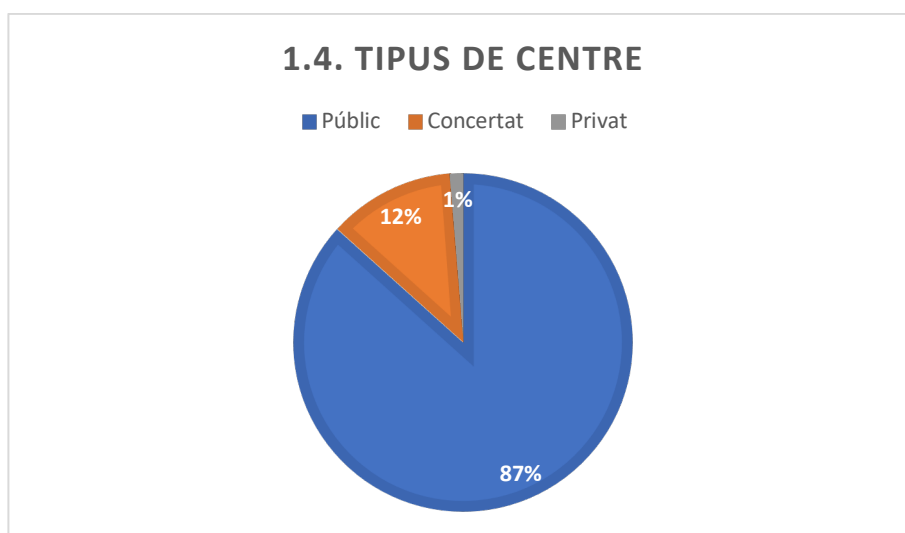




Pel que fa al tipus de centre al qual pertanyen els enquestats trobem que 1020 treballen a un centre públic, 143 a un de concertat i 14 a un de privat. Veiem la seua distribució en percentatges a la gràfica següent:

**Figura 33**

*Qüestionari professorat: Tipus de centre*



D'aquesta manera, la major part dels docents que han participat a la investigació treballen a un centre públic (87%), mentre que un 12% dels enquestats treballen a un centre concertat i únicament l'1% a un de privat. Segons les dades publicades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (pel que fa al curs 2017-18) un 71% de professorat treballa a l'educació pública, mentre que un 29% ho fa a la concertada-privada. En aquest sentit, la mostra sembla una mica esbiaixada cap a l'ensenyament públic, que són els docents que han respost majorment l'enquesta. Cal tenir en compte que el qüestionari es va enviar per correu electrònic a tots els centres docents públics, privats i concertats que estan homologats per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport i que, per tant, es troben disponible a la seua web.

En relació als anys de treball a l'ensenyament, també hi ha representants de totes les franges que es van establir. En la mateixa línia que s'ha fet amb la variable edat, també la variable anys de treball a l'ensenyament es va distribuir en diverses franges atenent, en aquest cas, a la concreció de

Huberman (1989, 1990) amplament citada pels estudis sobre desenvolupament professional del professorat i que se centra en els anys d'experiència docent.

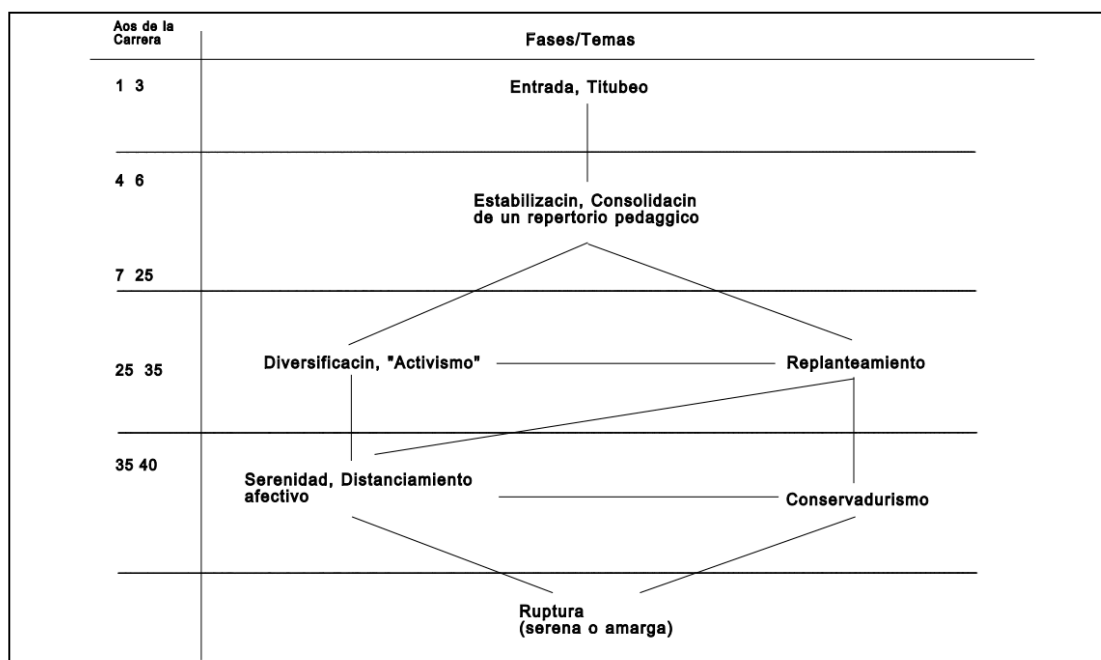
En el seu model, Huberman (Bolívar, 1998) distingeix una seqüència-típus que es distribueix en tres grans fases:

- Una fase d'inici o entrada en l'ensenyament, que pot tenir uns començaments fàcils o difícils.
- Una segona fase on s'hi pot adquirir una estabilització o un qüestionament.
- Una última fase de resolució que pot ser positiva o negativa i pot donar lloc a una renovació o a un conservadorisme.

Huberman ho esquematitza en la següent figura (Huberman, 1990):

**Figura 34**

*Fases desenvolupament professional del professorat de Huberman*



*Nota.* Extret de Huberman (1990).

Com es pot veure a la figura, el cicle seria comú fins la fase d'estabilització, on s'hi ramificaria, fet que donaria lloc a una fase final més serena o més amarga. A partir d'aquest model, Huberman reagrupa els docents en quatre models-típus (Bolívar, 1998):

- Carrera harmoniosa: principis fàcils, estabilització, aprofundiment i diversificació i/o responsabilització.
- Harmonia adquirida: principis difícils, resolució, estabilització, aprofundiment i diversificació.
- Replantejament: principis fàcils, estabilització, replantejament davant del sentiment de rutina o tedi i/o davant trams més difícils.
- Carrera difícil: principis difícils, resolució parcial, estabilització, replantejament.

A partir de la proposta de Huberman (1989, 1990), s'hi ha establert els següents grups en aquest estudi:

### Taula 80

*Qüestionari professorat: Anàlisi per anys de treball a l'ensenyament*

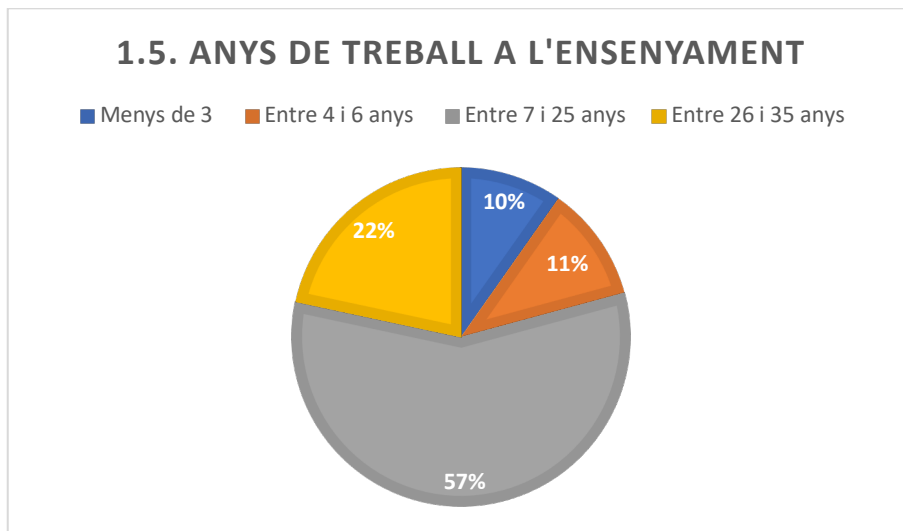
1.5. Anys de treball a l'ensenyament	
a. Menys de 3 anys	Inici de la carrera: tempteig, entusiasme.
b. Entre 4 i 6 anys	Estabilització: construcció de la identitat professional i mestria pedagògica.
c. Entre 7 i 25 anys	Diversificació i qüestionament: experimentació i innovació.
d. Entre 26 i 35 anys	Serenitat i conservadorisme: serenitat, distanciament afectiu.

*Nota.* Elaboració pròpia.

De la mostra analitzada 115 docents porten menys de 3 anys en el món de la docència, 129 porten entre 4 i 6 anys, 678 entre 7 i 25 i 255 entre 26 i 35. En el següent gràfic es pot veure aquesta distribució en percentatges:

**Figura 35**

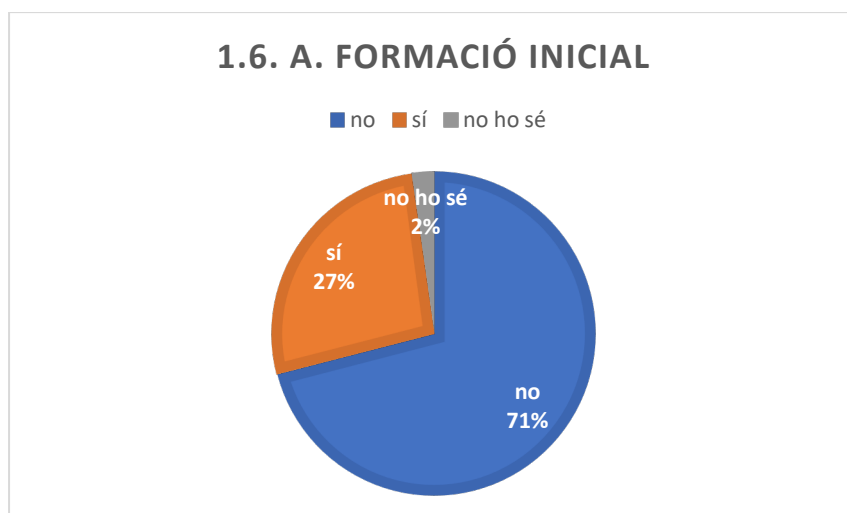
*Qüestionari professorat: Anys de treball a l'ensenyament*



La pregunta 1.6.a demanava als docents sobre la formació inicial rebuda al voltant del tema de l'atenció a l'alumnat altes capacitats. 836 han afirmat no haver rebut formació inicial sobre aquest tema, 318 sí que l'han rebuda i 23 persones han contestat que no ho saben. En la següent gràfica es presenta la distribució en percentatges:

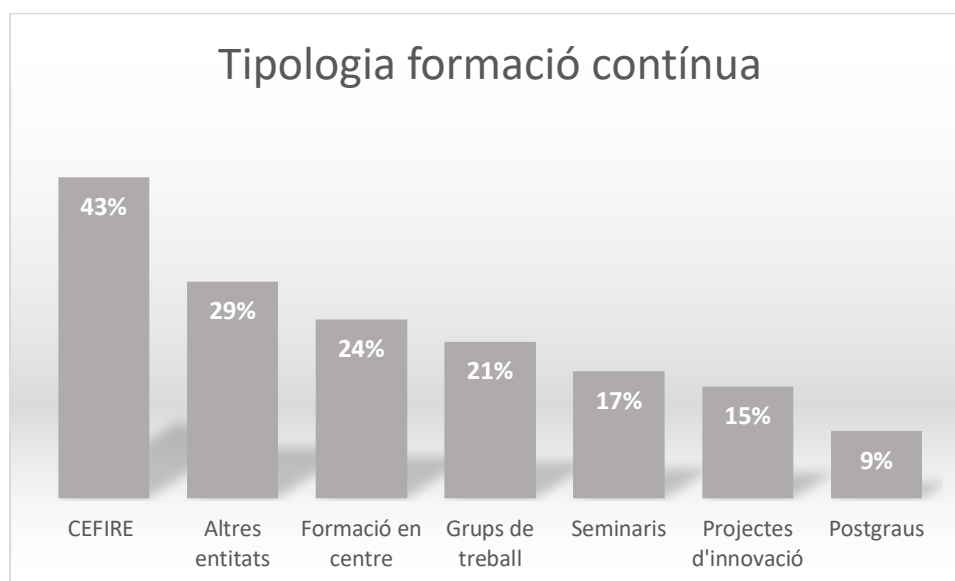
**Figura 36**

*Qüestionari professorat: Formació inicial*



Tal com podem comprovar, més de dos terços del professorat no ha rebut formació sobre alta capacitat en la seua formació inicial o bé no ho recorda. Únicament afirma haver rebut aquesta formació el 27% del professorat enquestat.

Si parem atenció a la formació contínua i a aquelles i aquells professionals de l'educació que han decidit continuar formant-se, veiem que 412 persones asseguren que no han rebut formació, és a dir, un 35%. A més d'això, un total de 326 persones enquestades manifesten no haver rebut ni formació inicial ni contínua, és a dir, un 28%. Tot seguit es presenten la relació de respostes al tipus de formació contínua rebuda en l'àmbit de l'alta capacitat. Com es pot comprovar, la formació més repetida són els cursos del CEFIRE (Centre de Formació, Investigació i Recursos del professorat) dependent de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 510 persones (un 43%) afirmen haver-se format a partir d'aquests. A continuació trobem els cursos oferits per altres entitats, en total 340 docents afirmen haver realitzat aquest tipus de curs, un 29% del total. Després se situen el projectes de formació en centres (286 docents, el 24%), participació en grups de treball (247 docents, el 21%), participació en seminaris (198 docents, el 17%), projectes d'innovació (178 docents, el 15%) i postgraus (111 docents, el 9%). Entre les altres fonts de formació assenyalades hi figuren l'autoformació i les lectures (27 docents), l'assistència a xarrades (6 docents), l'estudi d'un altra carrera (11 docents) o el doctorat (1 docent), la demanda al departament d'orientació, SPE o direcció del centre (4 docents), la visita pedagògica o l'existència d'un programa en el propi centre (2 docents) o la participació en un projecte europeu (1 docent) o una investigació (1 docent). Representades de forma gràfica les tipologies més habituals de formació serien:

**Figura 37***Tipologies més habituals de formació contínua*

En la següent taula es presenten agrupades totes les respostes:

**Taula 81***Qüestionari professorat: Formació contínua*

Total persones	Tipus de resposta
412	No he rebut formació
3	Cursos del CEFIRE, Projectes d'innovació
36	Projectes de formació en centres
17	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats,, Seminaris, Grups de treball
28	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats
48	Cursos d'altres entitats
5	Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris
23	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Seminaris
45	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
3	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Seminaris
14	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres
1	Lectures especialitzades sobre el tema

3	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Seminaris, Grups de treball
1	Una sessió amb ACAST
11	Cursos del CEFIRE, Seminaris
23	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
1	Projectes de formació en centres, Seminaris,, He cursat una altra carrera on he rebut formació sobre altes capacitats (Títol Superior de Pedagogia de la Dansa, equivalent a tots els efectes a una llicenciatura)
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes d'innovació, Grups de treball
5	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris
14	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
11	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres
3	Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
10	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Seminaris
115	Cursos del CEFIRE
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres
9	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
3	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Grups de treball
6	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Seminaris
2	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació
1	Cursos del CEFIRE, Màster dificultats d'aprenentatge
1	Direcció del centre i Departament d'orientació.
3	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Visita a un centre per conèixer el model que tenen de treball amb alumnat d'altres capacitats.
4	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Seminaris

19	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
6	Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres
10	Cursos d'altres entitats, Seminaris
3	Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
3	Projectes de formació en centres, Seminaris
14	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
9	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació
4	Cursos d'altres entitats, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball, Programes europeus, doctorat...
6	Cursos del CEFIRE, Grups de treball
4	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
2	Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació
24	Seminaris
1	Grups de treball, Individualment he buscat informació, recursos...
8	Projectes d'innovació
3	Projectes d'innovació, Seminaris
3	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Cursos d'altres entitats, Projectes d'innovació, Interés personal, llibres, articles
1	Cursos del CEFIRE, Projectes d'innovació, Grups de treball
7	Cursos del CEFIRE, Seminaris, Grups de treball
5	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació
8	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes d'innovació
15	Autodidacta
1	Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Projectes de formació en centres, Seminaris
1	Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Grups de treball
2	Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació
7	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en, Grups de treball



5	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Grups de treball
5	xarrades
1	Estudiant una altra llicenciatura
6	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball, Idiomes
2	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Llibres i articles sobre el tema
1	Cursos del CEFIRE, autoformació
2	Preparació oposicions
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Autodidacta (lectures, conferències, etc.)
6	Cursos del CEFIRE, Projectes d'innovació
4	Seminaris, Grups de treball
6	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball, Qualitat Educativa Coordinador ISO 9001/2000
3	Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Llicenciatura psicopedagogia
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball, Llicenciatura nova
3	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes d'innovació, Seminaris
3	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
3	Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Seminaris

1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Manuals publicats per conselleria
1	Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Assessoria de SPE
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball, Máster
1	Cursos del CEFIRE, L'orientadora del meu centre
5	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Màsters en edició llibres de text: valencià: llengua i literatura
7	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris
1	Projectes d'innovació, Grups de treball
1	En la llicenciatura de Pedagogia que vaig realitzar abans d'estudiar magisteri, encara que considere insuficient la formació sobre les altes capacitats
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres
18	Postgraus universitaris
15	Grups de treball
1	Postgraus universitaris, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
1	Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Postgraus universitaris, Carrera universitària
1	Postgraus universitaris, Projectes d'innovació, Máster en Formació del professorat per a l'atenció d'alumnes d' AACC a la UCML
1	En el C.A.P. i també perquè estic finalitzant la carrera de Magisteri d'Infantil i Primària.
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Expert universitari en AACC i desenvolupament del talent UNIR
1	Cursos del CEFIRE, Una altra carrera
4	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Grups de treball
1	Cursos d'altres entitats, Seminaris, Grups de treball, Llicenciatura
1	Postgraus universitaris, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos d'altres entitats, Seminaris, Grups de treball
1	Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
2	Projectes de formació en centres, Grups de treball
1	Cursos d'altres entitats, Recerca d'informació

2	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació
1	Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Grups de treball
1	Psicologia
1	Com a professora d'anglès
1	Cursos del CEFIRE, Seminaris, Grups de treball, Psicòloga/Orientadora del Centre
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball, Valencià
1	Programa existent a un centre on vaig treballar
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball, Participació en congressos.
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Congressos i Jornades
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Grups de treball, Col·laboració en investigació. Participació en publicació de llibre.
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Autoformació

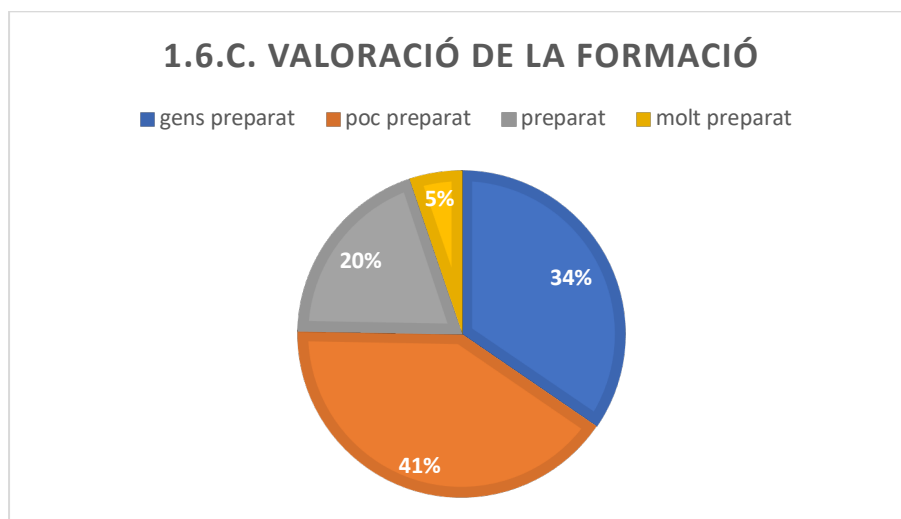
Com es pot comprovar, la via més habitual de formació és a través del CEFIRE, bé a partir de cursos que vehiculats a través d'aquest recurs, bé a través de la formació en centres, els grups de treball i seminaris que també es coordinen a través dels assessors de la xarxa CEFIRE.

Finalment, a l'última qüestió plantejada en aquest primer bloc, és a dir, en quina mesura el professorat considera suficient la formació rebuda per poder atendre l'alumnat d'altres capacitats, crida l'atenció que malgrat que molts d'ells reconeguen haver rebut algun tipus de formació posterior, la majoria del professorat considera que es troba poc preparat a l'hora d'atendre aquest alumnat (406 docents han manifestat que no es troben gens preparats i 480 poc preparats, en total el 75%), mentre que només 60 han manifestat trobar-se molt preparats i 231 preparats. En la següent gràfica trobem la distribució per percentatges, així com la mitjana i la desviació típica:

Mitjana	1,953271028
Desviació Típica	0,861934511

Figura 38

*Qüestionari professorat: Valoració de la formació*



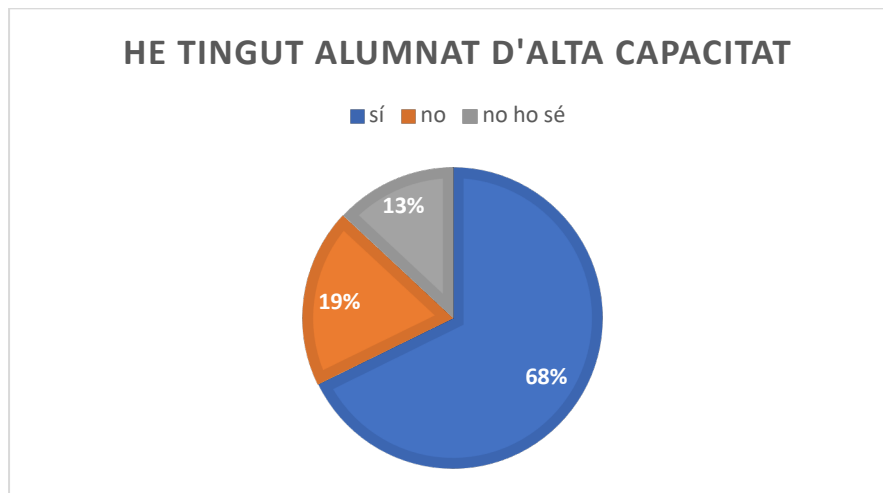
### 9.2.2. Secció 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats

En aquesta secció es pretenia esbrinar a través de les qüestions formulades, el grau de coneixement de les característiques de l'alumnat d'altres capacitats per part de les i els docents. A més de la formació rebuda és interessant saber què coneix el professorat sobre l'alta capacitat. Conèixer les seues característiques és fonamental tant per fer una acurada detecció com per donar una resposta ajustada. És interessant, a més, si els seus coneixements sobre el tema es relacionen amb la informació que s'ha desenvolupat a través de la investigació i en evidències o més bé reproduïx els diversos mites estesos sobre el tema.

La primera qüestió plantejada, en aquest sentit, demanava si al llarg de la seua carrera havien tingut alumnat d'altres capacitats. 797 docents han manifestat que sí, 226 que no i 154 no ho sabien. La distribució per percentatges es pot veure al següent gràfic.

**Figura 39**

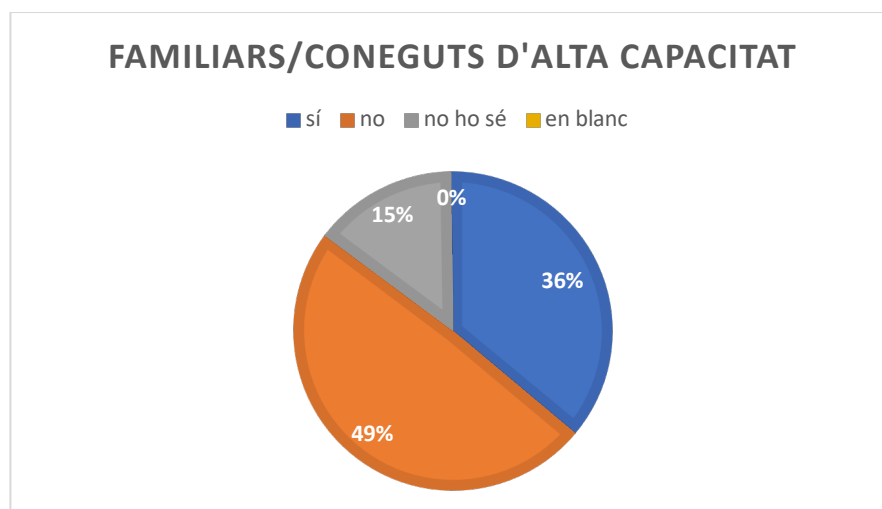
*Qüestionari professorat: Alumnat d'alta capacitat a l'aula*



Es va valorar també la necessitat de saber si el professorat havia tingut altres vies per conèixer les característiques de l'alumnat d'alta capacitat. Així es va considerar el fet que comptar amb un familiar i/o persona propera podria ser també una via de coneixement d'aquestes característiques. En aquest sentit, 579 persones van respondre que no tenien familiars ni persones conegudes d'altres capacitats, 424 van contestar que sí, 171 que no ho saben i 2 no hi van respondre. Els resultats es podem veure, per percentatges, en el següent gràfic:

**Figura 40**

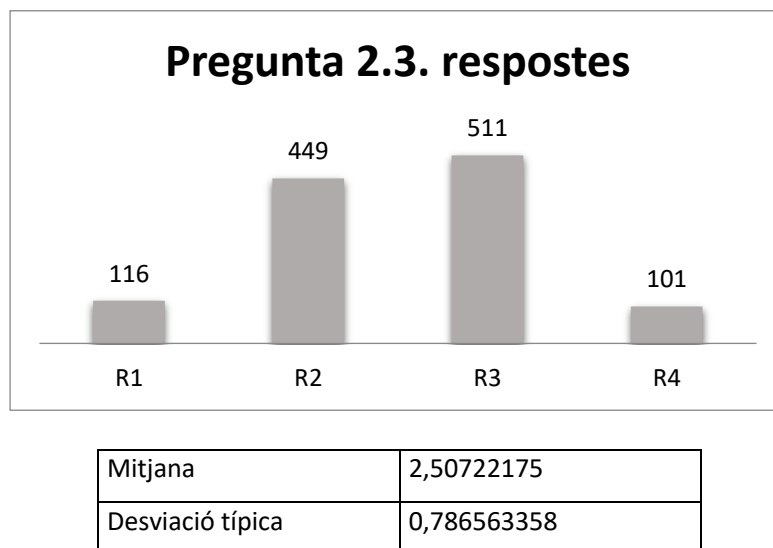
*Qüestionari professorat: Familiars/coneguts amb alta capacitat*



La tercera pregunta d'aquesta secció intentava esbrinar si el professorat se sentia capacitats per identificar l'alumnat d'altres capacitats, en aquest sentit es va fer una pregunta tipus likert en què la resposta 1 manifestava que el/la docent no s'hi sent capaç d'identificar en absolut l'alumnat d'altres capacitats i la resposta 4, per contra, respon al fet que se sent perfectament capaç d'identificar aquest alumnat. Els resultats mostren que la majoria dels enquestats i enquestades se situen en la part central (s'hi senten preparats o poc preparats), tot i que comparativament són més els que es consideren preparats o molt preparats (52%).

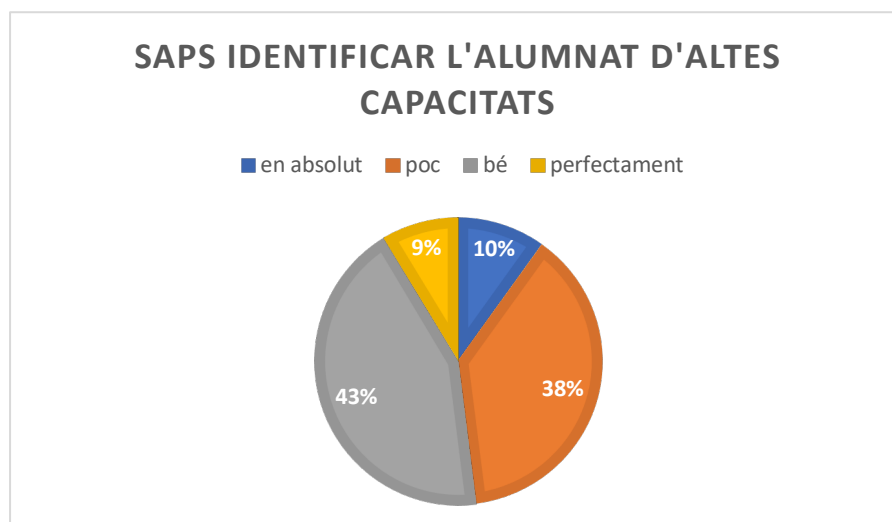
**Figura 41**

*Qüestionari professorat: pregunta 2.3.*



**Figura 42**

*Qüestionari professorat: Capacitat identificació alumnat d'altres capacitats*

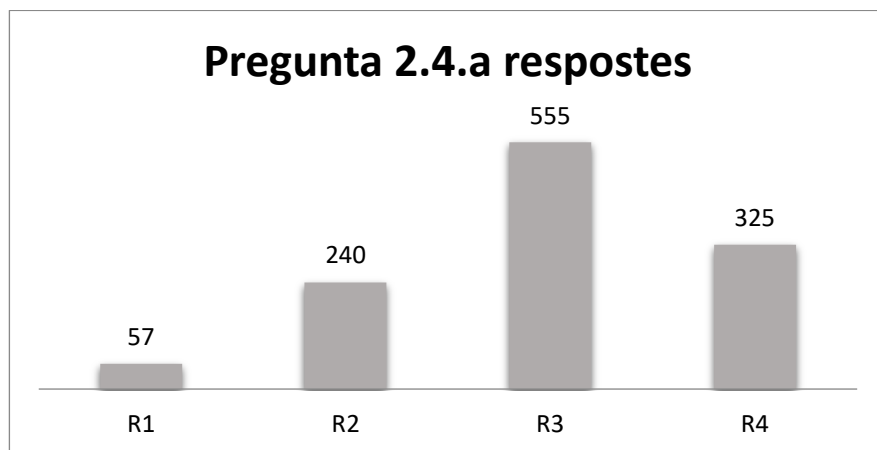


Finalment, a l'últim apartat d'aquesta secció, la pregunta 2.4., tractava d'esbrinar quins són els coneixements que té el professorat sobre l'alta capacitat. Així, s'hi van plantejar preguntes relatives a les característiques que la bibliografia sobre el tema assenyala com a més habituals entre l'alumnat d'altres capacitats, per veure quins coneixements sobre el tema tenen els professors i professores. S'hi analitzen tot seguit les respostes aportades, tenint en compte que la resposta 1 assenyala que no s'hi troba gens d'acord i la 4 molt d'acord:

- a. **L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs.**

**Figura 43**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.a.*

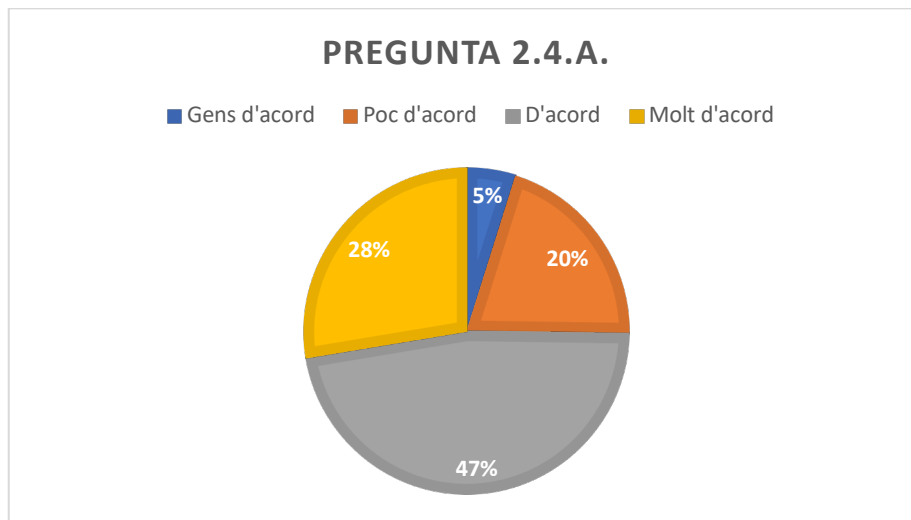


Mitjana	2,975361088
Desviació Típica	0,820450936

Atenent als percentatges, trobem els següents resultats:

Figura 44

Qüestionari professorat: Aprenen de forma ràpida

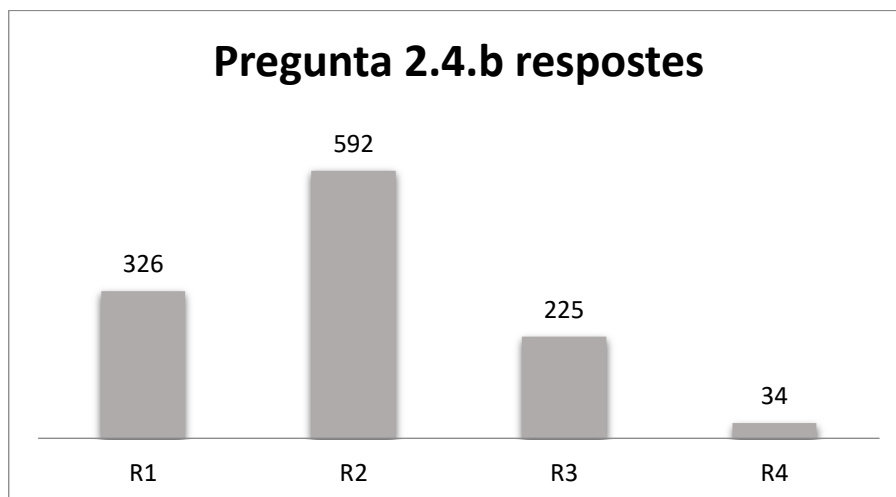


Podem comprovar que la majoria de professorat està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (75% del total).

**b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment.**

Figura 45

Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.b.



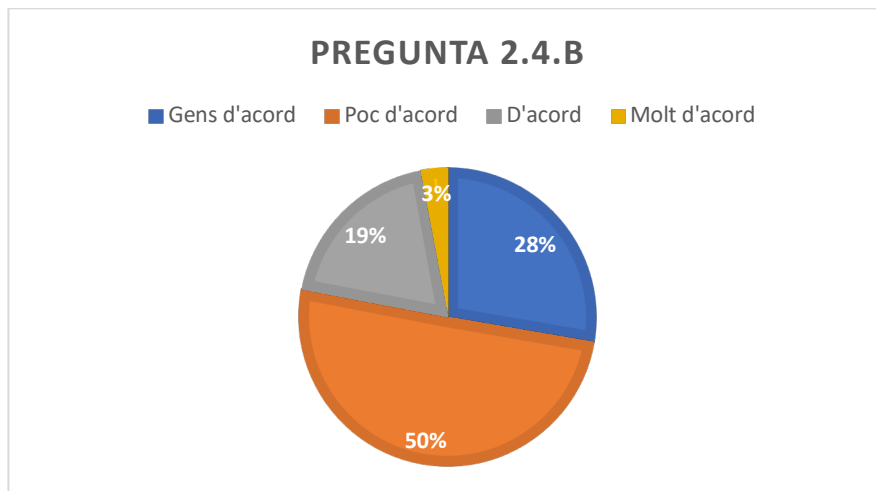
Mitjana	1,971962617
Desviació Típica	0,763479696

Si atenem a la distribució per percentatges, trobem els següents resultats:



**Figura 46**

*Qüestionari professorat: Treballen dur*

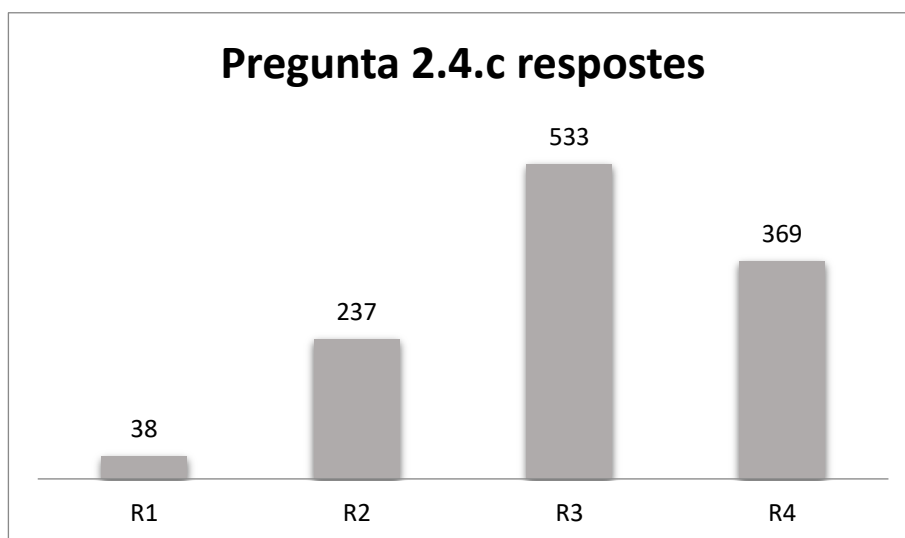


En aquest cas un 78 % del professorat està poc d'acord o gens d'acord amb aquesta resposta. Per tant, la característica principal d'aquests alumnes és que no necessiten d'un gran esforç per a obtenir un bon rendiment.

**c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític.**

**Figura 47**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.c.*

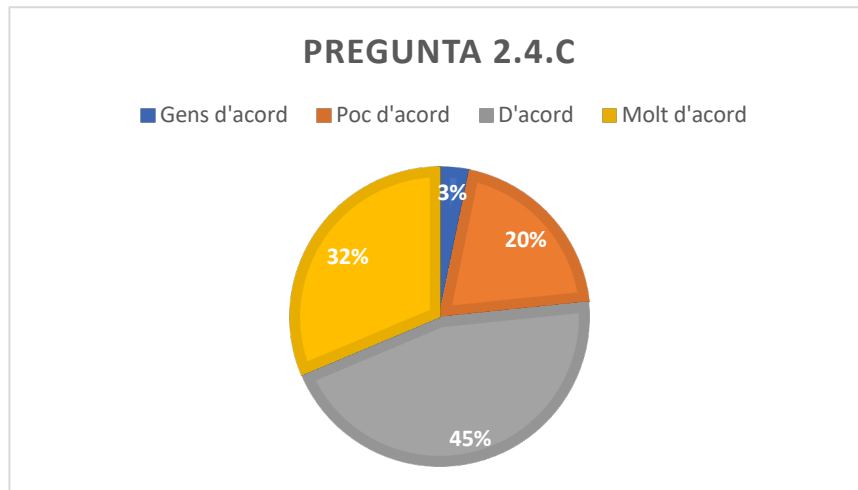


Mitjana	3,04757859
Desviació Típica	0,801090802

Aquesta és probablement una de les característiques que més crida d'atenció d'aquests alumnes. Si atenem als percentatges, veiem que la majoria del professorat està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (77%).

**Figura 48**

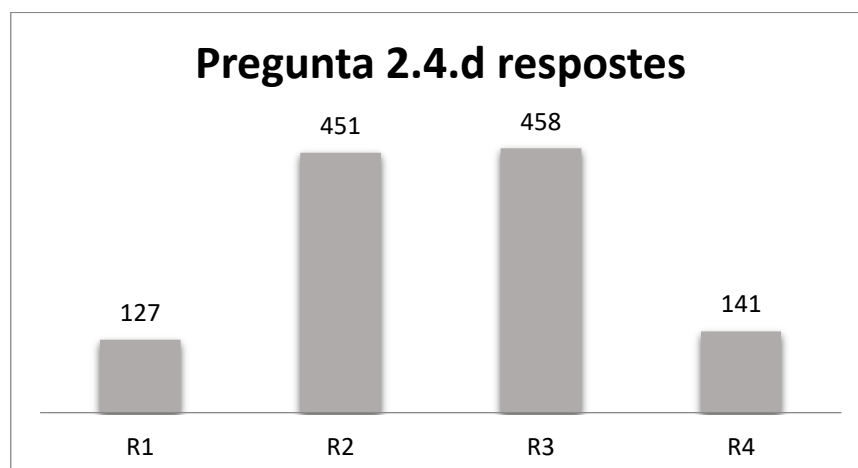
*Qüestionari professorat: Són crítics*



**d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat.**

**Figura 49**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.d.*

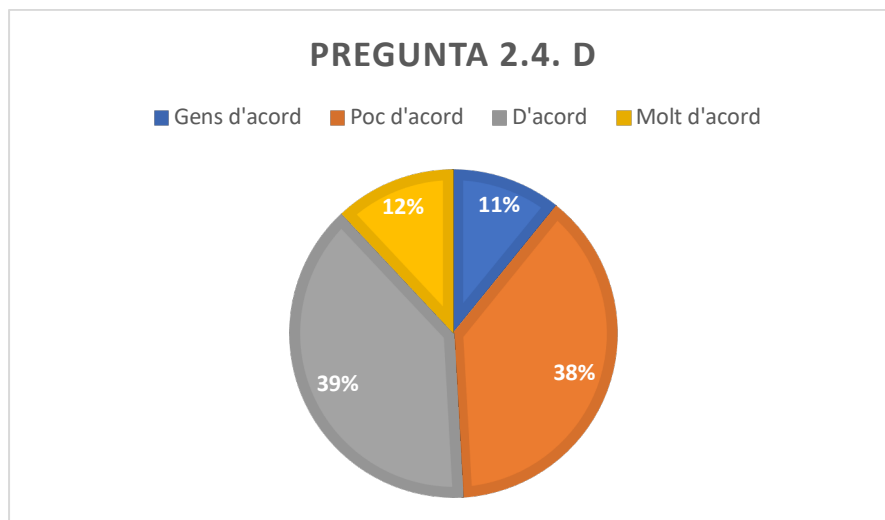


Mitjana	2,520815633
Desviació Típica	0,839620022

Si atenem als percentatges es veu que les consideracions en aquest punt estan diversificades, tot i que la major part se situa en un punt central, pràcticament la meitat està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (51%) davant del 49% que està poc o gens d'acord. Aquesta afirmació, doncs, suscita poca unanimitat per part del professorat.

**Figura 50**

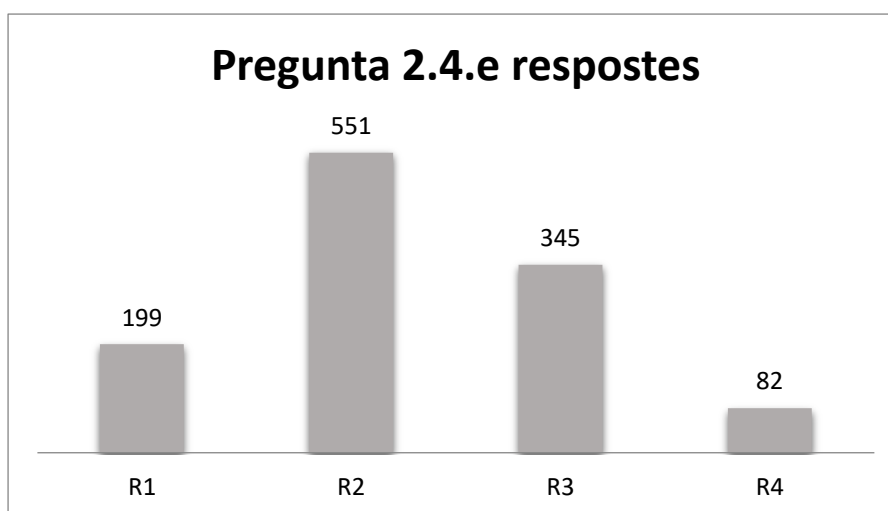
*Qüestionari professorat: Aprenen de manera autònoma*



**e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimat per la família.**

**Figura 51**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.e.*

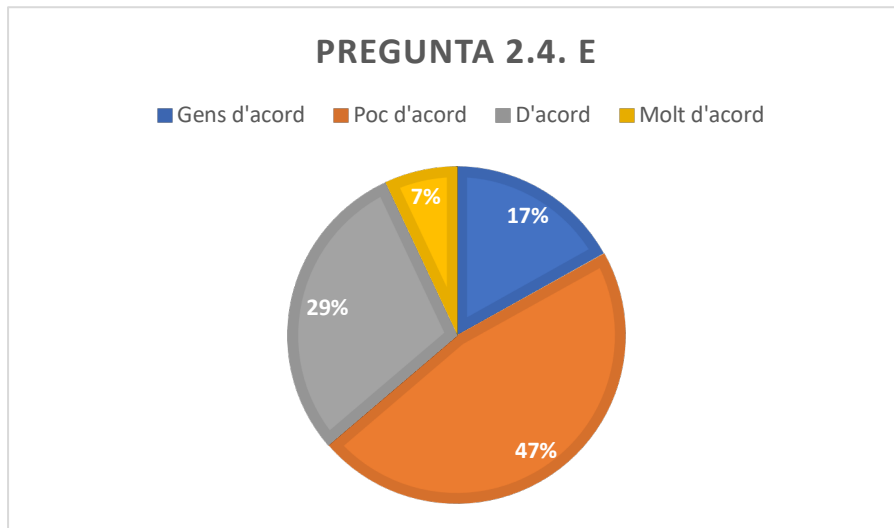


Mitjana	2,263381478
Desviació Típica	0,819449087

Si atenem a la distribució per percentatges, trobem també una gran diversitat de respostes. Així, un 36% del professorat està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, mentre que la majoria, un 64% està poc d'acord o gens d'acord amb aquesta afirmació.

**Figura 52**

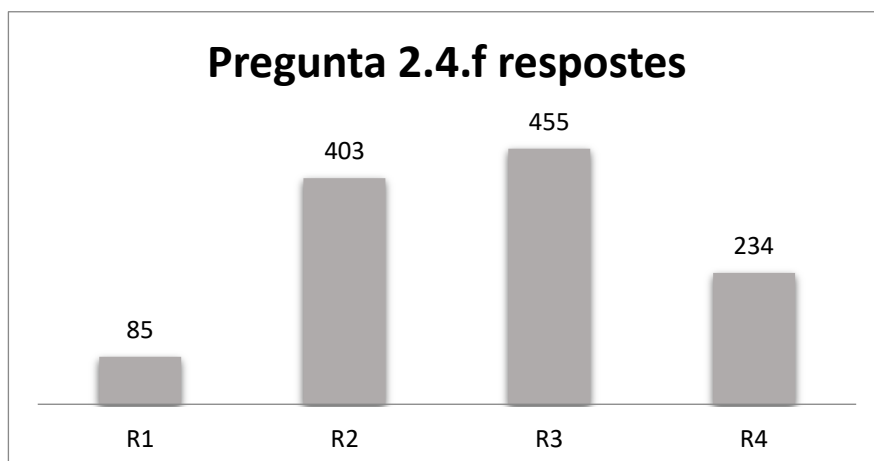
*Qüestionari professorat: Estan sobreestimats*



**f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.**

**Figura 53**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.f.*

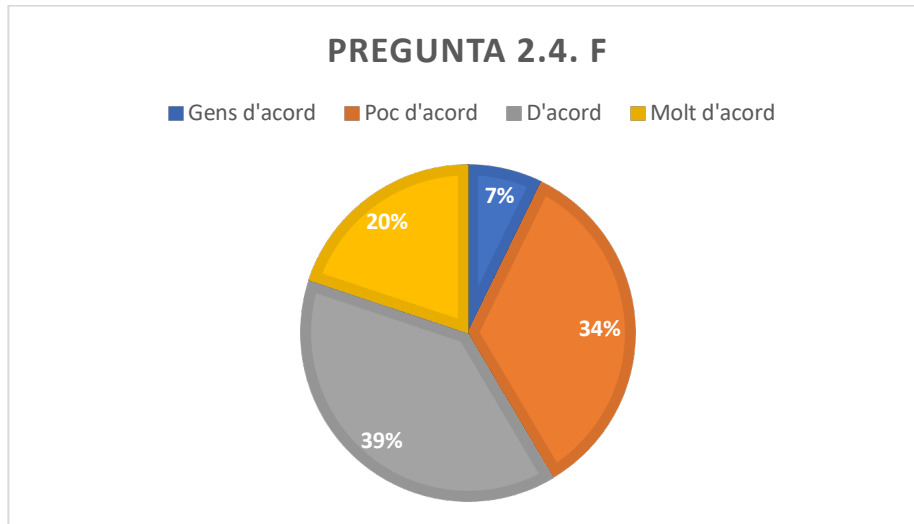


Mitjana	2,711979609
Desviació Típica	0,864361452

Si s'atén als percentatges, es pot comprovar que la majoria hi estan d'acord o molt d'acord (59%), davant d'un 41% hi està poc o gens d'acord amb la pregunta plantejada.

**Figura 54**

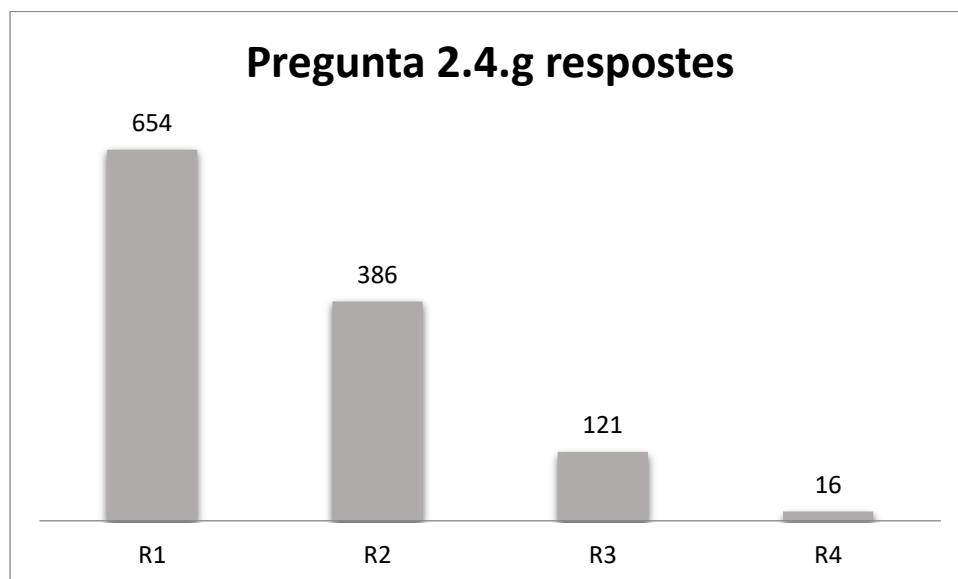
*Qüestionari professorat: Alta sensibilitat*



**g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar.**

**Figura 55**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.g.*

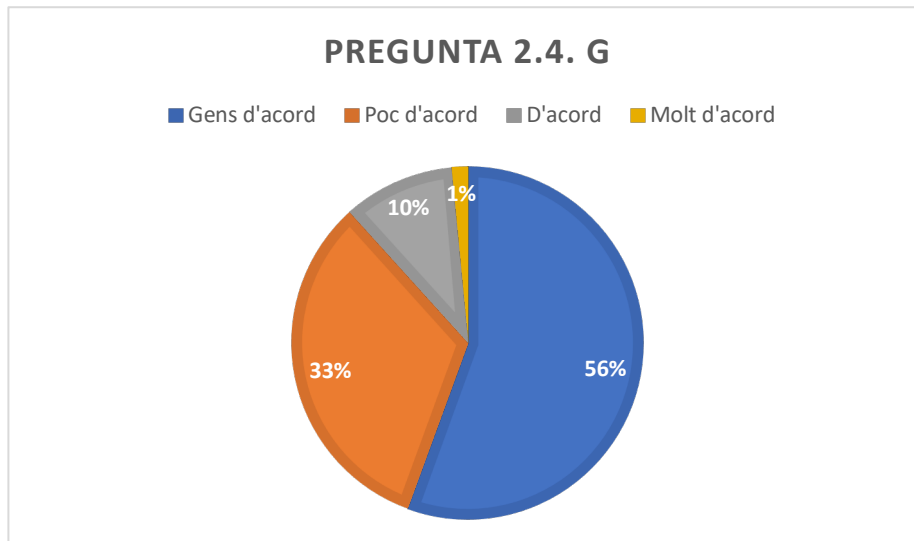


Mitjana	1,574341546
Desviació Típica	0,729139292

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar en aquest cas una major coincidència entre el professorat. La majoria del professorat està poc o gens d'acord amb aquesta afirmació (89%), i només un 1% hi està molt d'acord.

**Figura 56**

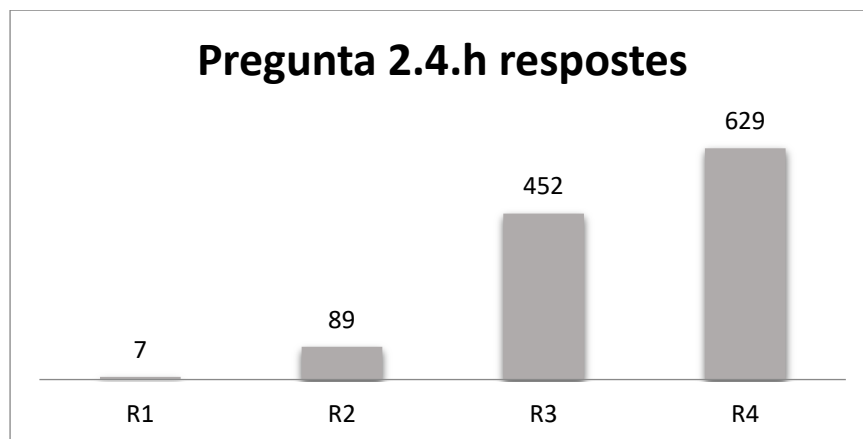
*Qüestionari professorat: Fracàs escolar*



**h. L'alumnat d'altres capacitats aprén d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.)**

**Figura 57**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.h.*

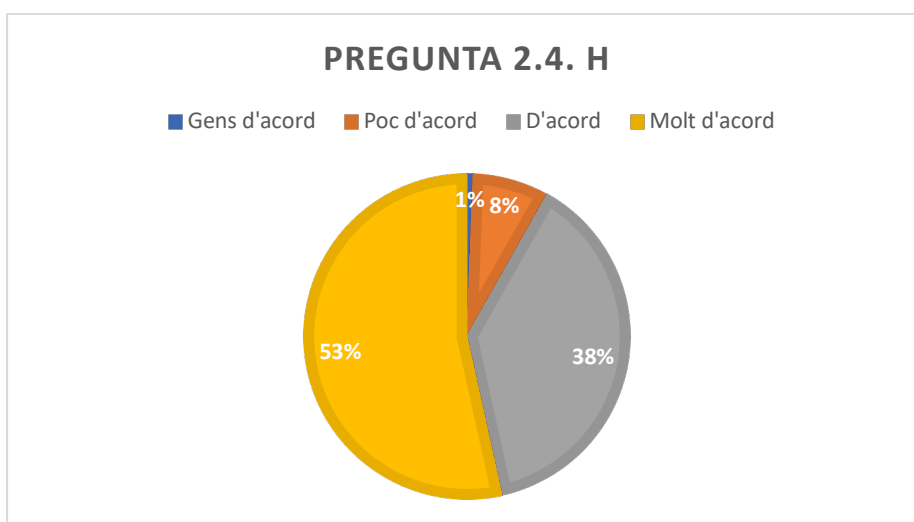


Mitjana	3,446898895
Desviació Típica	0,658859743

Si s'atén a la distribució per percentatges es pot veure que en la resposta a aquesta pregunta hi ha un grau més elevat d'acord. Així, la major part del professorat (91%) es troba d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació. És la pregunta en què més coincidència hi ha entre el professorat i la desviació típica és menor. Només un 1% hi està gens d'acord.

**Figura 58**

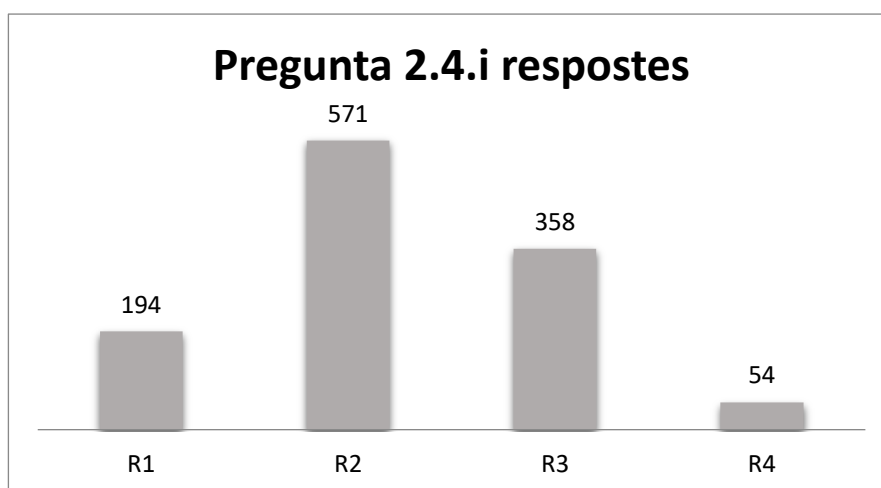
*Qüestionari professorat: Aprén de forma distinta*



**i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes.**

**Figura 59**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.i.*

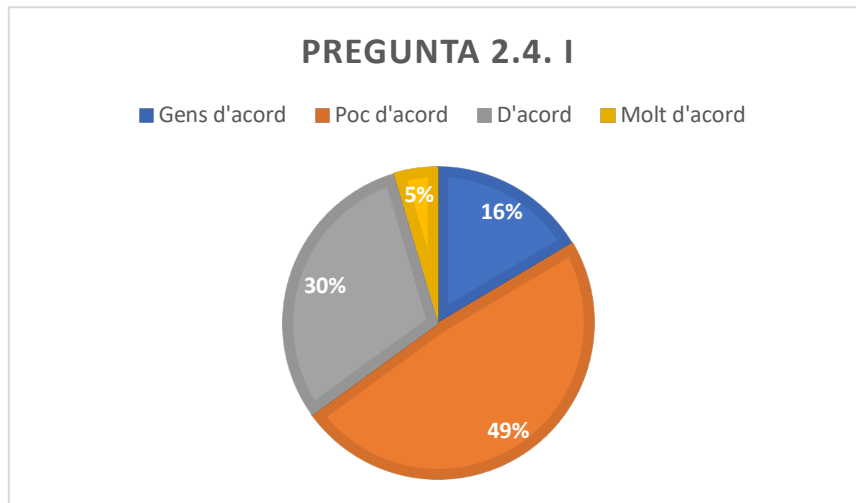


Mitjana	2,231096007
Desviació Típica	0,774016155

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot veure que la majoria del professorat es troba poc d'acord o gens d'acord amb aquesta afirmació (65%). Així mateix, existeix un 35% que està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació.

**Figura 60**

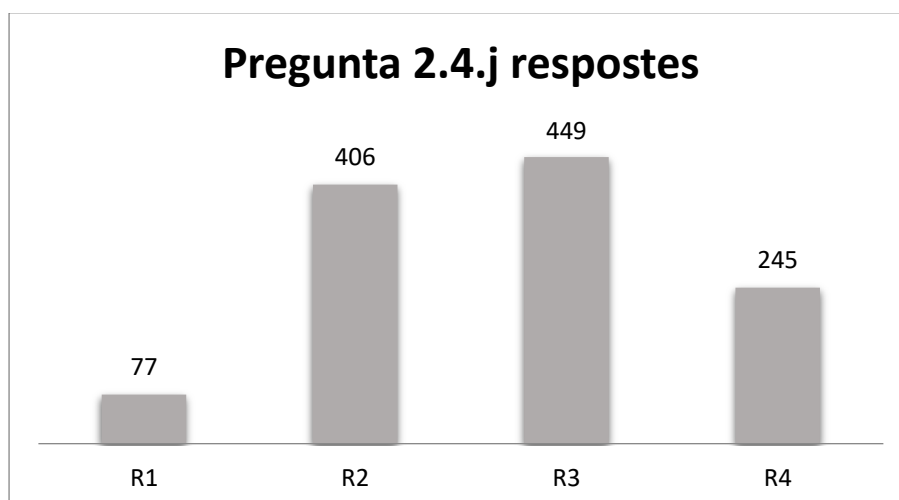
*Qüestionari professorat: Bones notes*



**j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.**

**Figura 61**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.j.*



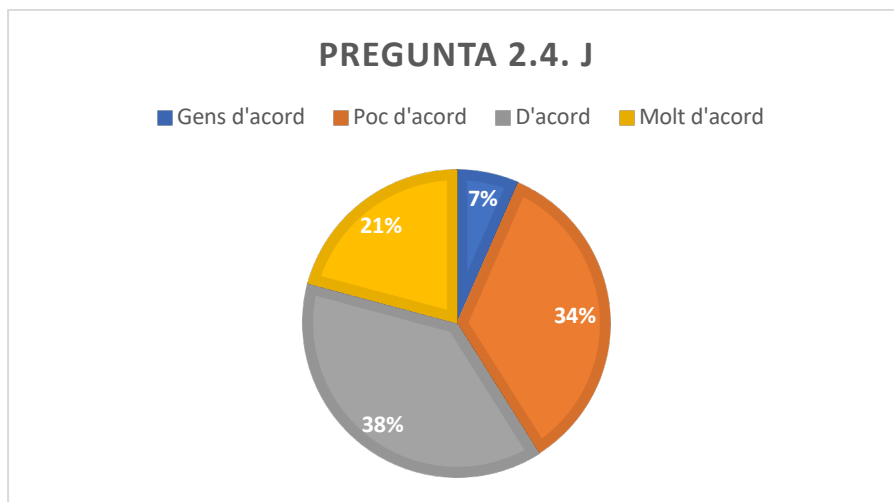
Mitjana	2,732370433
Desviació Típica	0,862065985



Si ens centrem en els percentatges, es pot veure que tot i que la major part del professorat enquestat està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (59%), encara hi ha docents que desconeixen el fet que existeixen alumnes que presenten doble excepcionalitat (només un 21% s'hi troben molt d'acord).

**Figura 62**

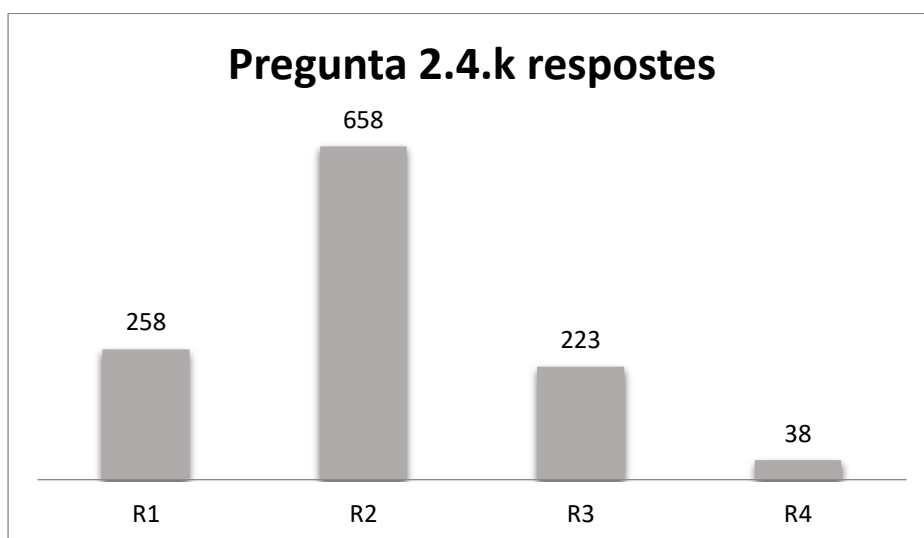
*Qüestionari professorat: Doble excepcionalitat*



**k. L'alumnat d'altas capacitats presenta una autoestima alta.**

**Figura 63**

*Qüestionari professorat: Pregunta 2.4.k.*

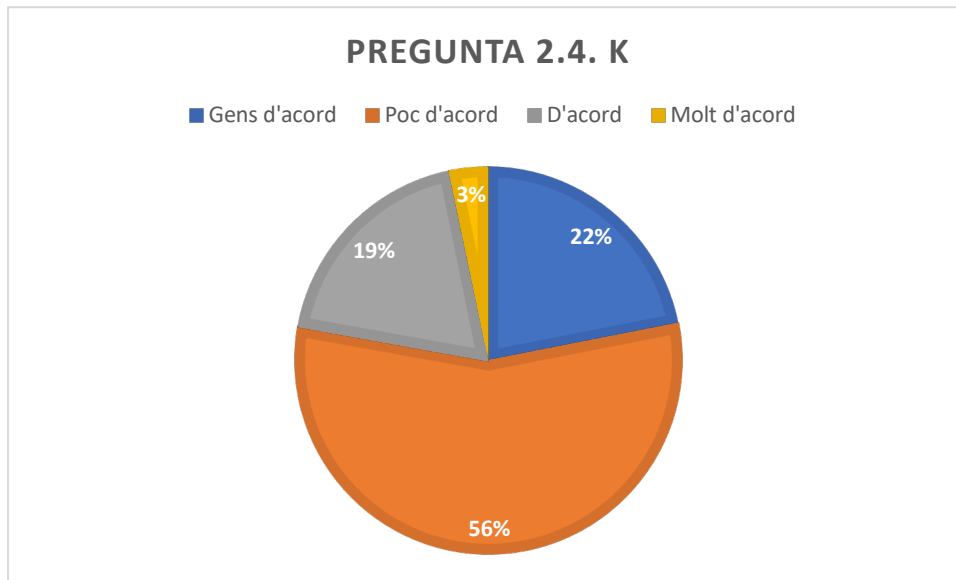


Mitjana	2,034834325
Desviació Típica	0,732526147

La majoria del professorat està poc o gens d'acord amb aquesta afirmació (78%), mentre que només un 3% s'hi troba molt d'acord amb aquesta afirmació.

**Figura 64**

*Qüestionari professorat: Autoestima*



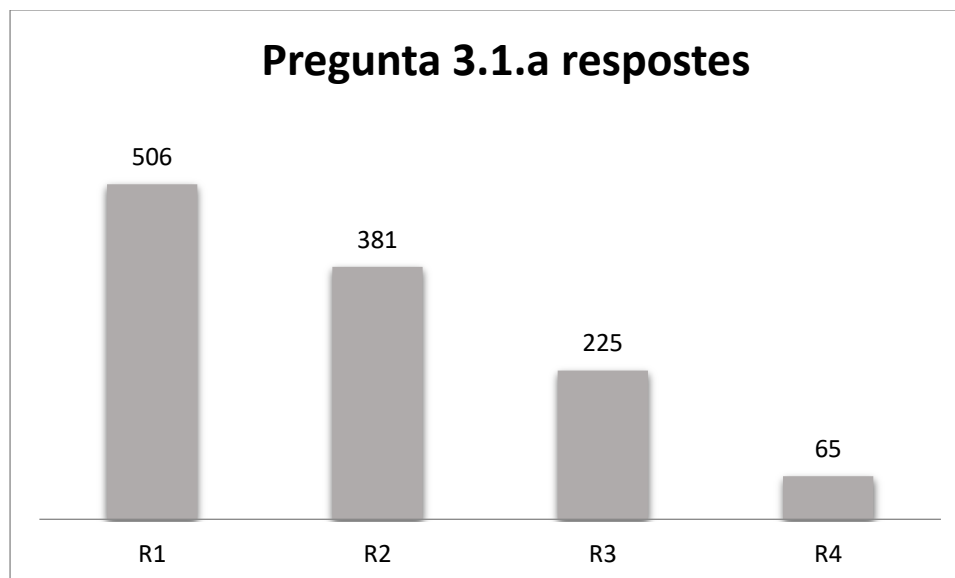
### 9.2.3. Secció 3: Creences i actituds sobre l'alumnat d'altres capacitats

La tercera secció se centrava en les creences i actituds del professorat cap a l'alumnat d'alta capacitat. Aquestes actituds influiran en la forma d'atendre'ls i treballar amb ells i elles. De manera similar a la pregunta anterior, s'hi demanava al professorat el grau d'acord amb una sèrie d'afirmacions.

a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit.

Figura 65

Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.a.

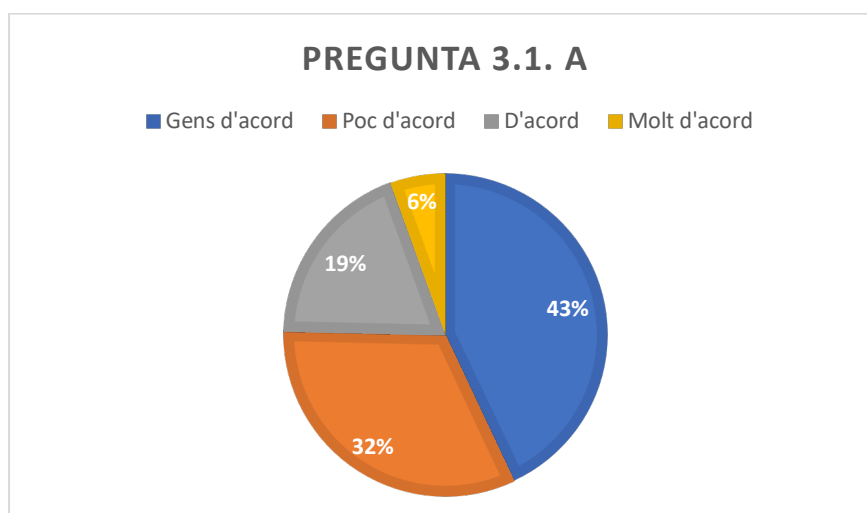


Mitjana	1,871707732
Desviació Típica	0,908577023

Si s'atén als percentatges, es pot comprovar que el 75% de professorat està poc d'acord o gens d'acord amb aquesta afirmació, mentre que un 25% del professorat (una quarta part) sí que considera que aquest tipus d'alumnat suposa un problema afegit en el seu treball.

Figura 66

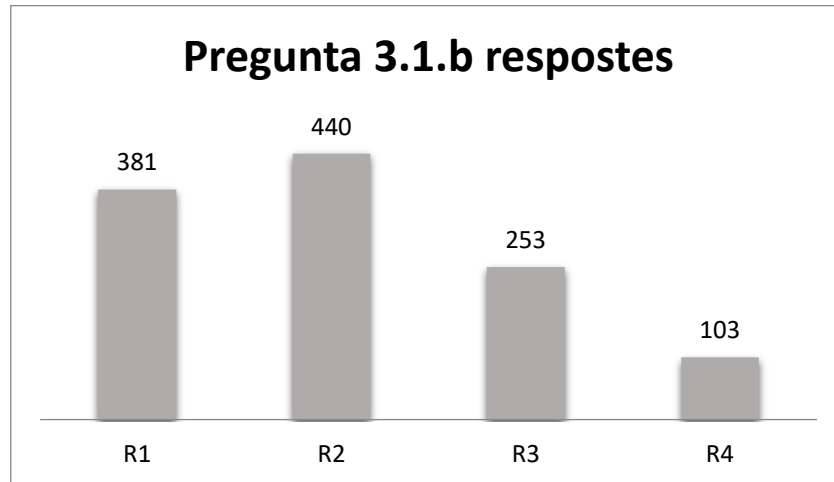
Qüestionari professorat: Problema afegit



**b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats.**

**Figura 67**

*Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.b.*

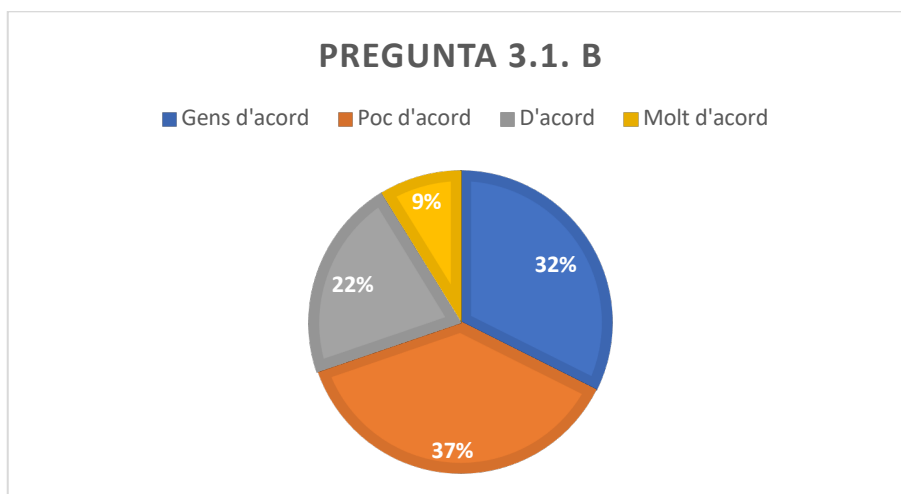


Mitjana	2,066270178
Desviació Típica	0,940376706

Si s'hi analitzen les dades atenent als percentatges trobem que la majoria del professorat està poc o gens d'acord amb aquesta afirmació (69%), tanmateix encara hi ha una part considerable del professorat que hi està d'acord o molt d'acord (31%), pràcticament una tercera part. Cal tenir en compte que l'alumnat d'altres capacitats, segons la legislació vigent, és alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, igual que l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.

**Figura 68**

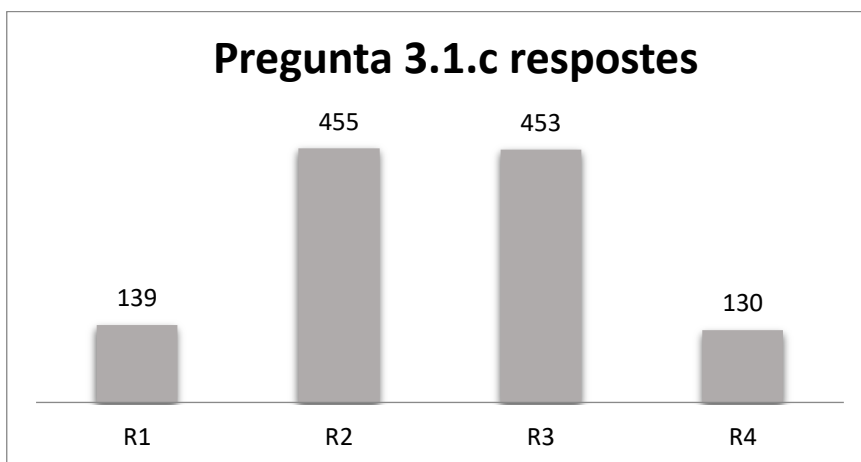
*Qüestionari professorat: Dificultats d'aprenentatge necessita més ajuda*



**c. Un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues.**

**Figura 69**

*Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.c.*

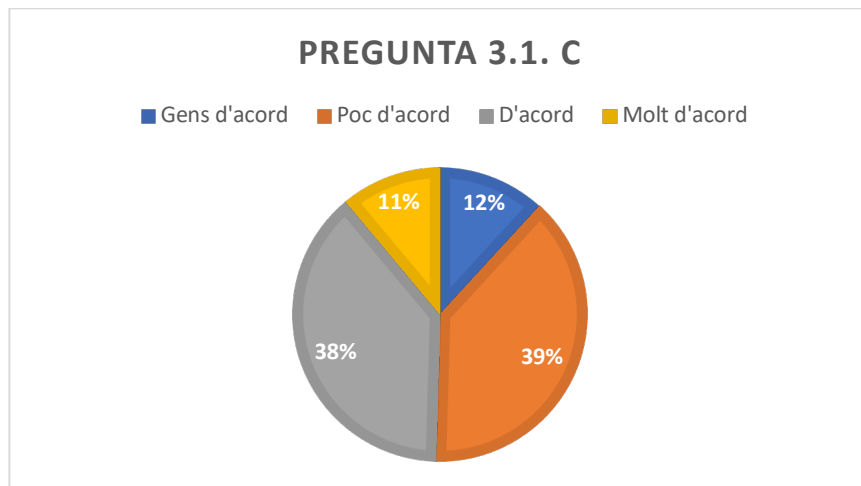


Mitjana	2,487680544
Desviació Típica	0,84079875

Existeix entre el professorat sovint rebuig a la visibilització de l'alumnat d'altres capacitats, un dels arguments és precisament aquest. Si atenem al resultat per percentatges veiem que les respostes es troben bastant escorades, tot i que la majoria se situen a la part central (d'acord i poc d'acord). Malgrat això, encara hi ha una part important del professorat que considera que els pot dificultar les relacions (49%).

Figura 70

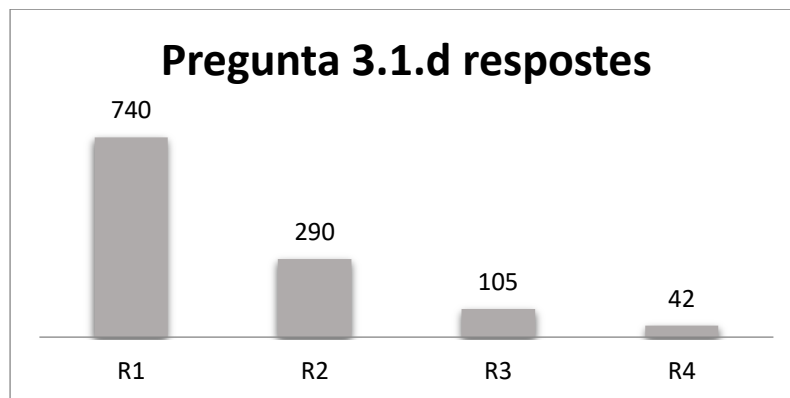
Qüestionari professorat: Té més dificultats per fer amics/gues



d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.

Figura 71

Qüestionari professorat: Pregunta 3.1.b.

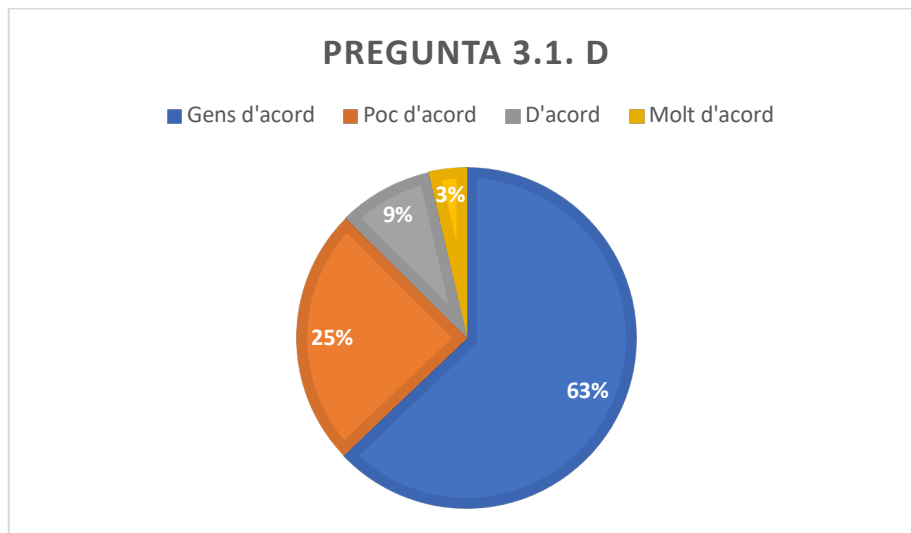


Mitjana	1,531860663
Desviació Típica	0,800942109

En aquest cas hi ha una clara majoria del professorat que es troba poc o gens d'acord amb aquesta afirmació (88%). Tanmateix crida l'atenció que encara hi haja professorat hi estiga d'acord o molt d'acord (12%).

**Figura 72**

*Qüestionari professorat: Principi d'igualtat d'oportunitats*



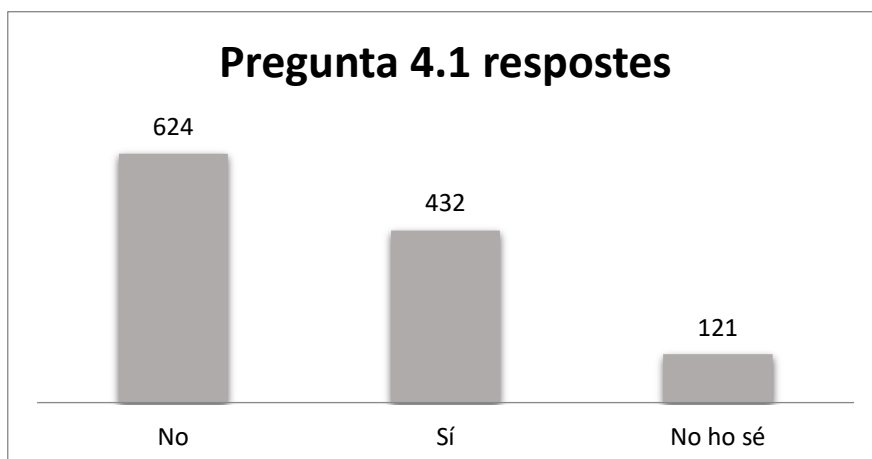
#### 9.2.4. Secció 4: Coneixement de la legislació

En aquest apartat es preguntava al professorat sobre el seu coneixement de la legislació relacionada amb l'alumnat d'altres capacitats. Al capítol 2 s'hi ha analitzat tota aquesta legislació i la seua evolució al llarg del temps, tant a nivell estatal com autonòmic. En aquest apartat només es va formular una única pregunta.

##### 4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats

**Figura 73**

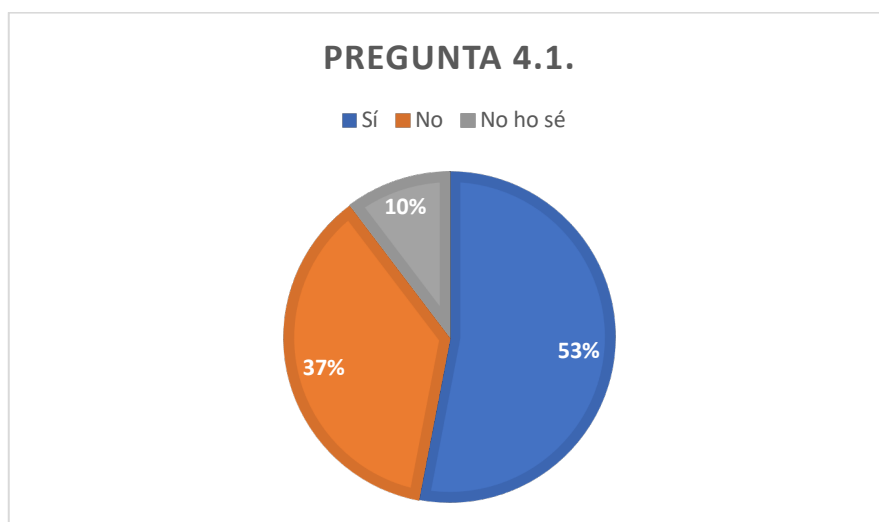
*Qüestionari professorat: Pregunta 4.1.*



Si s'atén als percentatges, crida l'atenció que només el 37% del professorat afirma conèixer la legislació relativa a l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats.

**Figura 74**

*Qüestionari professorat: Coneixement legislació*



### 9.2.5. Secció 5: Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats

Aquest apartat és el central de la investigació i va orientat a conèixer quina resposta educativa estan rebent els i les alumnes d'altres capacitats a les aules valencianes. Atenent a la legislació actual, els ítems es van organitzar partint dels 4 nivells de mesures de resposta educativa i s'hi va afegir alguna pregunta al voltant de la relació amb les famílies i l'entorn i un parell de preguntes obertes sobre les principals facilitats i dificultats que existeixen a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats.

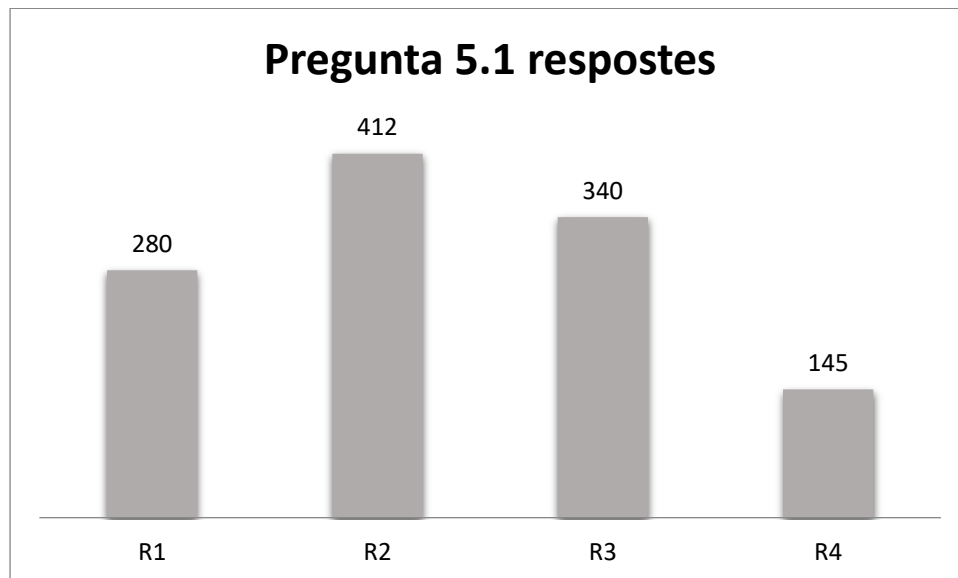
#### 5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre.

El primer nivell fa referència a les decisions i actuacions que es prenen a nivell de centre. Així la primera pregunta formulada al qüestionari era si l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica (es tracta, segons la legislació actual, d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu) i aquesta es troba coordinada a nivell de centre, és a dir, no és una actuació puntual.



**Figura 75**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.1.*

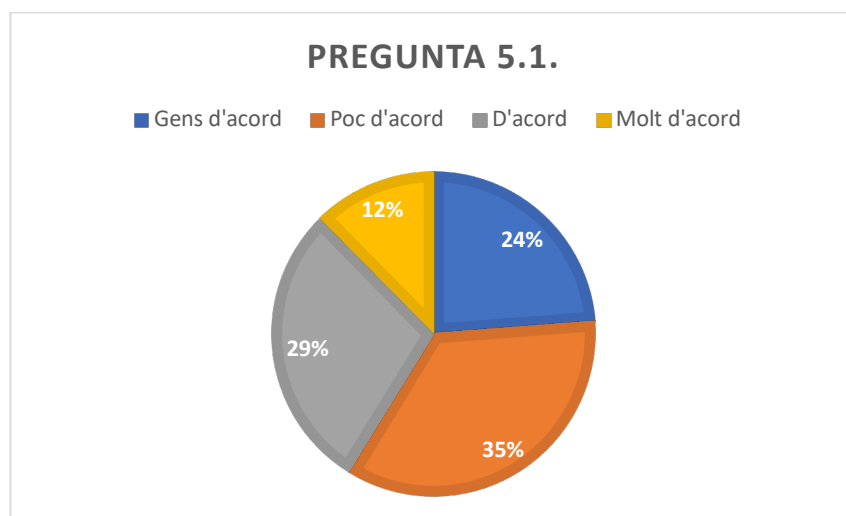


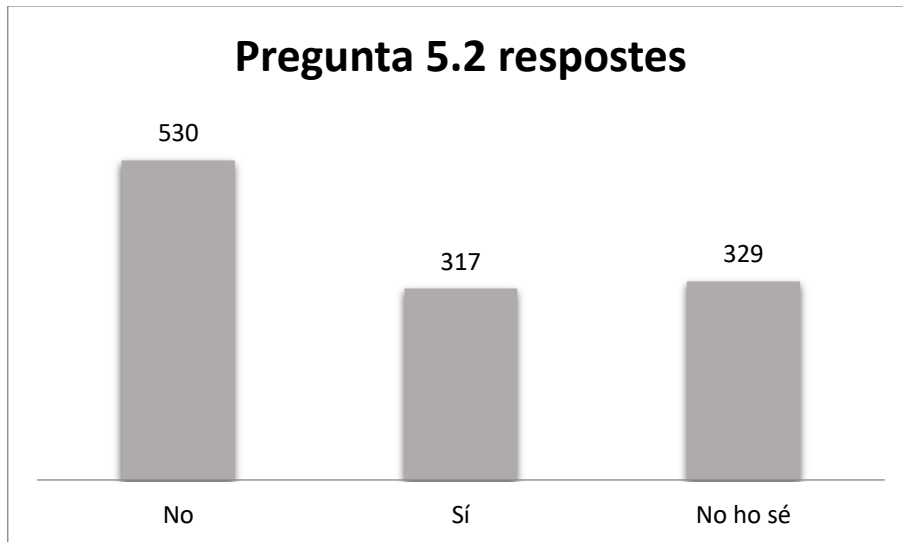
Mitjana	2,297366185
Desviació Típica	0,964942775

Si s'atén a les respostes per percentatge, es pot comprovar que més de la meitat del professorat afirma estar gens o poc d'acord amb aquesta afirmació (59%), mentre que només un 12% hi està molt d'acord.

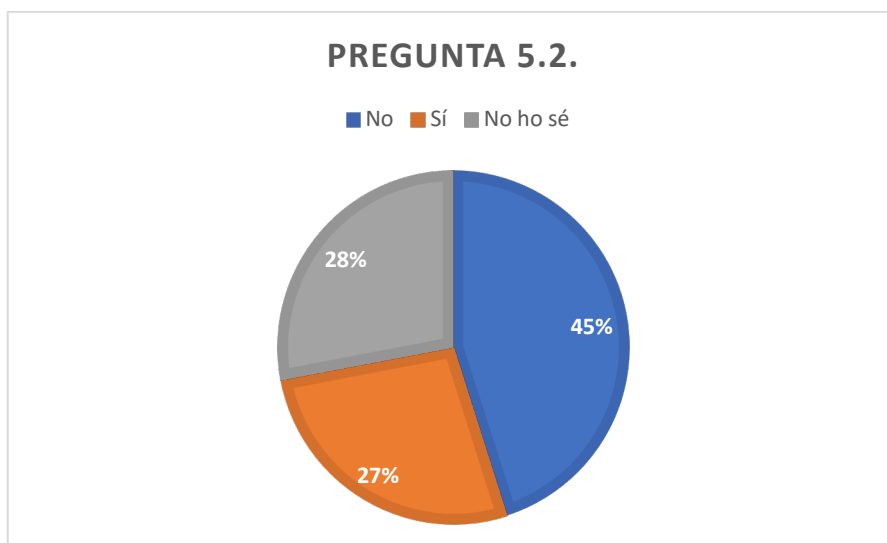
**Figura 76**

*Qüestionari professorat: Atenció específica a nivell de centre*



**5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats.****Figura 77***Qüestionari professorat: Pregunta 5.2.*

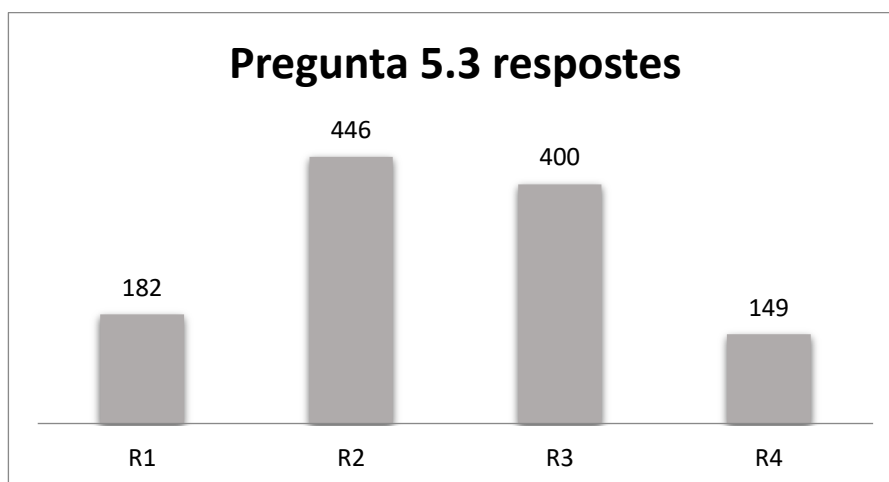
Pel que fa a la detecció sistematitzada, només el 27% afirma que existeix una detecció sistematitzada als seus centres. Mentre que un alt percentatge de professorat desconeix si hi ha o no detecció sistematitzada (28%).

**Figura 78***Qüestionari professorat: Detecció sistematitzada*

### 5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats.

**Figura 79**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.3.*

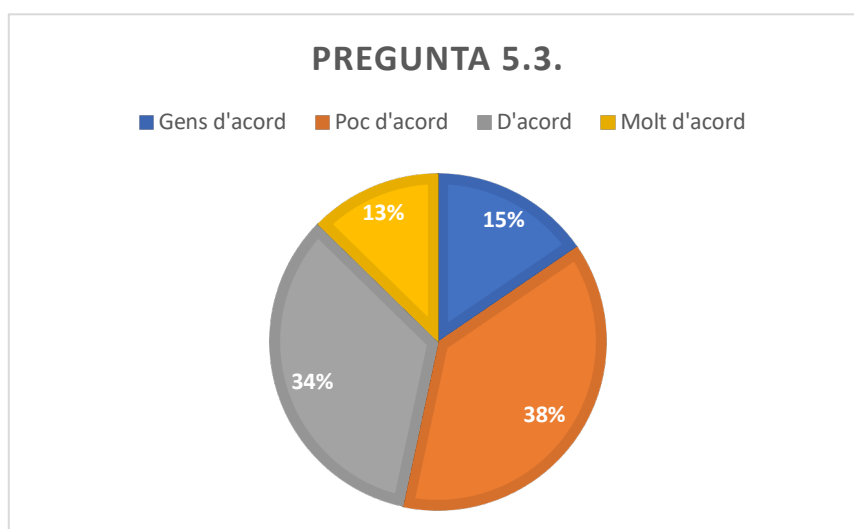


Mitjana	2,438402719
Desviació Típica	0,899251174

Si s'atén a les dades, es pot comprovar com més de la meitat del professorat (53%) està poc o gens d'acord amb aquesta afirmació i per tant considera que als seus centres existeix poca o cap sensibilitat cap a aquest alumnat.

**Figura 80**

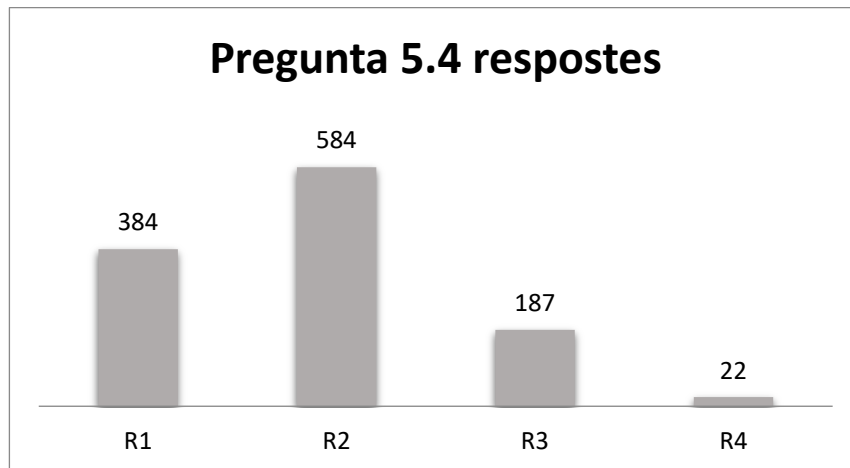
*Qüestionari professorat: Professorat sensibilitzat*



**5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.**

**Figura 81**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.4.*

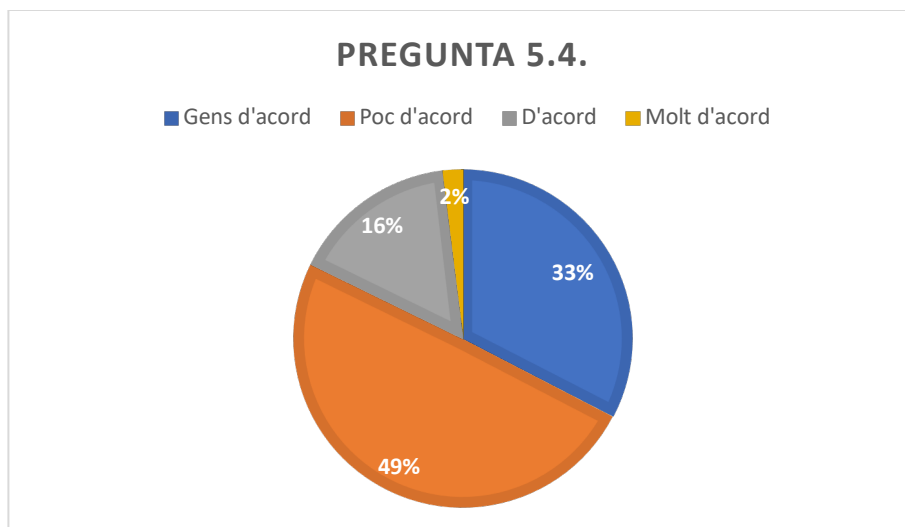


Mitjana	1,870008496
Desviació Típica	0,73688551

El 82% del professorat manifesta estar gens o poc d'acord amb aquesta afirmació i per tant considera que el professorat, en general, no està format per atendre aquest alumnat. Únicament 22 docents han manifestat estar molt d'acord amb aquesta afirmació, és a dir, només el 2%.

**Figura 82**

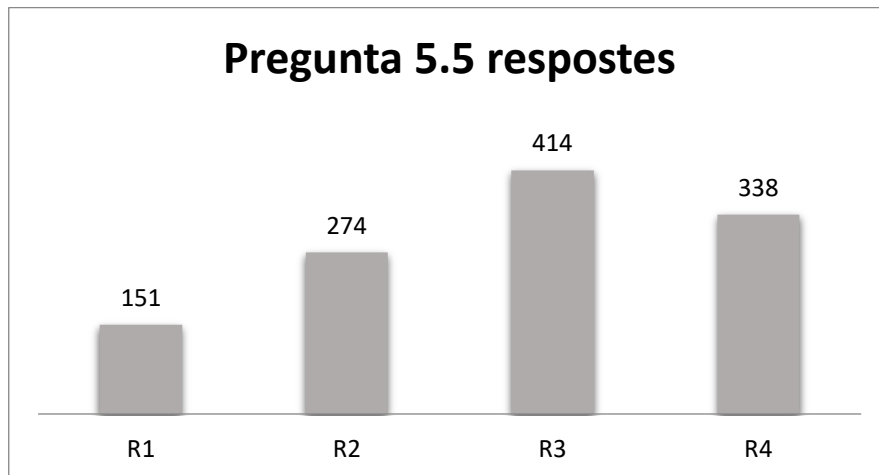
*Qüestionari professorat: Professorat format*



**5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat.**

**Figura 83**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.5.*

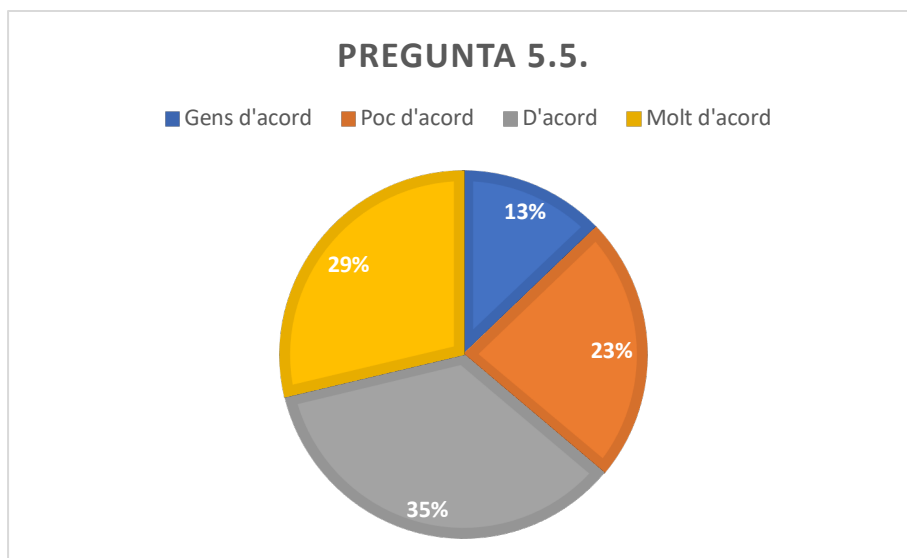


Mitjana	2,797790994
Desviació Típica	0,99611576

La majoria dels participants (64%) manifesta coordinar-se amb el departament d'orientació, orientadors d'SPE i PT, és a dir, amb els equips de suport a la inclusió.

**Figura 84**

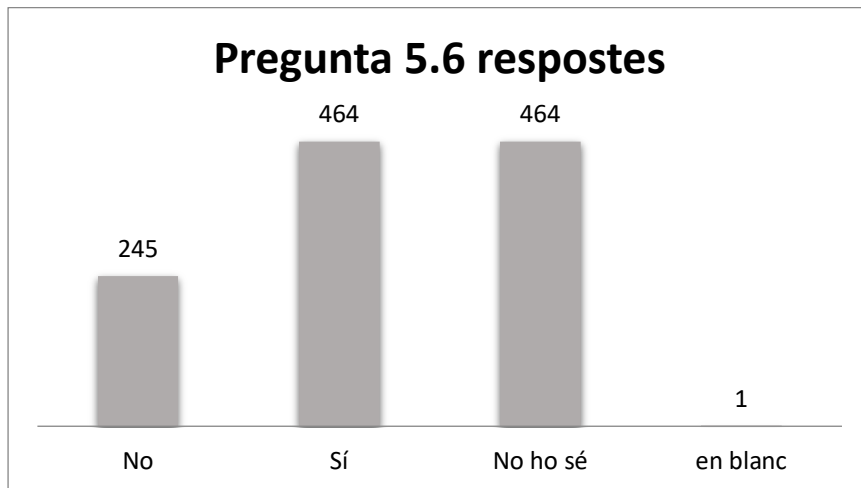
*Qüestionari professorat: Coordinació amb equips de suport a la inclusió*



**5.6. En el pla/ns de transició del teu centre es contemplen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats.**

**Figura 85**

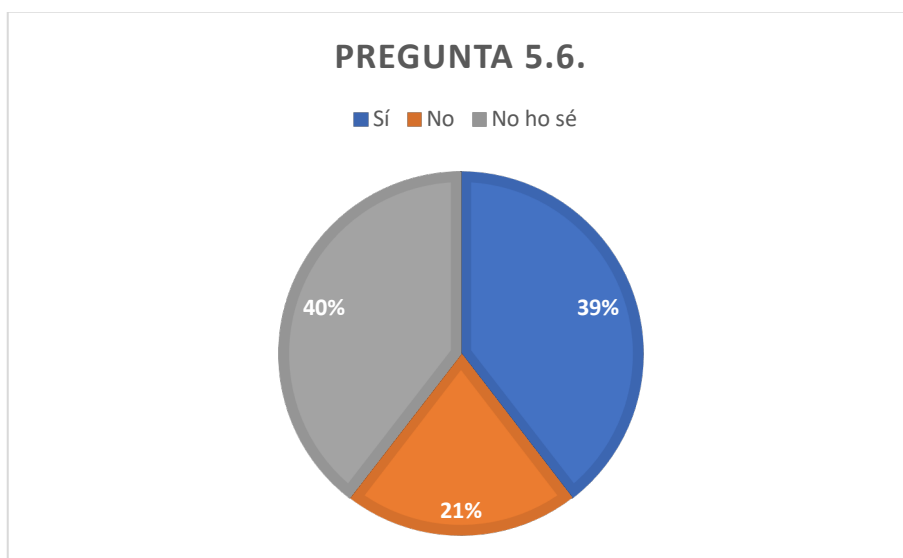
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.6.*



Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot veure que un 39% afirma que al seu centre, es contemplen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats en el procés de transició. Mentre que un 61% diu que o bé no es contemplen o bé no ho sap (un 40% dels casos).

**Figura 86**

*Qüestionari professorat: Plans de transició*



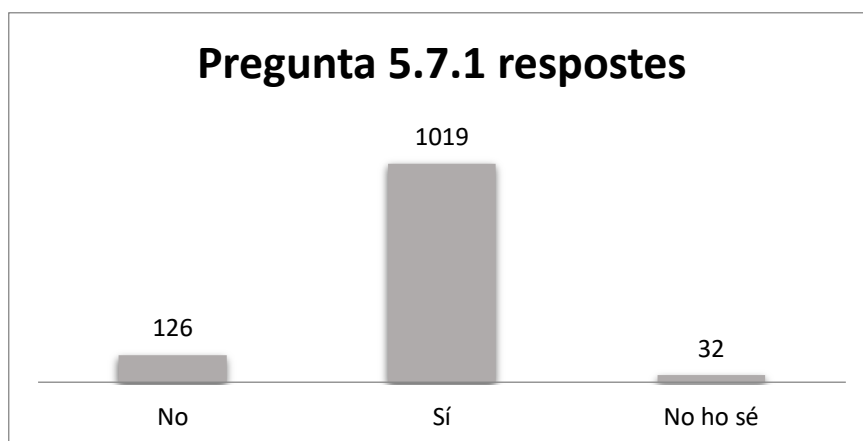
### 5.7. En quina mesura has inclòs a la teua programació activitats dels tipus següents:

La pregunta 5.7. se centrava en les mesures de nivell II, és a dir, aquelles relatives a les propostes dirigides a tot l'alumnat de l'aula i que van orientades a garantir la presència, participació i aprenentatge de tot l'alumnat. En aquest cas es va preguntar per algunes mesures concretes que solen posar-se en marxa per afavorir aquestes dimensions en el cas de l'alumnat d'altres capacitats. S'hi analitzen tot seguit les respostes obtingudes.

#### Ampliació

#### Figura 87

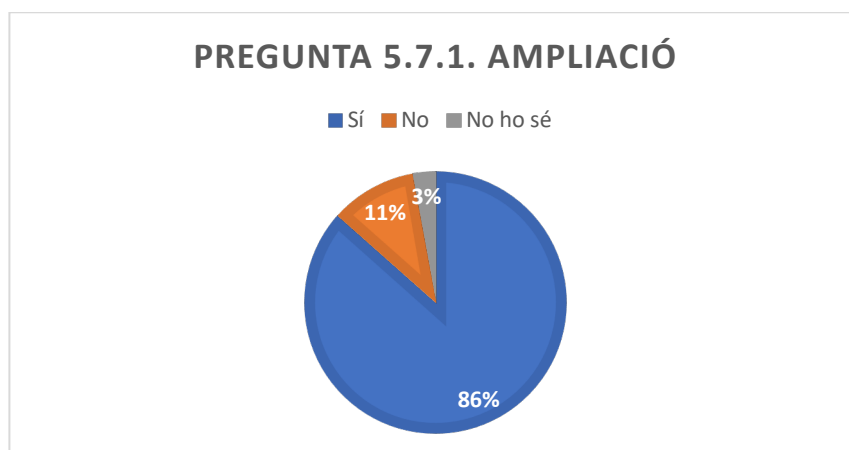
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.1.*



Es pot comprovar a partir de les respostes que hi ha un nombre important dels docents (86%) que inclou activitats d'ampliació a la seua programació.

#### Figura 88

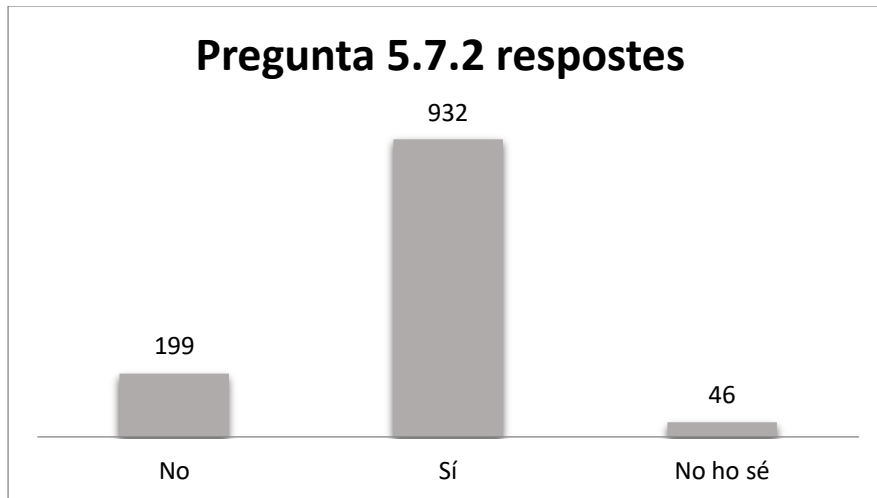
*Qüestionari professorat: Activitats d'ampliació*



## Aprofundiment

**Figura 89**

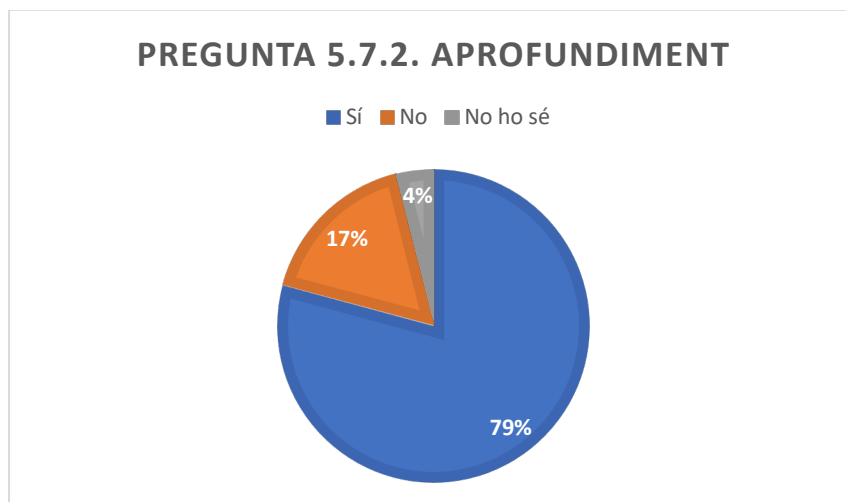
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.2.*



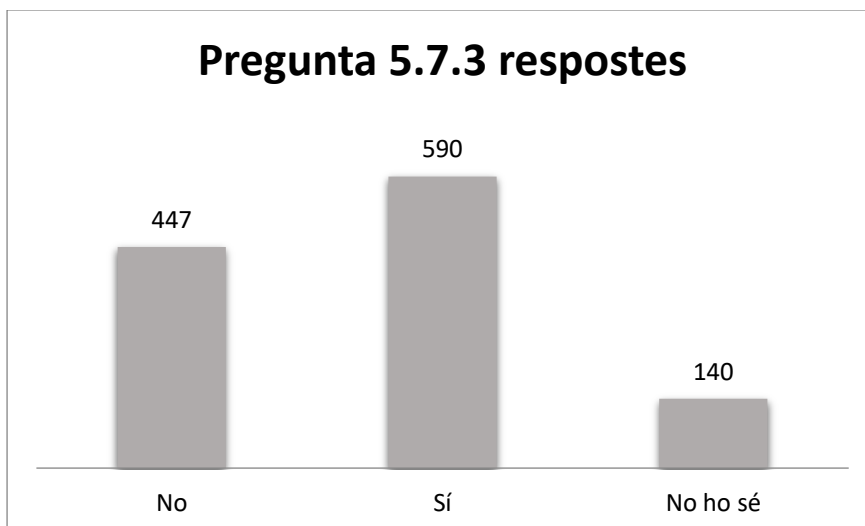
El professorat manifesta també majoritàriament comptar amb aquest recurs (un 79%). Tot i que existeix un 21%, quasi una quarta part que no n'inclou o que no ho sap.

**Figura 90**

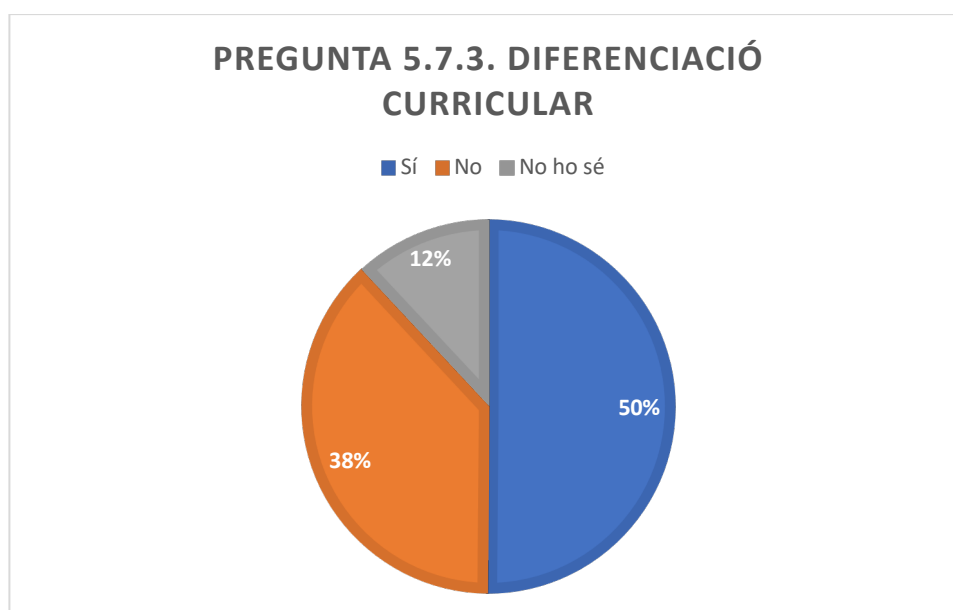
*Qüestionari professorat: Activitats d'aprofundiment*





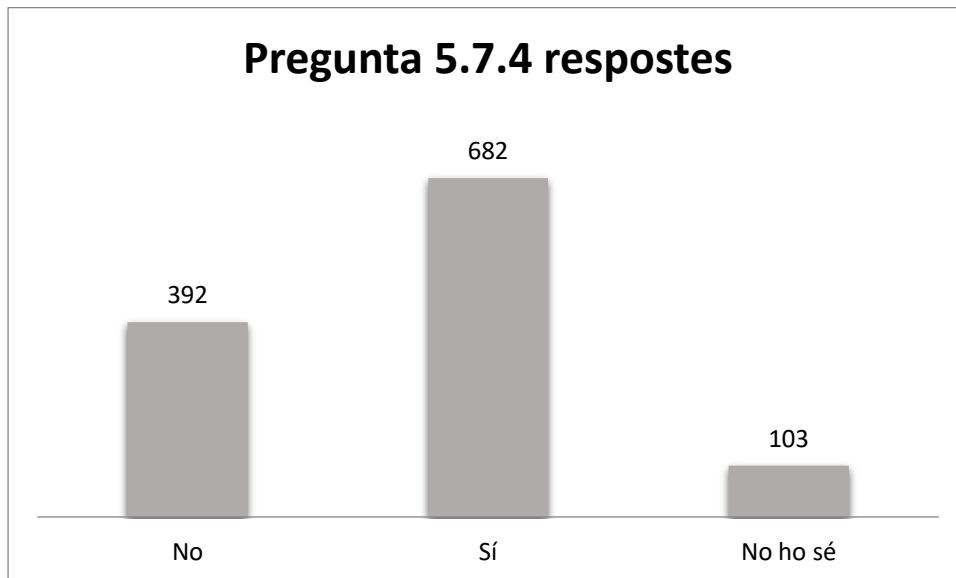
**Diferenciació curricular****Figura 91***Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.3.*

Si s'atén als percentatges, aquest recurs no és tan habitual entre el professorat, el percentatge de docents que afirma realitzar diferenciació curricular és d'un 50%. Aquest tipus de proposta parteix de la idea que l'alumnat és divers.

**Figura 92***Qüestionari professorat: Diferenciació curricular*

**Multinivell****Figura 93**

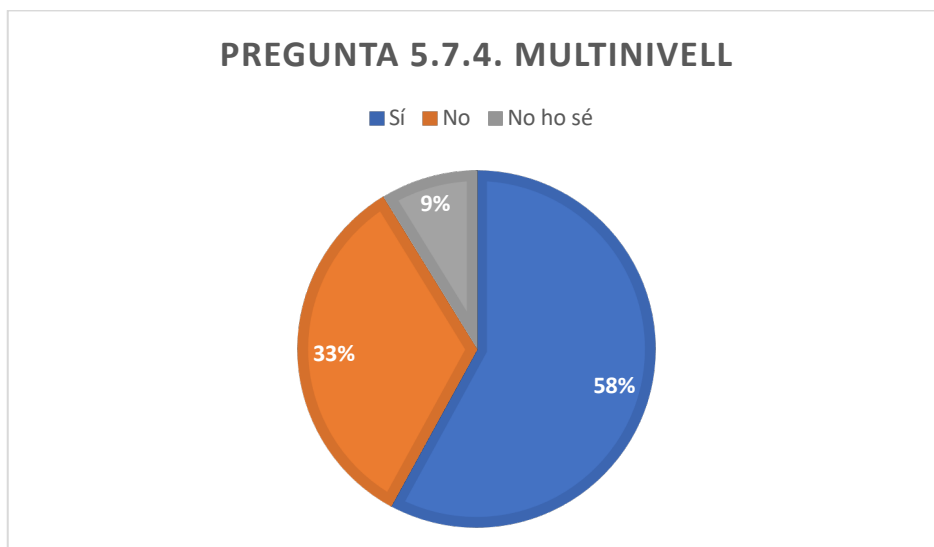
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.4.*



El percentatge de professorat que afirma utilitzar aquest recurs és del 58%. Amb la programació multinivell s'intenta plantejar diferents tipologies d'activitat que tinguen en compte la diversitat de l'alumnat.

**Figura 94**

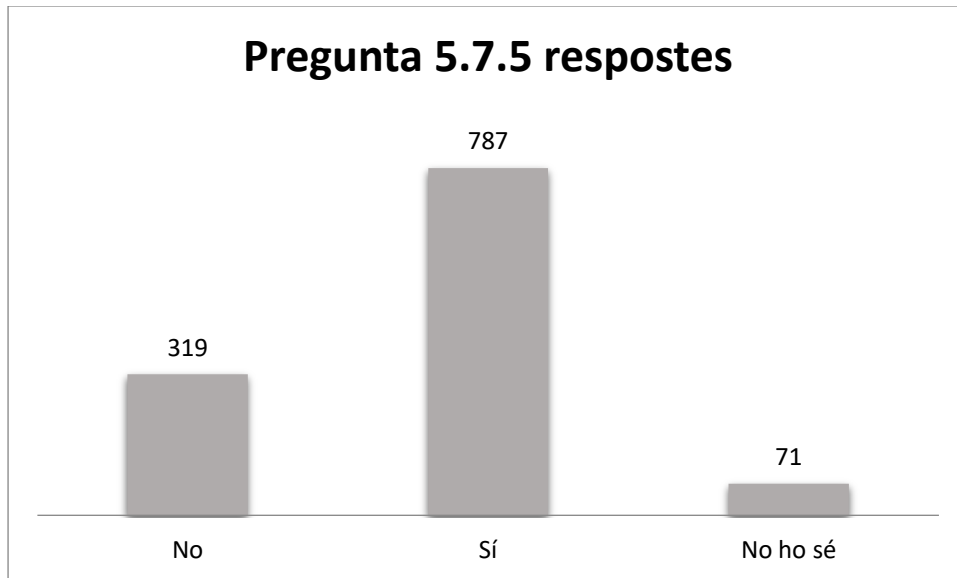
*Qüestionari professorat: Multinivell*



### Que treballen la intel·ligència emocional

Figura 95

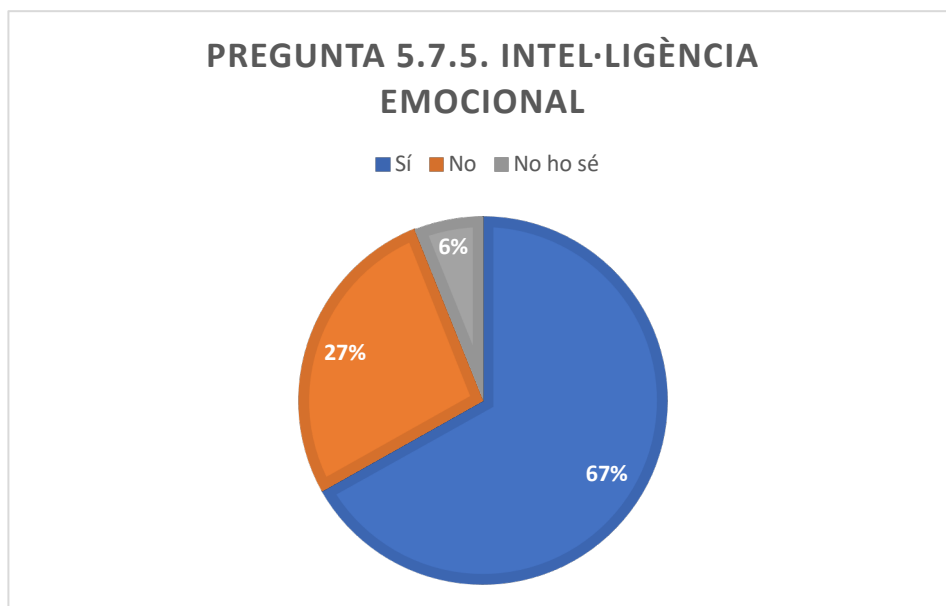
Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.5.

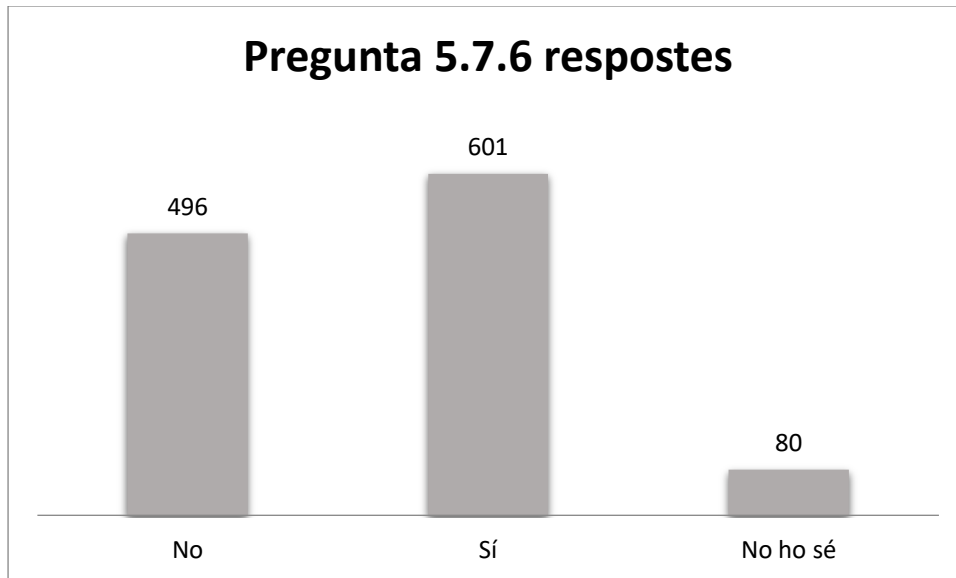


També en aquest cas hi ha un percentatge important del professorat que indica que a la seua programació s'hi inclouen activitats per treballar la intel·ligència emocional, concretament el 67%.

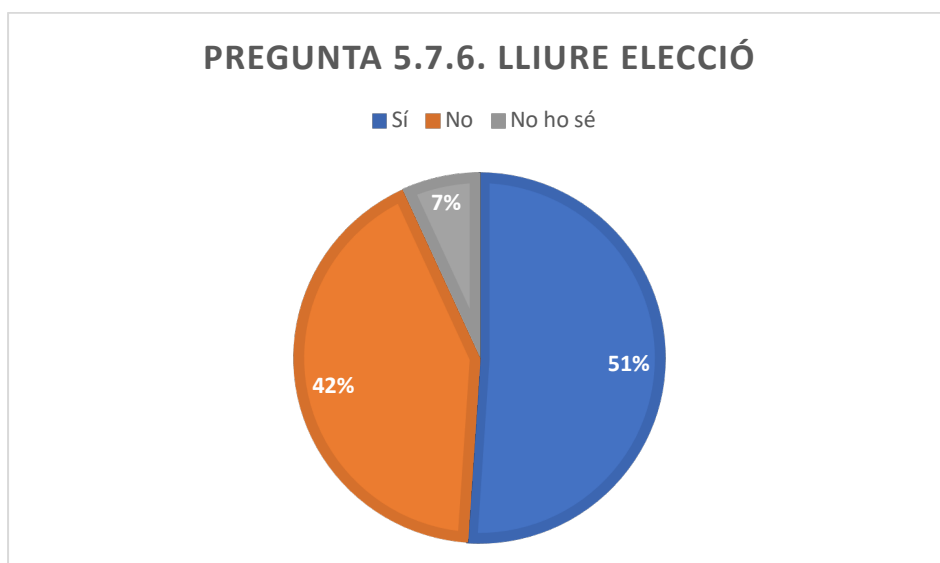
Figura 96

Qüestionari professorat: Intel·ligència emocional



**De lliure elecció****Figura 97***Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.6.*

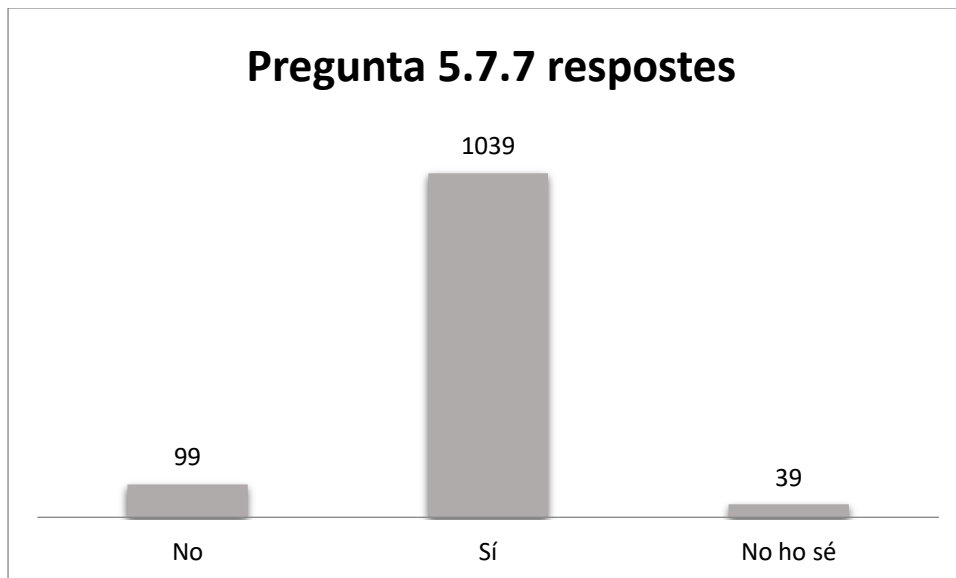
El 51% del professorat afirma incloure activitats de lliure elecció a les seues programacions, tenint en compte que aquestes poden afavorir el compromís en la tasca i la implicació per part de l'alumnat.

**Figura 98***Qüestionari professorat: Lliure elecció*

### Que fomenten la creativitat

Figura 99

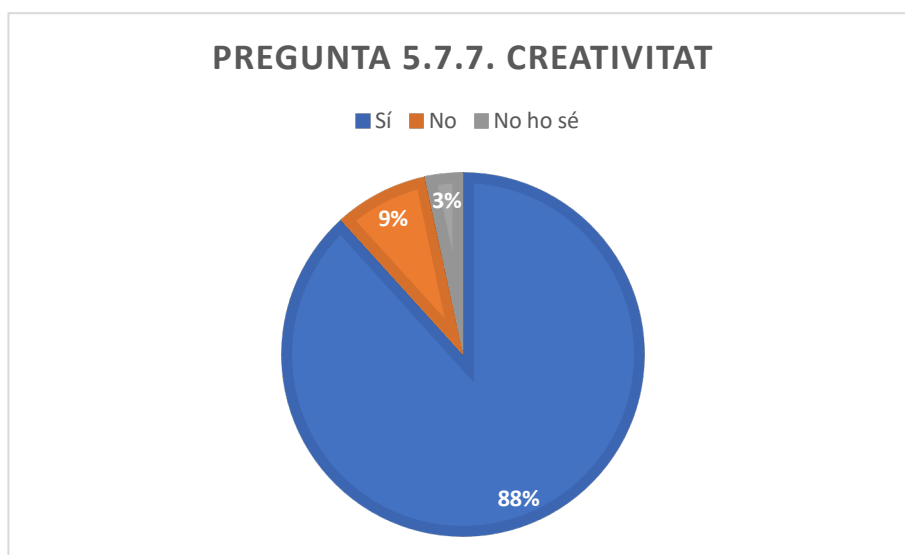
Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.7.



Un percentatge molt elevat del professorat (88%) afirma incloure a la seua programació activitats que fomenten la creativitat.

Figura 100

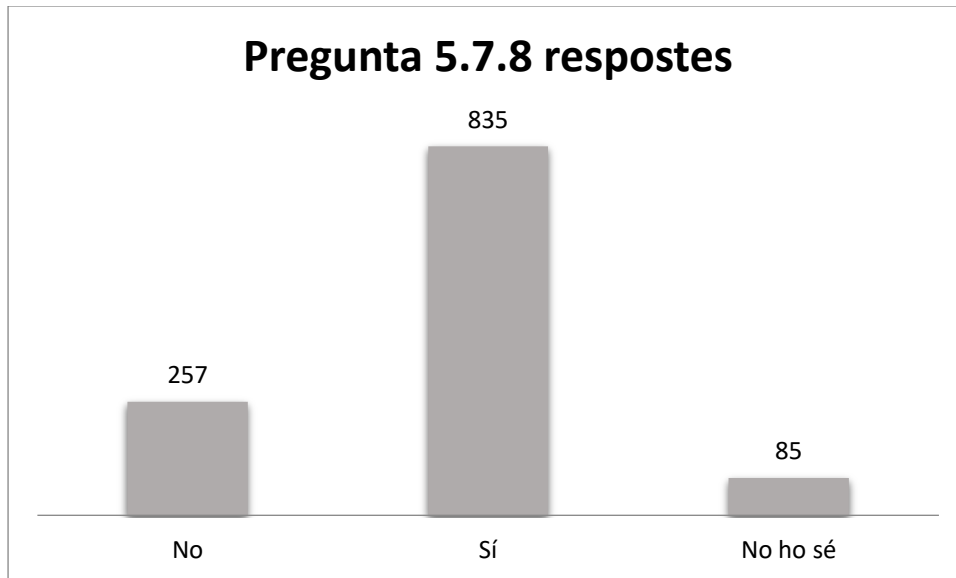
Qüestionari professorat: Creativitat



## Que fomenten la iniciativa emprendedora

**Figura 101**

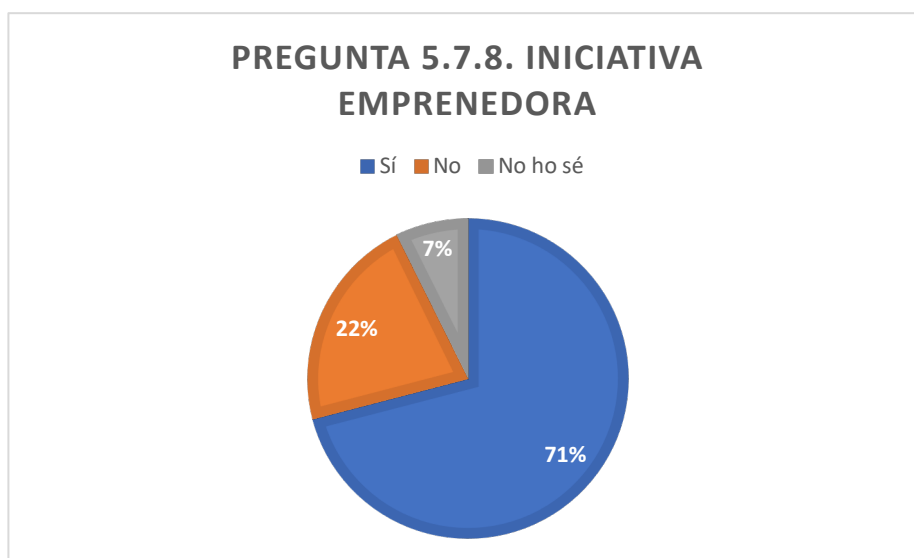
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.8.*



Les activitats vinculades a la iniciativa emprendedora semblen estar bastant presents a les programacions d'aula, ja que un 71% del professorat afirma tenir-les en compte.

**Figura 102**

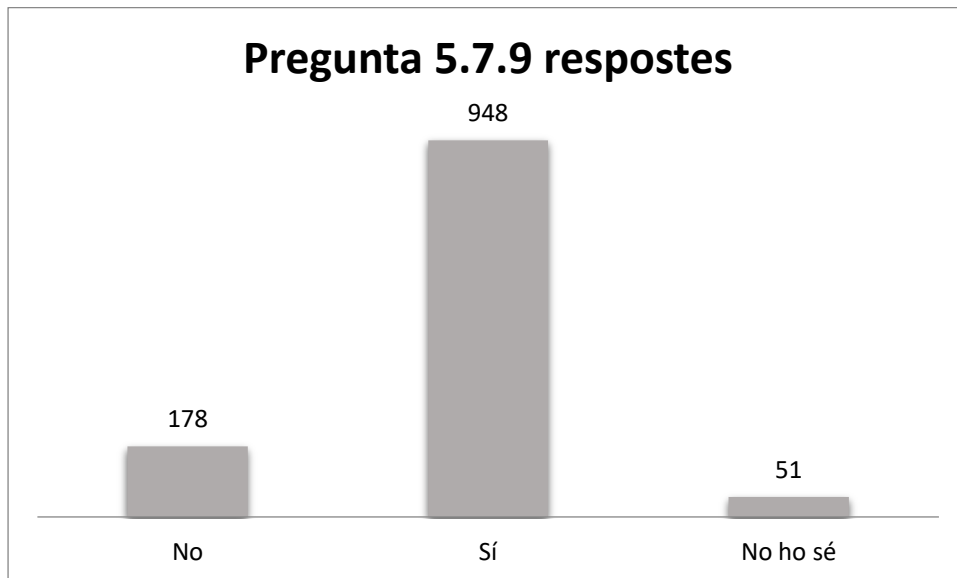
*Qüestionari professorat: Iniciativa emprendedora*



**Interdisciplinars**

**Figura 103**

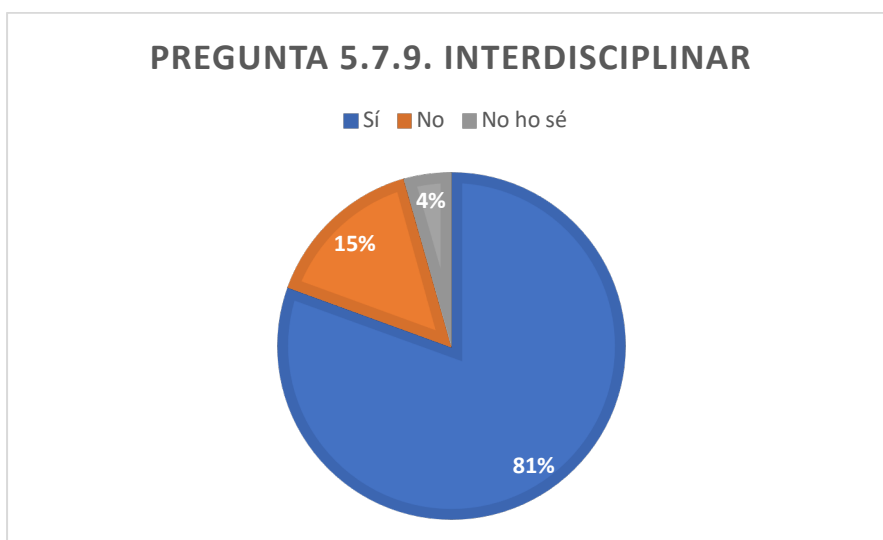
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.9.*

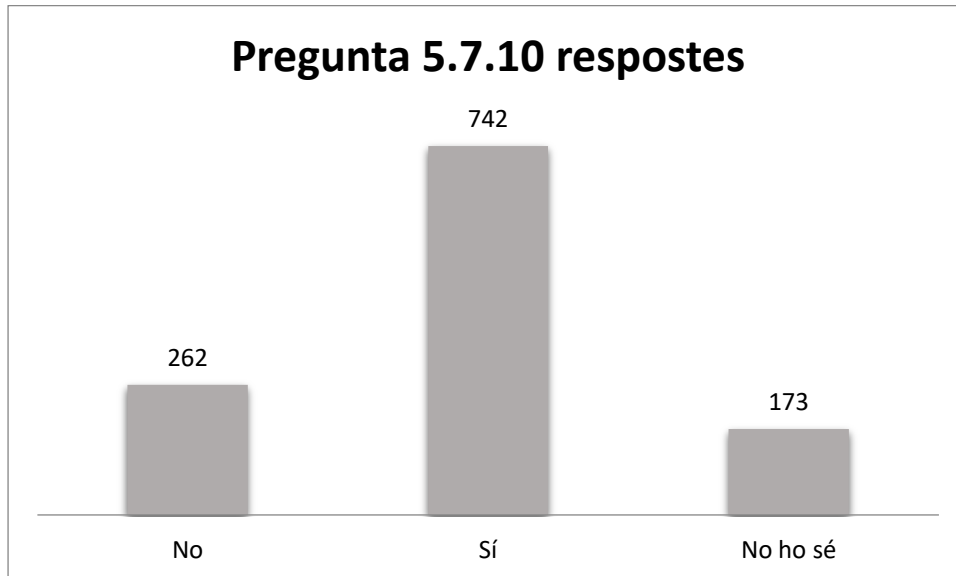


Atenent a les respostes del professorat, les activitats interdisciplinars sembla que també tenen una presència important dins de les aules, ja que el 81% afirma incloure activitats d'aquest tipus.

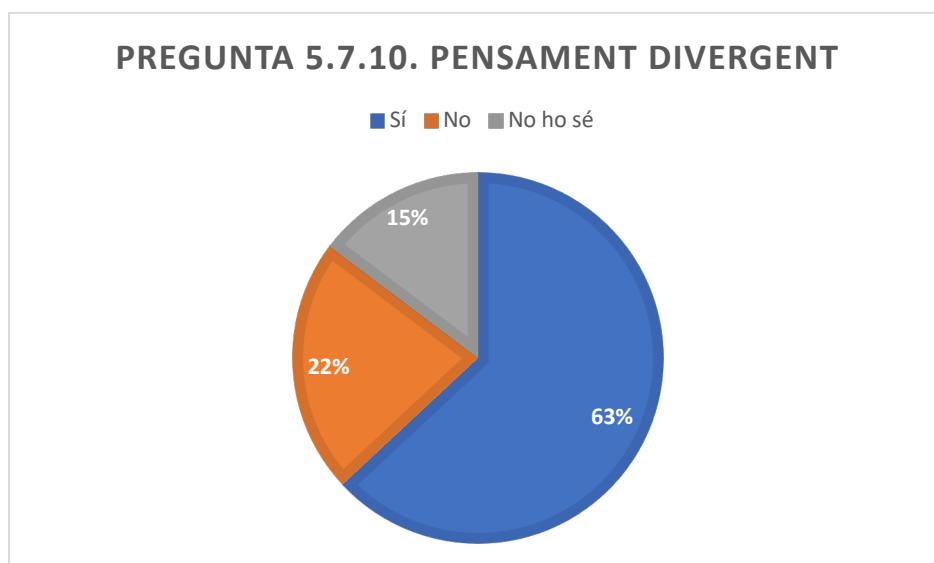
**Figura 104**

*Qüestionari professorat: Interdisciplinar*



**Que potencien el pensament divergent****Figura 105***Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.10.*

El 63% del professorat afirma tenir en compte propostes que fomenten el pensament divergent entre l'alumnat.

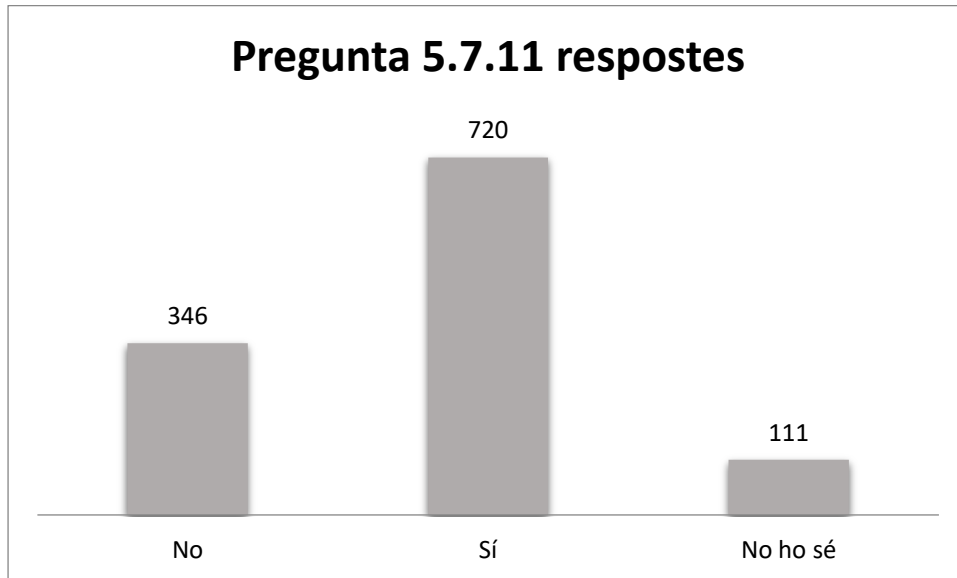
**Figura 106***Qüestionari professorat: Pensament divergent*



**Que suposen reptes complexos**

**Figura 107**

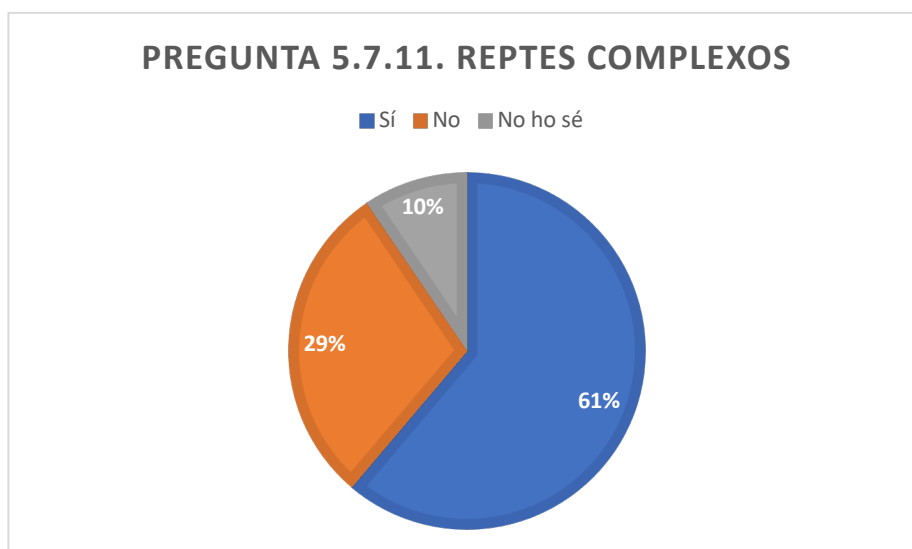
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.7.11.*



Un 61% del professorat indica que planteja reptes complexos a la seua aula. Cal tenir en compte que aquest tipus d'activitats solen ser molt estimulants per a l'alumnat d'altres capacitats.

**Figura 108**

*Qüestionari professorat: Reptes complexos*



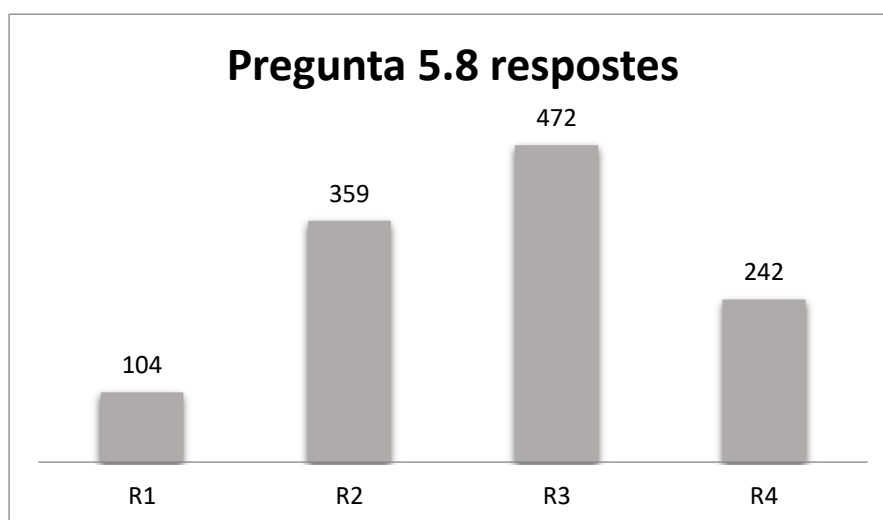
Fet i fet, a partir de les respostes del professorat es pot concloure que les activitats més habituals que s'inclouen a les programacions didàctiques i que poden afavorir la presència, participació i aprenentatge de l'alumnat d'altres capacitats són, seguint l'ordre decreixent: les que fomenten la creativitat (88%), les d'ampliació (86%), les interdisciplinars (81%), les d'aprofundiment (79%), les que fomenten la iniciativa emprenedora (71%), les orientades a la intel·ligència emocional (67%), les que fomenten el pensament divergent (63%), les que plantegen reptes complexos (61%) i en últim terme les activitats multinivell (58%), les de lliure elecció (51%) i les que impliquen una diferenciació curricular (50%).

### 5.8. L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat.

Incloure diferents tipus d'activitat a l'aula i diversificar la programació implica també un canvi de perspectiva de l'avaluació que, en coherència amb aquesta perspectiva, ha de ser també més diversificada i ha de tenir en compte la diversitat de l'alumnat.

**Figura 109**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.8.*

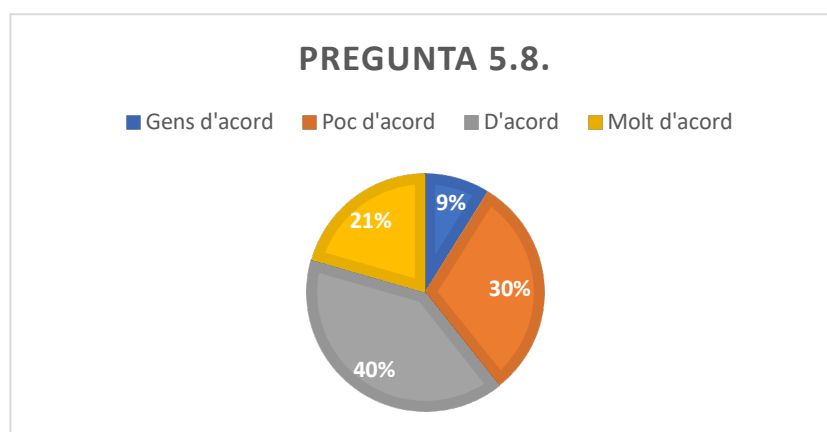


Mitjana	2,723874257
Desviació Típica	0,887589853

Un 61% del professorat afirma estar d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, i per tant, planteja l'avaluació de forma coherent amb les adaptacions específiques que s'hi ha realitzat. Un 39% dels docents, en canvi, afirma no avaluar de forma coherent amb aquestes adaptacions.

**Figura 110**

*Qüestionari professorat: Avaluació*

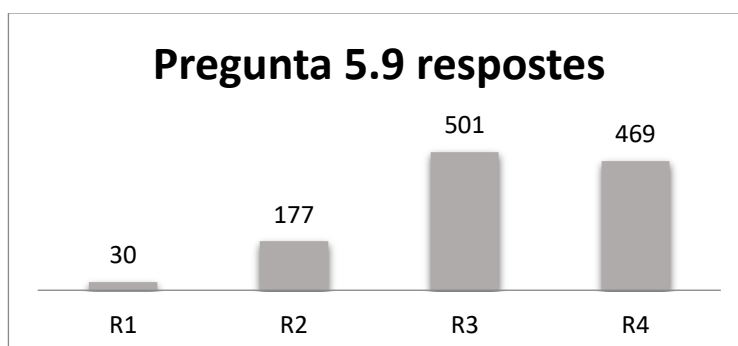


### 5.9. En quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats.

Les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats es vinculen sovint amb l'àmbit curricular. Tanmateix, aquest alumnat, com a éssers humans també presenten necessitats de tipus afectiu. I sobretot a causa de la seua hipersensibilitat, aquestes són més manifestes. Aquest ítem preguntava precisament per la resposta a aquest tipus de necessitats.

**Figura 111**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.9.*

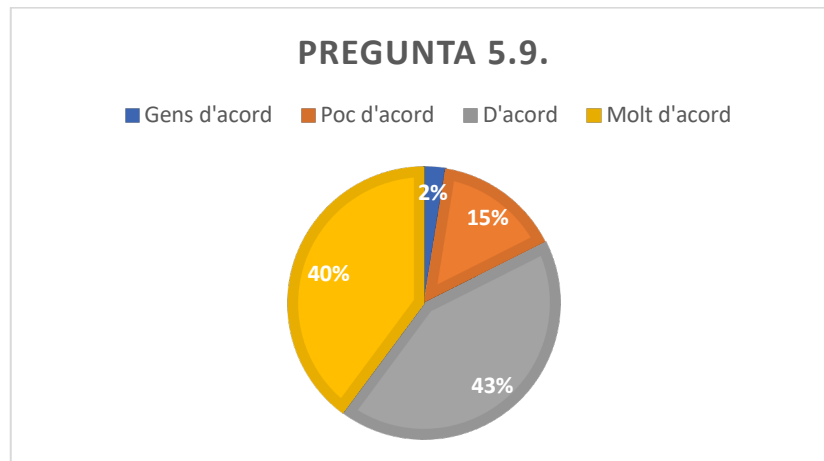


Mitjana	3,1971113
Desviació Típica	0,782275062

La gran majoria del professorat (83%) afirma tenir en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats.

**Figura 112**

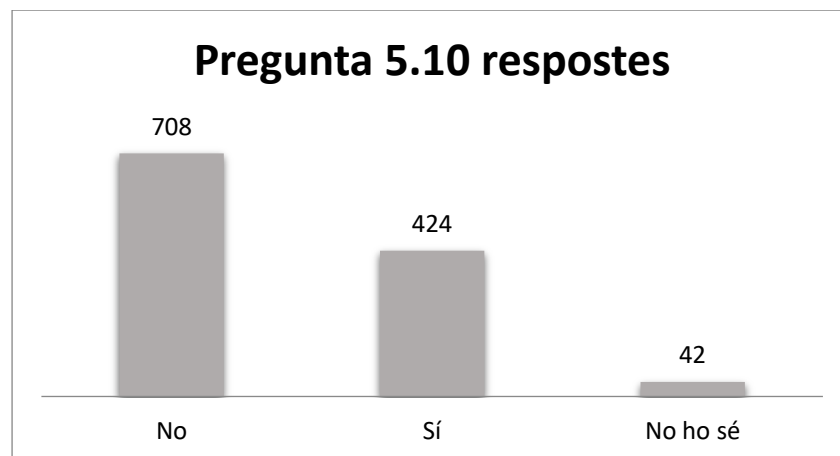
*Qüestionari professorat: Necessitats afectives*



**5.10. Has posat en marxa alguna vegada una adaptació d'enriquiment curricular per a un xiquet/a d'altres capacitats.**

**Figura 113**

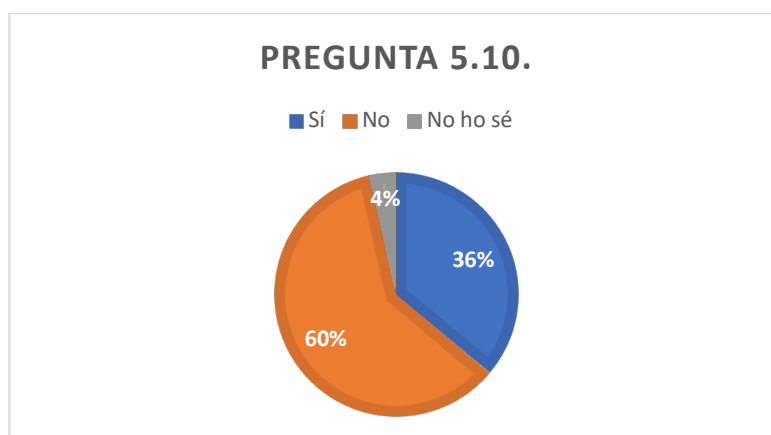
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.10.*



Com es pot comprovar, la majoria del professorat (60%) no ha posat en marxa una adaptació d'enriquiment curricular per a alumnat d'altres capacitats. Cal tenir en compte que aquesta és una de les mesures que marca la legislació per a l'alumnat d'altres capacitats. Segons la normativa actual en àmbit valencià aquesta seria una mesura de nivell III i requeriria un informe sociopsicopedagògic previ.

**Figura 114**

*Qüestionari professorat: Enriquiment curricular*

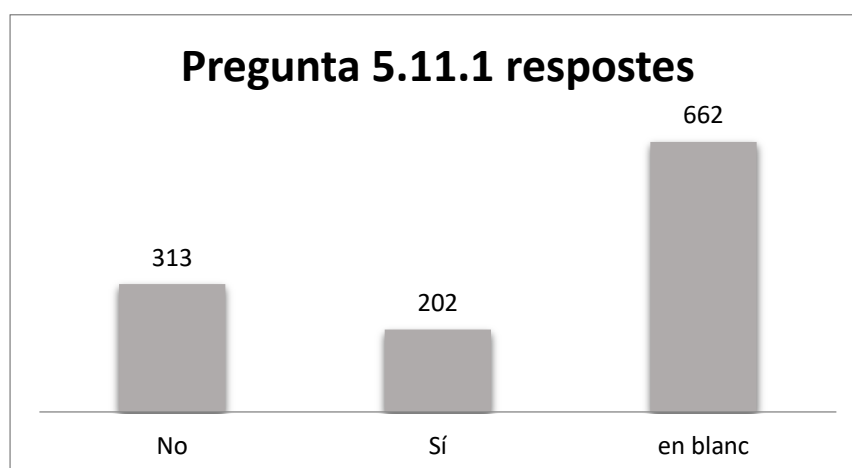


Ara bé, la forma de dur a terme aquest enriquiment és molt diversa, ja que de vegades es limita a donar més feina a l'alumnat. És per això que s'ha plantejat preguntes relatives a com es realitza aquesta adaptació d'enriquiment.

#### **5.11. En cas afirmatiu: Has eliminat part del currículum (que ja coneixia)**

**Figura 115**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.1.*

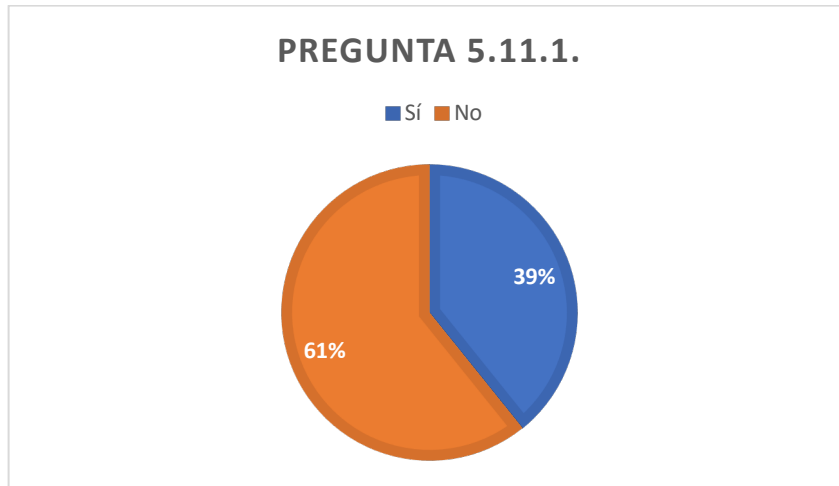


Les adaptacions d'enriquiment es realitzen sovint sense eliminar el que l'alumnat ja sap, fet que suposa una feina afegida en comparació amb la resta i la necessitat de repetir el que ja saben. Si s'atén a la distribució per percentatges de les respostes, en eliminar els que han contestat en blanc (ja que s'entén que no han posat en marxa aquesta mesura), es pot veure que el 61% del professorat no

ha eliminat el que l'alumnat ja sap a l'hora de dur a terme una adaptació d'enriquiment curricular, de manera que l'enriquiment ha suposat una feina afegida a l'habitual de l'aula.

**Figura 116**

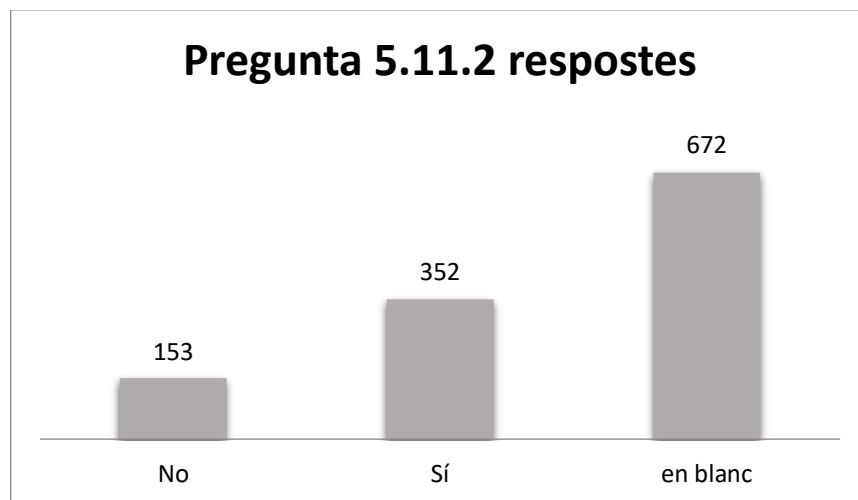
*Qüestionari professorat: Eliminar el contingut que ja saben*



**5.11. En cas afirmatiu: Li has donat més feina quan ha acabat la de tot el grup**

**Figura 117**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.2.*

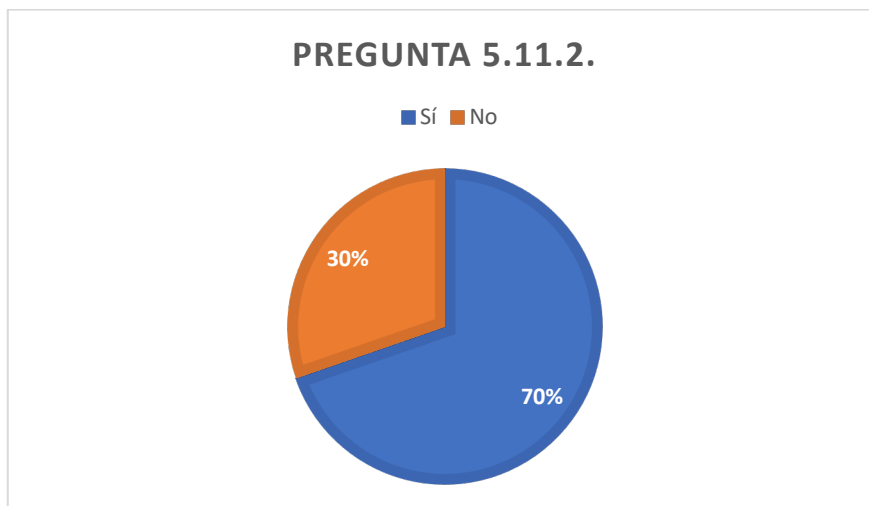


Donar més feina a l'alumnat d'altres capacitats quan ja han acabat les tasques que corresponen a tot el grup és, com es veu, una pràctica bastant habitual quan es realitza una adaptació d'enriquiment curricular. Aquesta pràctica suposa una sobrecàrrega per a aquests alumnes i el fet que

alguns d'ells acaben desistint. Si s'eliminen les respostes en blanc, els percentatges resultants revelen que un 70% duu a terme aquesta pràctica en les adaptacions per enriquiment.

**Figura 118**

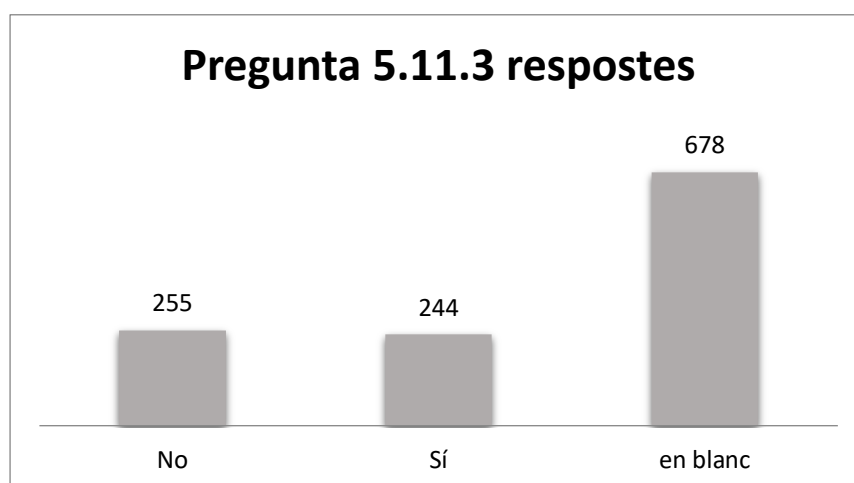
*Qüestionari professorat: Donar més feina quan acaben*



**5.11. En cas afirmatiu: Ho has registrat per escrit, per exemple en un Pla d'Actuació Personalitzat (PAP)**

**Figura 119**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.3.*

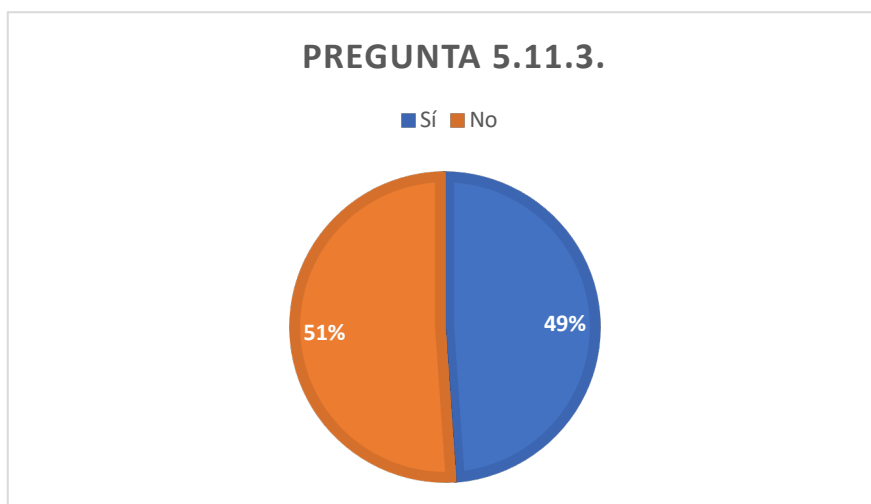


Si s'eliminen les respostes en blanc, l'anàlisi dels percentatges assenyalen que un 49% del professorat, pràcticament la meitat no registra per escrit aquest tipus de mesura. Cal tenir en compte que la normativa actual demana que quan es realitzi una adaptació d'enriquiment personalitzada és

prescriptiu realitzar un pla d'atenció personalitzat (PAP), l'estructura del qual es troba publicada a la Resolució del 24 de juliol de 2019. A més d'això el PAP cal avaluar-lo de forma trimestral i anual, per tal d'introduir-hi els canvis pertinents.

**Figura 120**

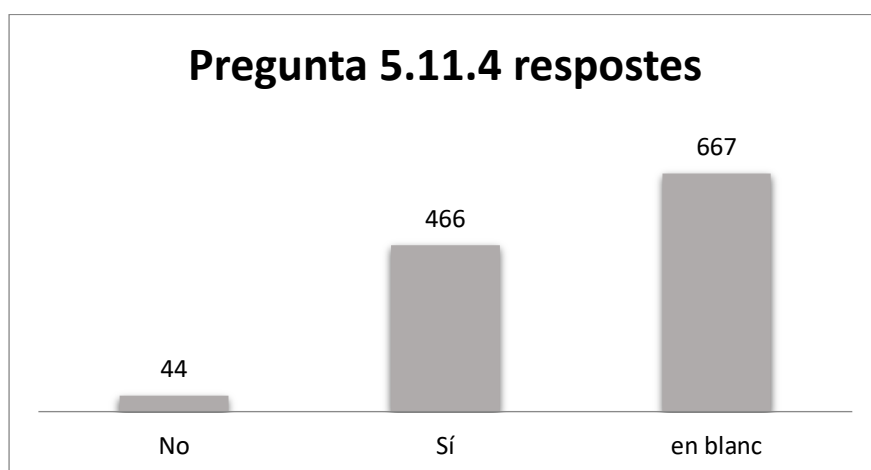
*Qüestionari professorat: Registrar per escrit*



**5.11. En cas afirmatiu: Has tingut en compte les fortaleces de l'alumne/a**

**Figura 121**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.4.*

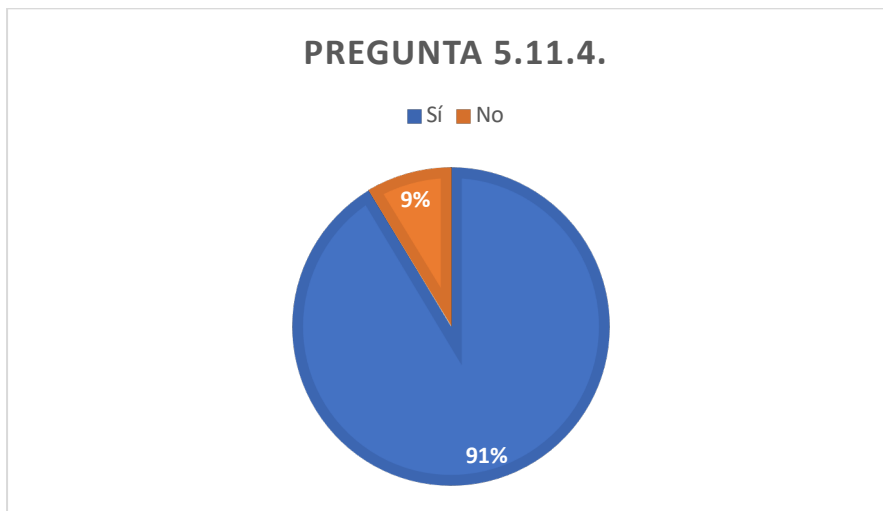


En aquest cas, la gran majoria del professorat (91%) apunta que sí que té en compte les fortaleces de l'alumnat. Cal tenir en compte que en l'estructura oficial del PAP (Resolució de 24 de juliol de 2019) cal assenyalar no només les barreres, sinó també les fortaleces.



**Figura 122**

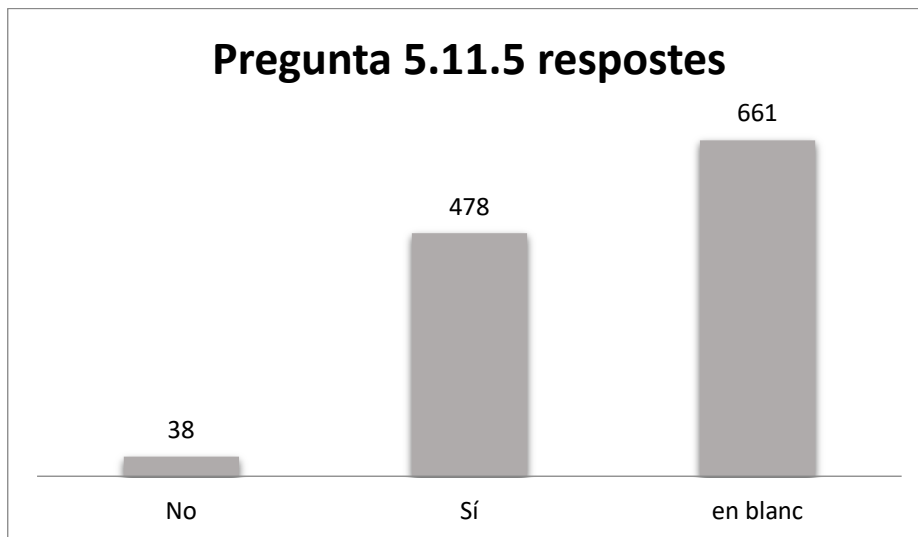
*Qüestionari professorat: Fortaleses*



**5.11. En cas afirmatiu: Has tingut en compte els interessos de l'alumne/a**

**Figura 123**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.11.5.*

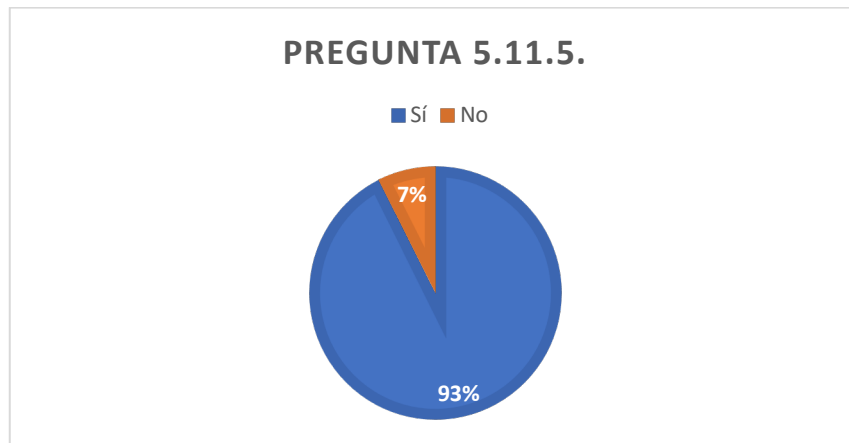


Si s'atén a les respostes proporcionades pel professorat, es pot concloure que partir dels interessos de l'alumnat sí que sol ser una pràctica habitual a l'hora de fer adaptacions d'enriament

(un 93% del professorat manifesta el seu acord amb aquesta pràctica). Cal tenir en compte que es tracta d'adaptacions personalitzades.

**Figura 124**

*Qüestionari professorat: Interessos*

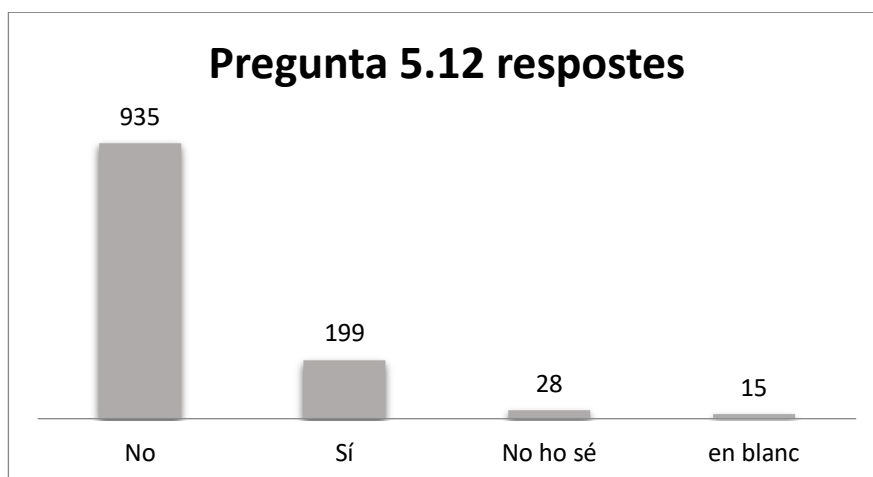


En definitiva, arran de les dades recollides en relació a la forma com es duu a terme l'enriquiment curricular per a l'alumnat d'altres capacitats, es pot concloure que sol ser una pràctica bastant generalitzada partir dels interessos de l'alumnat (93%) i de les seues fortaleeses (91%), així com també donar-los feina afegida quan acaben la de classe (70%) sense eliminar contingut que ja coneixen (61%) i aproximadament la meitat no sol registrar per escrit aquest tipus de resposta educativa (49%).

#### **5.12. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs)**

**Figura 125**

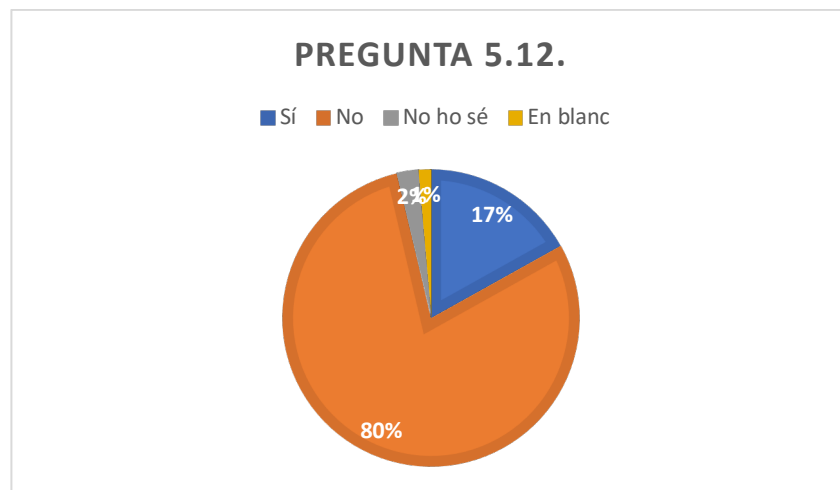
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.12*



Un percentatge molt elevat del professorat (80%) afirma no haver dut a terme mai un procediment de flexibilització a un alumne/a d'altres capacitats. Aquests resultats ens donen una idea que aquesta mesura no sol ser la mesura més habitual. Només un 17% afirma haver-la posat en marxa.

**Figura 126**

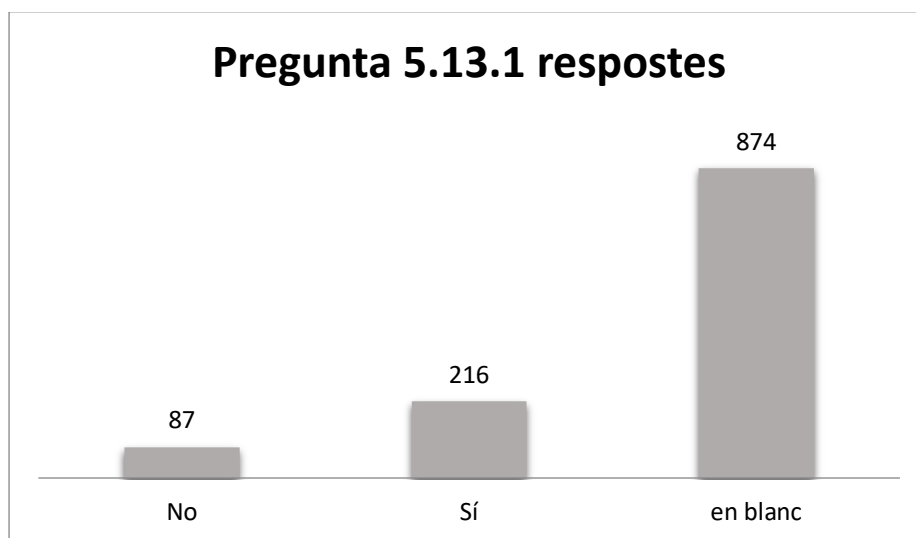
*Qüestionari professorat: Flexibilització*



**5.13. En cas afirmatiu: La consideres una mesura efectiva**

**Figura 127**

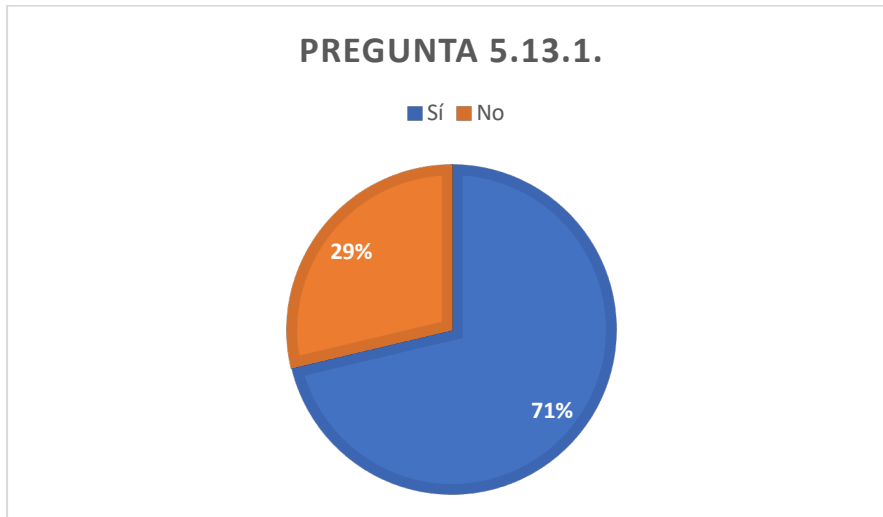
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.1.*



De les persones que l'han posat en marxa, la majoria (el 71%) la consideren una mesura efectiva, davant del 29% que no la considera efectiva.

**Figura 128**

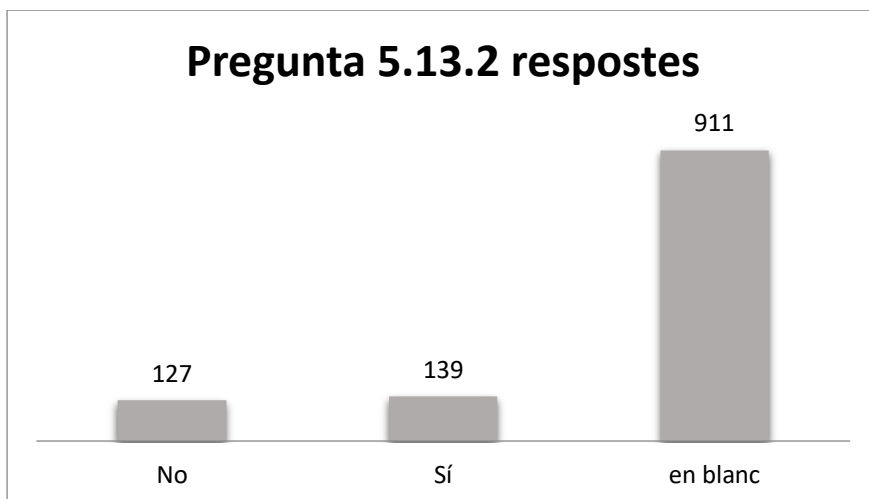
*Qüestionari professorat: Mesura efectiva*



### 5.13. En cas afirmatiu: S'ha preparat al nou grup

**Figura 129**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.2.*

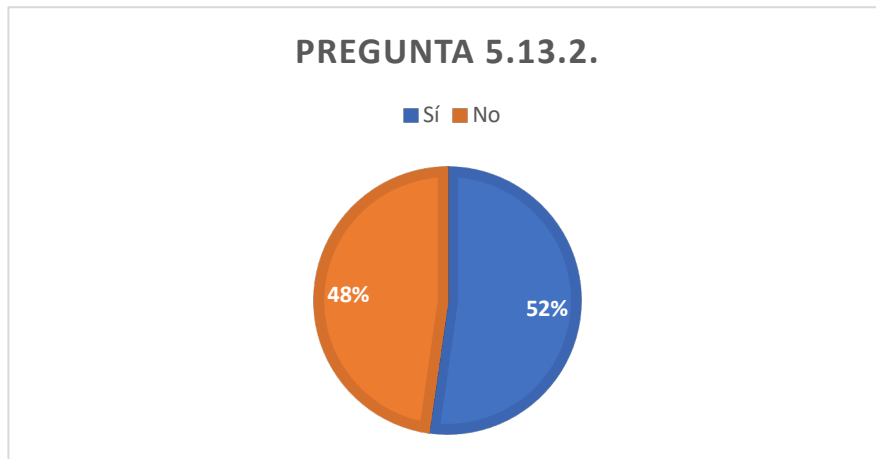


La majoria del professorat (52%) afirma que s'ha preparat al nou grup receptor de l'alumne/a en què s'ha realitzat la flexibilització. Tanmateix, un nombre elevat de professorat (48%) afirma, en canvi, que no. Aquest fet pot dificultar la inclusió de l'alumne/a amb els nous companys, que poden

no acabar d'entendre perquè es troba ara en el nou grup si és més menut/da, ja que aquesta no és una pràctica tan habitual. Els processos d'acollida esdevenen necessaris sempre que arriba un nou alumne (nouvingut, repetidor, trasllat, flexibilització, canvi de grup, etc.).

**Figura 130**

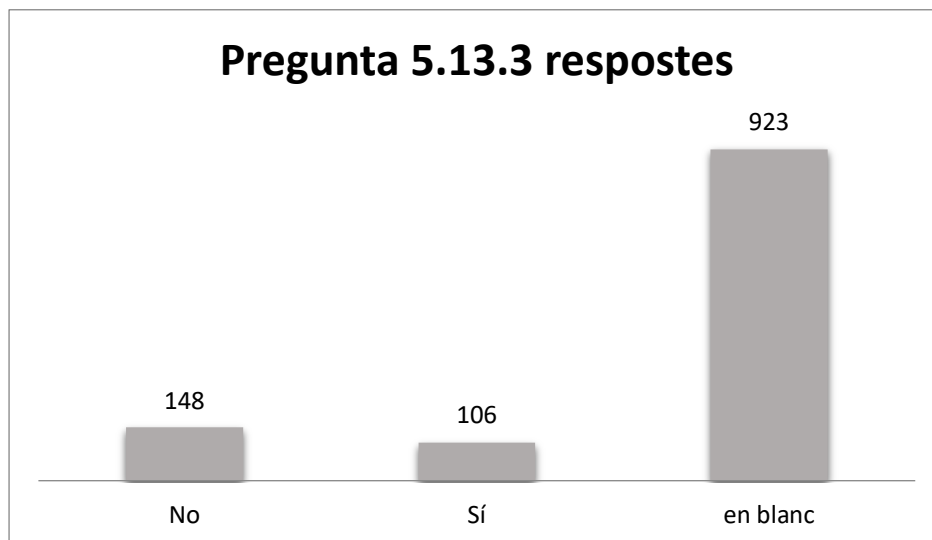
*Qüestionari professorat: S'ha preparat al nou grup*



**5.13. En cas afirmatiu: S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a**

**Figura 131**

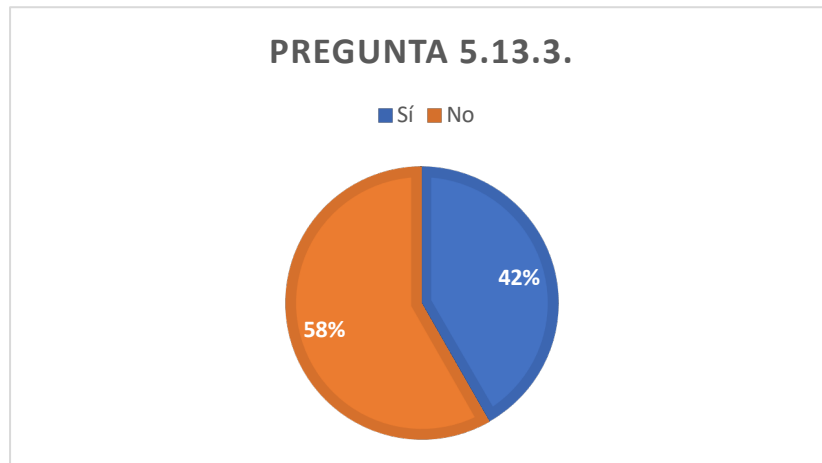
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.3.*



Aquesta pràctica és encara més infreqüent amb el grup que es deixa, ja que en aquest cas només un 42% del professorat la duu a terme. L'antic grup han estat els i les companyes de l'alumne/a fins aqueix moment, i no preparar-los pot ocasionar també un rebuig per la seua part.

**Figura 132**

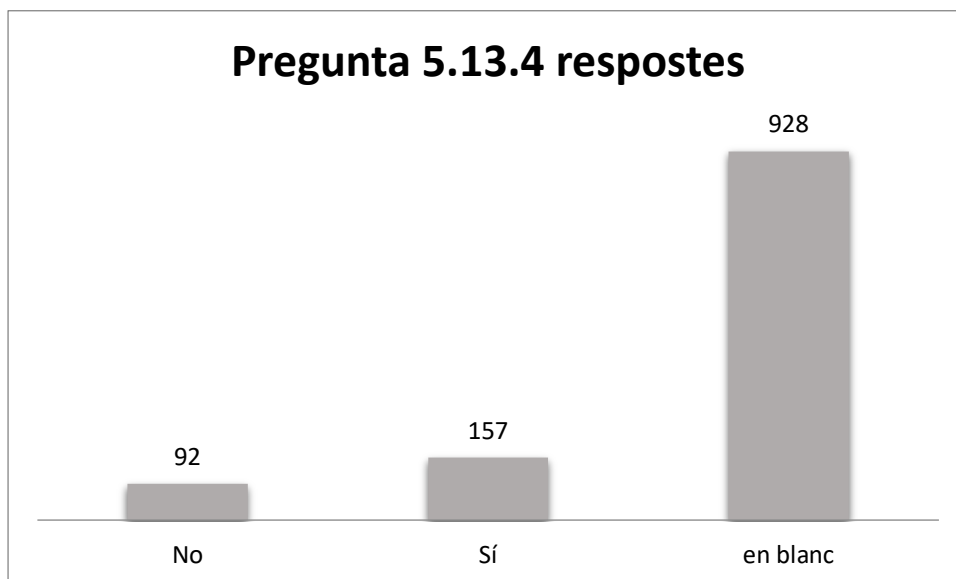
*Qüestionari professorat: Preparar el grup que deixa*



**5.13. En cas afirmatiu: S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a**

**Figura 133**

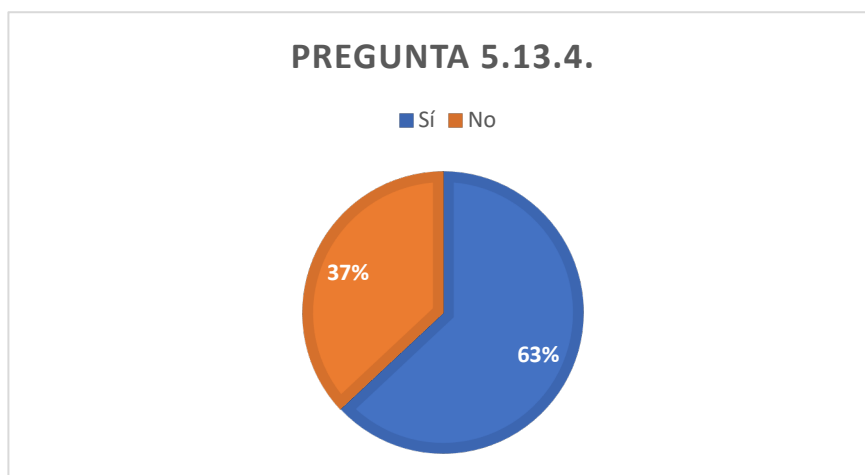
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.4.*



La majoria del professorat (un 63%) afirma haver dut a terme una preparació a nivell curricular de l'alumne/a abans de fer la flexibilització. Tanmateix, hi ha un 37% del professorat que no ha realitzat cap tipus de preparació a nivell curricular.

**Figura 134**

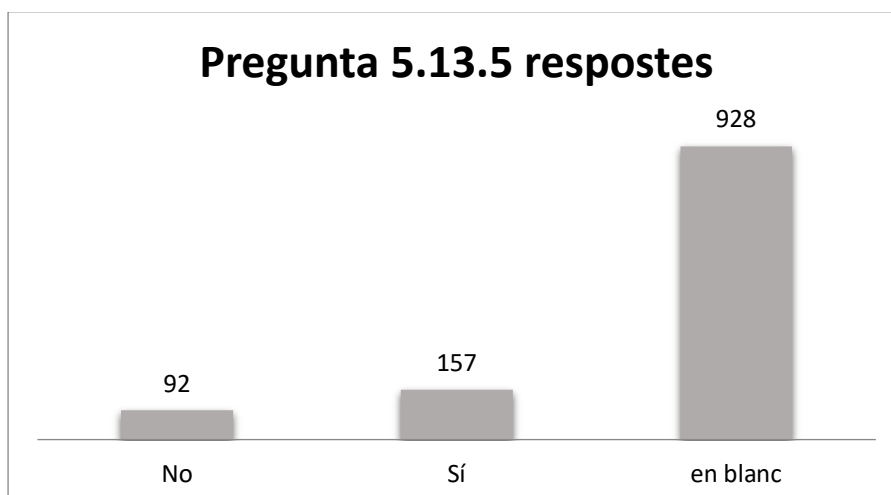
*Qüestionari professorat: Preparació a nivell curricular*



**5.13. En cas afirmatiu: S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a**

**Figura 135**

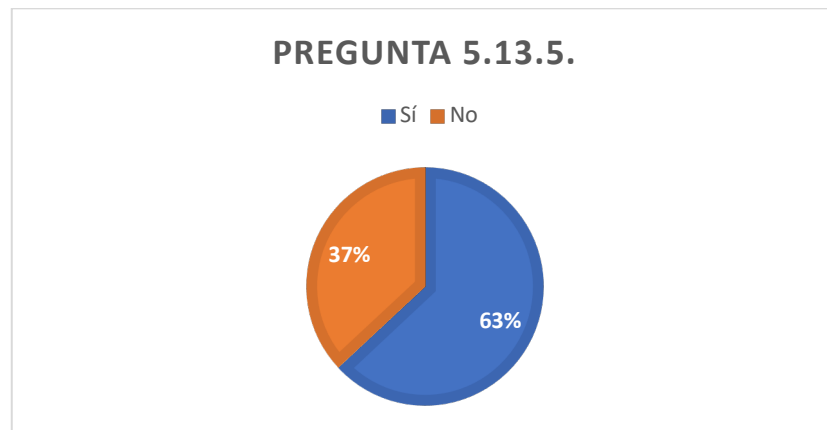
*Qüestionari professorat: Pregunta 5.13.5.*



També en aquest cas un 63% del professorat afirma haver preparat emocionalment l'alumne/a davant d'un cas de flexibilització, mentre que el 37% no ho ha fet.

**Figura 136**

*Qüestionari professorat: Preparar a nivell emocional*

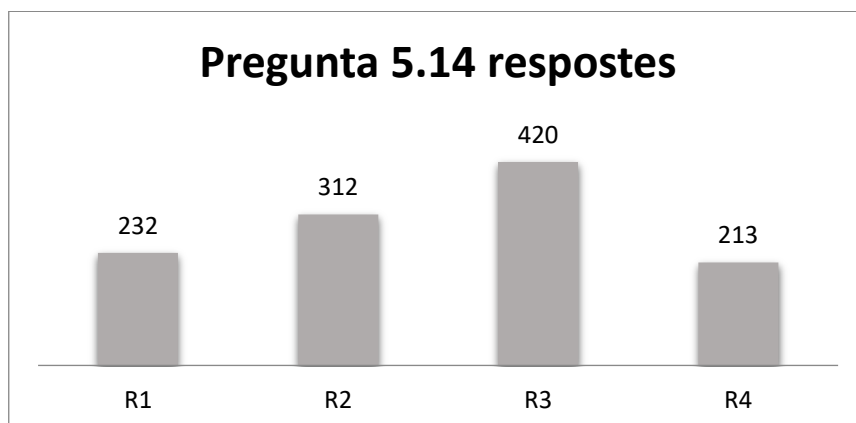


En definitiva, si atenem als processos de flexibilització, podem concloure que la majoria del professorat que ha posat en marxa aquesta mesura la contempla com una mesura positiva (71%). Davant de mesures d'aquest tipus el professorat afirma que s'hi prepara l'alumnat a nivell curricular i emocional (63%), en alguns casos s'hi prepara al nou grup (52%) i amb menys assiduitat (42%) al grup que es deixa.

**5.14. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats.**

**Figura 137**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.14.*



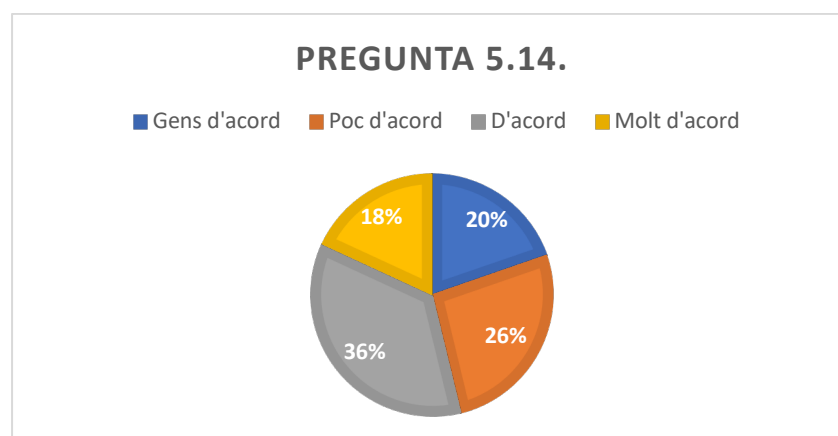
Mitjana	2,521665251
Desviació Típica	1,002841136



També la normativa actual incideix en la importància de comptar amb els recursos de l'entorn. En aquest sentit, un poc més de la meitat del professorat (54%) manifesta fer ús d'aquests recursos, mentre que el 46% en fa poc o gens d'ús. Hi ha un nombre elevat de professors i professores que han deixat en blanc aquesta pregunta, probablement perquè no han tingut alumnat d'alta capacitat.

**Figura 138**

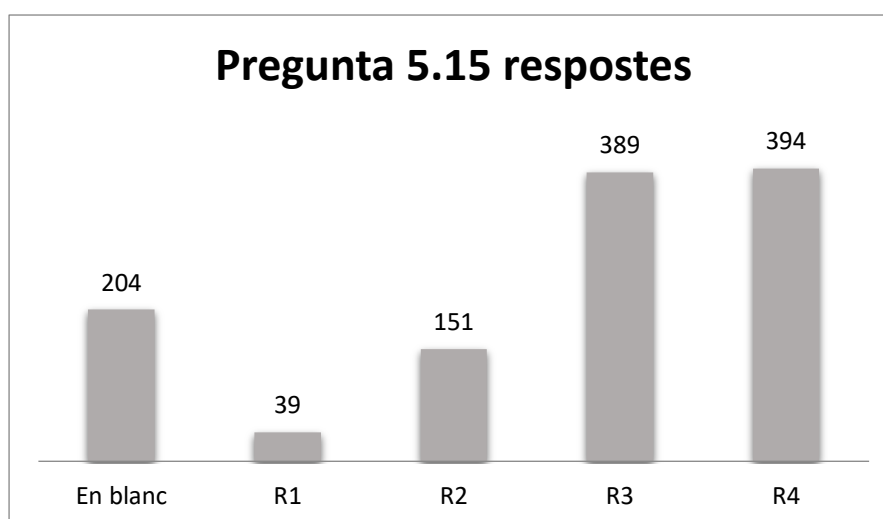
*Qüestionari professorat: Recursos de l'entorn*



**5.15. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda.**

**Figura 139**

*Qüestionari professorat: Pregunta 5.15.*

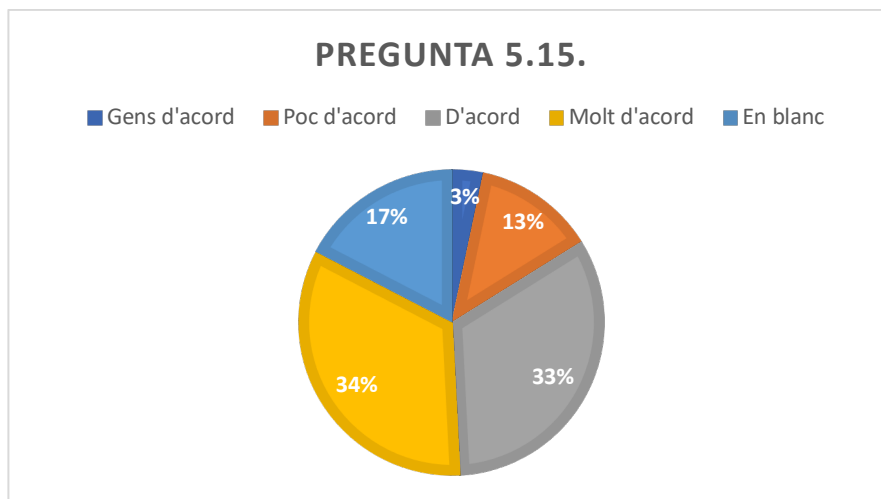


Mitjana	2,620220901
Desviació Típica	1,418184709

La majoria del professorat (80%) manifesta haver mantingut una bona relació o molt bona amb les famílies. Com en el cas anterior, hi ha també un nombre elevat de professors i professores que han deixat en blanc aquesta pregunta, probablement perquè no han tingut alumnat d'alta capacitat.

**Figura 140**

*Qüestionari professorat: Relació amb famílies*



### 5.16. Escriu les 3 principals dificultats que tens a l'hora d'atendre l'alumnat d'altas capacitats

Les respostes a aquesta pregunta s'han analitzat a partir del càlcul de freqüències, que es pot consultar a l'annex 11. Si tenim en compte els aspectes més referenciats de forma decreixent trobem la següent distribució:

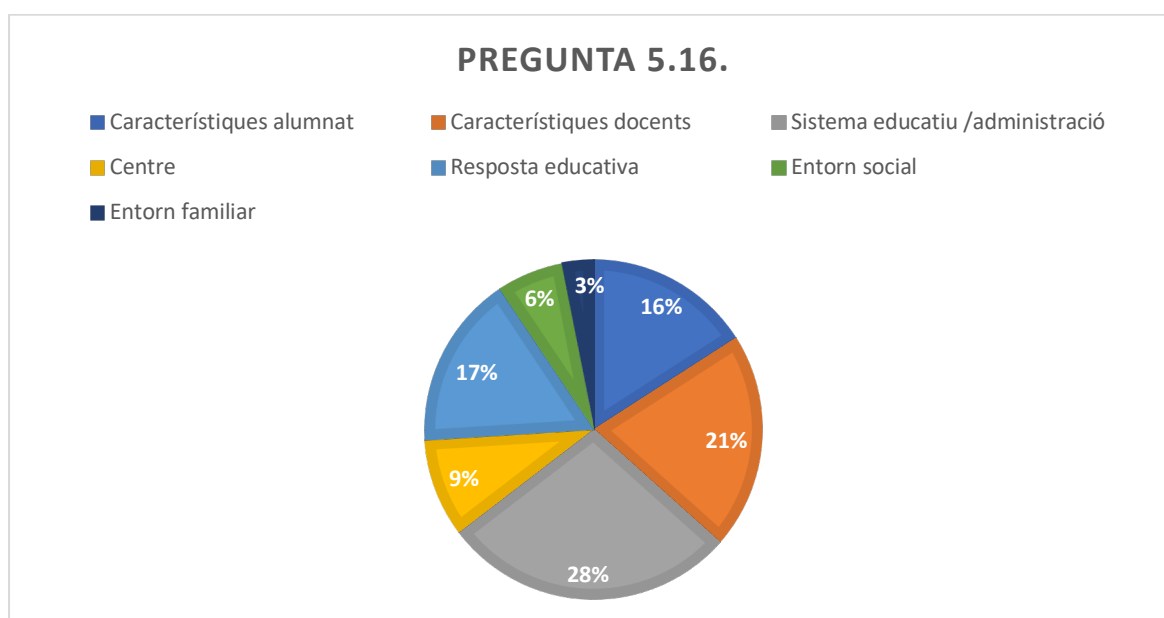
- Manca de formació (310)
- Manca de recursos (214)
- Dificultat de motivar-los (187)
- Manca de temps (178)
- Elevada ràtio (166)
- Socialització, integració en el grup, comprensió per part dels companys (146)
- Dificultat per detectar i manca de detecció (136)

- Adaptació del currículum, atenció personalitzada, plantejament de reptes, etc. (134)

Les respostes que han aportat els i les professors participants s'hi ha agrupat en sis blocs, atenent al tipus de dificultats individuades: relatives a les característiques de l'alumnat, a les característiques dels docents, al mateix sistema educatiu, a la resposta educativa a nivell de centres, a les mesures educatives, a l'entorn social i a l'entorn familiar. Aquesta agrupació de les respostes per blocs s'hi troba al mateix annex 11 i la distribució per percentatges és la següent:

**Figura 141**

*Qüestionari professorat: pregunta 5.16.*



D'aquesta manera, la major part de les dificultats se situen en la mateixa organització del sistema (28%), seguida de la resposta educativa a nivell de centre i d'aula (26%), de les característiques del mateix docent (21%) i de l'alumnat (16%) i en última instància s'apunten a dificultats relatives a l'entorn social (6%) i familiar (3%).

D'altra banda, cal remarcar també que algunes de les respostes aportades evidencien els prejudicis i la manca de sensibilitat d'alguns docents en relació a aquest alumnat. Com a exemple es poden citar algunes d'aquestes afirmacions:

- *"Los demás niños no les gusta tener a alguien que acaba primero."*

- *"Es dona el cas d'alumnes que han estudiat batxillerat en centres d'alt rendiment (Xest), amb un nivell d'exigència molt elevat i no han aconseguit traure la nota mitjana de 10. Per tant després de la selectivitat no han pogut entrar a la carrera desitjada. Estaran més preparats però potser no estudien allò que volien."*
- *"Soy profesora de Educación física. Es un área donde este tipo de alumnos no destacan especialmente en el ámbito motor. Son alumnos con las mismas dificultades y fortalezas que el resto de alumnos."*

### **5.17. Escriu les 3 principals facilitats que tens a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats**

De la mateixa manera que s'ha preguntat per les dificultats principals a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats, s'ha partit de la idea que no tot són dificultats en aquest àmbit, per la qual cosa es va decidir preguntar també per les facilitats que també implica l'atenció a aquest alumnat. Cal tenir en compte que de les respostes aportades pels docents algunes s'hi ha descartat, ja que sembla que no han entès bé la pregunta i han donat més bé indicacions de com treballar-hi. En general, es pot dir, que ha costat molt més evidenciar les facilitats que les dificultats a l'hora d'atendre'ls. Les respostes a aquesta pregunta s'hi troben ressenyades a l'annex 12. Les aportacions que han tingut una major puntuació són les següents:

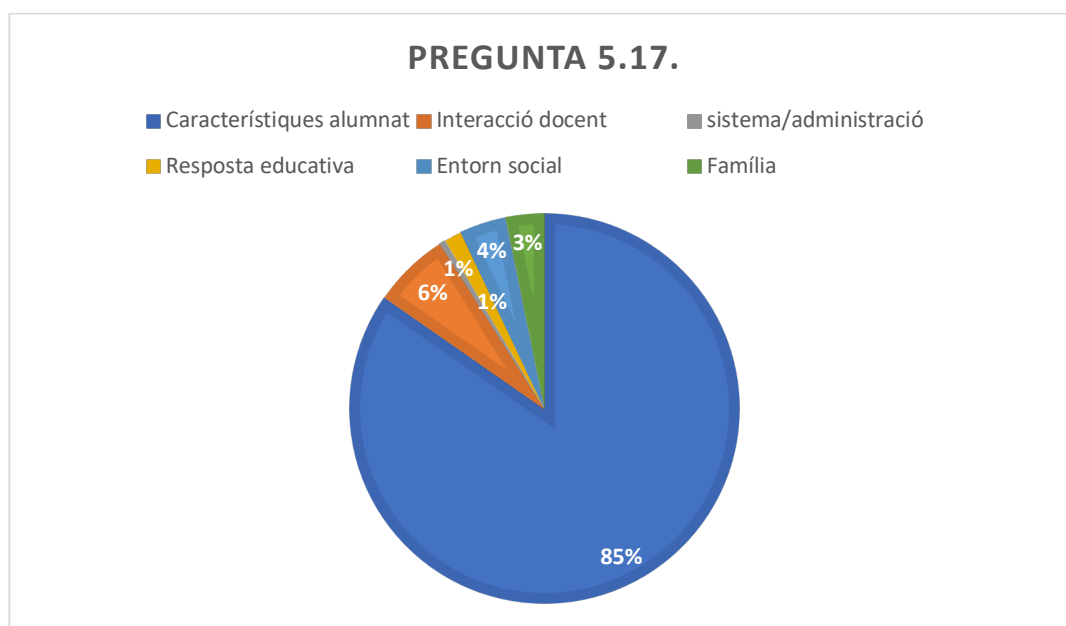
- Motivació (94)
- Pot ajudar els altres (89)
- Interés (84)
- Capacitat de comprensió (81)
- Autonomia (79)
- Comunicació amb ells (78)
- Entén ràpid (72)
- Facilitat per aprendre (62)
- Família (50)

- Creativitat (44)

De la mateixa manera que a la pregunta anterior, les respostes s'han agrupat per blocs, que es troben ressenyats a l'annex 12 i que apunten a una distribució per percentatges com es presenta tot seguit:

**Figura 142**

*Qüestionari professorat: pregunta 5.17.*



Els aspectes que el professorat considera més facilitadors tenen a veure, sobretot, amb les característiques pròpies de l'alumnat d'altres capacitats (85%), i amb molta menys incidència la interacció docent (6%), l'entorn social (4%), la família (3%), i finalment la resposta educativa (1%) i la configuració del sistema educatiu (1%). En aquest últim cas el que es valora és l'orientació que ha pres el sistema cap a la inclusió educativa, fet que facilita l'atenció a aquest alumnat i els valora com una oportunitat, no com un problema.

Com es pot veure, molts dels aspectes facilitadors que es ressenyen coincideixen amb les dificultats apuntades. Per tant, les característiques de l'alumnat són vistes com una dificultat però també com una oportunitat, tot depèn de la mirada i de les situacions que es generen a l'aula.

Finalment, de la mateixa manera que en el cas anterior algunes de les respostes recollides evidencien també alguns prejudicis i la manca de sensibilitat, com es veu en els següents exemples:

- *“Ninguno. No he sido formado para ello.”*
- *“Cap. Ni curricular ni emocionalment.”*
- *“Res resulta fàcil.”*
- *“Que seguisquen la classe. Que facen la feina sense protestar. Que em donen suport.”*
- *“Se aburren en clase, no hacen la tarea que se les manda, suelen tener interés por temas de ciencias, historia...”*

### 9.2.6. Anàlisi correlacional

A banda de l'estudi descriptiu de les diferents dades recollides, s'ha procedit a estudiar si existeix algun tipus de relació significativa entre aquestes a través de l'anàlisi correlacional. Així, s'ha aplicat la prova Kruskal-Wallis (prova no paramètrica per provar si un grup de dades prové de la mateixa població) per establir si la relació resulta significativa (aquesta ho és si l'índex és menor de 0,050). Tot seguit s'hi presenten els resultats. L'anàlisi detallada d'aquestes correlacions s'hi troben a l'Annex 13.

#### a) Estudi segons el sexe

Si atenem a la interacció de la variable sexe en relació a la resta de dades recollides trobem que aquesta vinculació resulta significativa en interacció amb algunes variables.

1	dona
2	home
3	altres

En aquest sentit, les dones afirmen més majoritàriament tenir en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats (pregunta 5.9) (86% de dones hi estan d'acord o molt d'acord en comparació al 73% dels homes, tot i que la major diferència es troba en la resposta molt d'acord, ja que el 45% de les dones l'han triada en comparació al 26% dels homes). Pel que fa al fet de comptar o no amb els recursos de l'entorn (5.14.) també existeix una diferència significativa, ja que 56% de dones hi estan d'acord o molt d'acord en comparació al 47% dels homes. D'altra banda, pel que fa a les característiques d'aquest alumnat (dimensió 2) també hi ha diferències significatives amb dues de les característiques. Així, les dones atribueixen la característica "alta sensibilitat" (2.4.f) de forma més contundent que els homes (61% versus 52%) i aquests la característica "presenta una autoestima alta" (2.4.k) (un 28% dels homes està d'acord o molt d'acord en comparació al 20% de les dones). Finalment, també hi ha diferència en relació a les creences i actituds pel que fa a la consideració que l'alumnat

amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats (3.1.b). Els homes s'hi troben més d'acord amb aquesta idea (34%) que les dones (29%).

Segons sembla, les dones semblen copsar de manera més clara les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats que els companys homes. Tot seguit es presenten els resultats de l'aplicació de la prova Kruskal-Wallis. En ombrejat es destaca quan la relació entre les variables resulta significativa.

## Taula 82

### Qüestionari professorat: anàlisi correlacional sexe

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	p16c	p23	p51	p53	p54	p55	p58	p59	p514	p515
Sig. asimptòt.	,981	,752	,819	,772	,064	,179	,139	,000	,027	,272

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: sexe

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	pa1	pb1	pc1	pd1	pe1	pf1	pg1	ph1	pi1	pj1	pk1
Sig. asimptòt.	,988	,048	,155	,811	,075	,008	,004	,350	,551	,158	,030

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: sexe

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	pa2	pb2	pc2	pd2
Sig. asimptòt.	,926	,017	,234	,314

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: sexe

#### b) Estudi segons l'edat

1	De 21 a 28
2	De 29 a 33
3	De 34 a 40
4	De 41 a 55
5	56 o més



La variable edat sembla condicionar molt més les respostes del professorat que no el sexe. Així, existeixen diferències estadísticament significatives en funció de l'edat en les preguntes 2.3, 5.3, 5.8, 5.9, 2.4.a, 2.4.c, 2.4.d, 2.4.e, 2.4.f, 2.4.g, 2.4.h, 2.4.i, 2.4.j, 2.4.k, 3.1.a, 3.1.b i 3.1.d.

En primer lloc, sembla existir diferència pel que fa a la seguretat a l'hora d'identificar l'alumnat d'altres capacitats (pregunta 2.3.), de manera que els qui se senten més segurs són la franja més jove (21 a 28 anys), ja que un 46% s'hi troba molt d'acord, seguit de la franja de 34 a 40 anys (45%), la dels més majors, 56 o més anys (40%), la franja de 29 a 33 anys (37%) i a molta distància la franja de 41 a 55 (10%), etapa aquesta última caracteritzada per la resistència als canvis. El grup de menor edat (franja 21 a 28, situat en l'inici de la carrera) també percep amb major contundència que al seu centre el professorat està sensibilitzat amb la resposta educativa a l'alumnat d'alta capacitat (pregunta 5.3.). Així, el 61% en aquesta franja s'hi troba d'acord o molt d'acord, seguit de la franja de més edat (55%), de la de 34 a 40 (45%), de 29 a 33 (41%) i a molta distància novament l'etapa de resistència al canvi (13%). De forma similar, en la pregunta 5.8., en què es manifestava que l'avaluació dels aprenentatges es fa en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat, és el professorat de menor edat els qui s'hi mostren més d'acord: un 79% de la franja 21 a 28 i un 71% de la franja 29 a 33 anys, mentre que la franja 34 a 40 (57%), 41 a 55 (59%) i 56 o més (59%) presenta un menor percentatge d'acord. Finalment, pel que fa al fet de tenir en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats (pregunta 5.9), novament és el col·lectiu de menys edat qui es troba més d'acord. Aquest valor, a més decreix amb l'edat. Així un 92% de la franja de 21 a 28 anys s'hi troba d'acord o molt d'acord, davant de la franja de 29 a 33 anys (86%), de les franges de 34 a 40 i de 41 a 55 (82%) i de la de 56 o més anys, que és la que menys acord manifesta (79%). Sembla, doncs, que és la franja de menys edat la que manifesta estar més segura a l'hora d'identificar a l'alumnat d'altres capacitats, la qui percep una major sensibilitat al centre, té en compte les característiques afectives d'aquest col·lectiu i avalua de forma coherent amb les adaptacions específiques aplicades, sembla doncs, que existeix una major implicació en les franges més joves.

D'altra banda, també existeixen diferències estadísticament significatives relatives a les característiques que el professorat considera que defineixen l'alumnat d'alta capacitat segons l'edat dels participants. En aquest sentit, el professorat més major, en comparació amb la franja més jove, està més d'acord amb característiques del tipus següent:

- a) Es caracteritzen per ser crítics (2.4.c): el 78% de la franja 41 a 55, el 75% de la franja 29 a 33, el 73% de les franges 34 a 40 i de 56 o més, davant del 60% de la franja més jove (21 a 28 anys) s'hi troben d'acord o molt d'acord.
- b) Aprenen de manera autònoma, sense ajuda del professorat (2.4.d): hi estan d'acord o molt d'acord el 63% dels participants de la franja de més de 56 anys, el 51% en la de 41 a 55, el 46% en la de 34 a 40, el 42% en la de 29 a 33, i a certa distància de nou la franja més jove (21 a 28) amb un 31% d'acord/molt d'acord.
- c) Solen estar sobreestimats per la família (2.4.e): en aquest cas, hi ha una clara diferència amb la franja de més edat (de 56 anys endavant), ja que el 49% dels participants s'hi troba d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació. Expressen els mateixos valors un 37% de la franja 41 a 55 anys, un 35 % de la més jove (21 a 28 anys) i a certa distància les franges d'enmig: 29% la franja de 29 a 33 anys i 25% en el cas de la franja 34 a 40.
- d) Es caracteritzen per tindre alta sensibilitat (2.4.f): també el grau d'acord amb aquesta característica té un valor descendent segons l'edat, així, el 61% de la franja de més edat (56 o més anys) s'hi troba d'acord o molt d'acord, el 60% de la franja de 41 a 55, el 57% de la franja de 34 a 40, el 53% de la franja de 29 a 33 i a molta distància, s'hi troba d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació el 10% de la franja més jove (21 a 28 anys).
- e) És difícil que presenten fracàs escolar (2.4.g): de manera similar al cas anteriors, els valors són descendents. Així, el 19% de la franja de més edat (56 o més anys) s'hi troba d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguida de 11% en el cas de les franges de 41 a 55 anys, 34 a 40 i 29 a 33. Finalment, en la franja de menys edat (21 a 29 anys) cap dels participants s'ha manifestat d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (0%).

- f) I presenten una autoestima alta (2.4.k): també en aquest cas el grau d'acord és decreixent en relació a l'edat. En la franja de 56 o més anys un 31% dels participants s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació. En la franja de 41 a 55 anys, un 23%; en la de 34 a 40, un 19%; en la de 29 a 33, un 14% i, finalment, en la franja més jove (21 a 28) només un 12% s'hi troba d'acord i un 0% molt d'acord.

En canvi, la franja de professorat més jove es troba més d'acord amb el fet que l'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com la dislèxia, discalculia, disortografia, etc. (2.4.j). Així, un 71% dels participants de la franja més jove s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguida de la franja de 34 a 40 (67%), 41 a 55 i 29 a 33 (58%), i en última instància per la franja de major edat (més de 56%), en què només el 50% es troba d'acord o molt d'acord. Aquesta característica sembla més ignorada com major és l'edat del professorat.

Finalment, hi ha determinades característiques que han estat més valorades, de forma similar, per la franja de professorat més major (declivi en l'exercici de la professió) i més jove (inici de la carrera), i en canvi menys per les franges més intermèdies (en els moments de màxim desenvolupament professional):

- a) Respecte de l'afirmació que l'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs (2.4.a), el 81% dels participants situats a la franja més jove (21 a 28) i a la més major (56 o més) s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, tot i que en el cas dels més majors és més gran el nombre de participants que s'hi troben molt d'acord (36% respecte del 10% en el cas dels més joves). En la franja de 29 a 33 i de 34 a 40 anys, és el 69% dels participants el que s'hi troben d'acord i molt d'acord, i el 75% en el cas de la franja de 41 a 55, que és la que manifesta un major desacord amb aquesta afirmació.
- b) Sobre el fet que aprenen d'una forma distinta (2.4.h) hi ha un gran acord per part del professorat, més evident en el cas de la franja de 21 a 28 (94%), seguida de les franges de 29 a 33 i 56 o més (93%) i de les franges centrals de 34 a 40 i de 41 a 55 (91% d'acord o molt d'acord).

- c) I, per acabar, sobre l’afirmació que aquest alumnat es caracteritza per traure bones notes (2.4.i), són les franges de més i menys edat les qui es mostren més d’acord i molt d’acord. Així es manifesten el 45% dels majors de 56 anys i el 42% participants entre 21 i 28 anys. En el cas de la franja de 29 a 33 el 33% s’hi mostra d’acord o molt d’acord, i el 32% en el cas de les franges 34 a 40 i 41 a 55.

Finalment, pel que fa a les creences i actituds, és el professorat de la franja de més edat els qui manifesten un major acord amb les afirmacions següents:

- a) L’alumnat d’altres capacitats suposa un problema afegit a classe (3.1.a): 34% d’acord/molt d’acord en el cas de la franja de 56 o més anys, 25% en la franja 41 a 55, 22% en la franja 34 a 40, 20% en la franja 29 a 33 i 10% en el cas dels més joves (21 a 28 anys).
- b) L’alumnat amb necessitats específiques d’aprenentatge necessita més ajuda que l’alumnat d’altres capacitats (3.1.b): en aquest cas també la franja de professorat de més edat (de 56 anys o més) és el qui es troba més d’acord o molt d’acord amb aquesta afirmació (44%), en comparació amb el 29% de la franja de 41 a 55 anys, el 25% de la franja de 29 a 33, el 24% de la franja de 34 a 40 i, en últim terme, el 21% de la franja més jove (21 a 28 anys).
- c) I l’atenció diferenciada a l’alumnat d’altres capacitats atempta contra el principi d’igualtat d’oportunitats (3.1.d), on és la franja caracteritzada per l’energia, el compromís i la implicació (34 a 40 anys) la qui es troba més d’acord o molt d’acord amb aquesta afirmació (17%), sembla que busquen una major homogeneïtzació. A continuació se situa la franja més jove (21 a 28 anys), amb un 13% de participants que es mostren d’acord o molt d’acord, la franja de 41 a 55 (11%), la de 56 anys o més (10%) i, en última instància la franja de 29 a 33 anys (etapa de sentiment d’urgència en allò personal), amb un 7% de participants d’acord o molt d’acord. Sembla, doncs, que és la franja de major edat la que presenta més prejudicis cap a l’atenció d’aquest alumnat.

Tot seguit es presenten els resultats de l’aplicació de la prova Kruskal-Wallis. En ombrejat es destaca quan la relació entre les variables resulta significativa.

**Taula 83***Qüestionari professorat: anàlisi correlacional edat***Estadístics de contrasta,b**

	p16c	p23	p51	p53	p54	p55	p58	p59	p514	p515
Sig. asimptòt.	,363	,007	,313	,007	,052	,258	,000	,005	,050	,067

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	pa1	pb1	pc1	pd1	pe1	pf1	pg1	ph1	pi1	pj1	pk1
Sig. asimptòt.	,003	,273	,006	,000	,000	,067	,000	,014	,016	,003	,001

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	pa2	pb2	pc2	pd2
Sig. asimptòt.	,001	,000	,220	,025

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**c) Estudi segons nivell educatiu**

1	Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat
2	Educació Secundària Obligatòria
3	Educació Secundària Obligatòria, Cicles Formatius
4	Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, Cicles Formatius
5	Educació Primària
6	Educació Infantil, Educació Primària
7	Cicles Formatius
8	Educació Infantil
9	Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria
10	Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària, Batxillerat
11	Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria
12	Batxillerat
13	Educació Infantil, Batxillerat
14	Educació Infantil, Educació Secundària Obligatòria

En relació a la variable nivell educatiu també existeixen diferències significatives. Concretament, hi ha diferències estadísticament significatives en funció del nivell educatiu en les preguntes 1.6.c, 2.3, 5.1, 5.5, 5.8, 5.9, 5.14, 5.15, 2.4.j, 3.1.a, 3.1.b i 3.1.d. Així, en la majoria de casos, les diferències més marcades es troben entre el professorat d'infantil o primària per una banda i el de cicles formatius a l'altre extrem. D'aquesta manera, els docents de primària han estat més contundents a l'hora d'afirmar que la formació rebuda per poder atendre l'alumnat d'altres capacitats és suficient (1.6.c): el docents de primària són els qui es troben més d'acord o molt d'acord (29%), seguits dels de secundària (22%), els d'infantil (21%) i a més distància els de cicles formatius (17%). Són també els docents de l'etapa de primària els qui consideren més contundentment que saben identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats (2.3.): el 37% dels participants de l'etapa d'infantil s'hi mostren d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, en comparació amb el 40% dels participants de primària, el 37% dels de secundària i el 34% dels de cicles formatius.

Els docents d'infantil són els qui es troben més d'acord amb les següents afirmacions:

- a) Amb el fet que als seus centres l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica coordinada a nivell de centre (5.1.): el 57% de participants de l'etapa d'infantil s'hi troba d'acord o molt d'acord, seguit del 50% dels docents de primària, el 33% dels de secundària i el 29% dels de formació professional.
- b) També amb el fet que es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat (5.5.): el 81% dels docents de l'etapa d'infantil s'hi troben d'acord o molt d'acord, seguit del 72% dels docents de l'etapa de primària, el 55% dels de secundària i el 51% dels de cicles formatius.
- c) Igualment, quan es pregunta sobre si realitzen l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats en coherència amb les adaptacions específiques aplicades (5.8.), el 74% dels docents de l'etapa d'infantil s'hi troba d'acord o molt d'acord, seguit del 70% dels docents de l'etapa de primària, el 59% dels de secundària i el 39% en els cas dels docents de formació professional.

- d) A l'hora de tindre en compte les necessitats afectives d'aquest alumnat (5.9.), el 95% dels docents de l'etapa d'infantil s'hi mostren d'acord o molt d'acord, seguits del 90% en el cas dels docents de primària, el 79% dels de secundària i el 60% dels de formació professional.
- e) I també a l'hora de tindre en compte els recursos de l'entorn (5.14.), un 69% dels docents d'infantil es manifesta d'acord o molt d'acord, seguit del 64% en el cas dels docents de primària, el 41% dels de secundària i el 40% dels de formació professional.
- f) O a l'hora de referir una bona relació en les famílies (5.15.). Un 96% dels docents de l'etapa d'infantil està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguit del 89% en el cas dels docents de primària, un 73% en el cas dels de secundària i un 50% en el cas dels de cicles formatius.

Com es pot comprovar, els següents que més estan d'acord amb aquests afirmacions són els docents de primària, seguits dels d'ESO i batxillerat i, en darrer lloc els de cicles formatius. Pel que fa a les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, d'altra banda, l'única afirmació en què hi ha una diferència significativa és en la 2.4.j., això és, que l'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discàlculia, disortografia, etc. En aquest cas, també són els docents d'infantil i primària els qui més d'acord estan amb aquesta afirmació (el 59% s'hi manifesten d'acord i molt d'acord) i els qui menys els d'ESO i batxillerat (53% en aquest cas) i el 56% en el cas dels de cicles formatius.

Finalment, pel que fa a les actituds i creences, també existeix una clara diferència en relació al nivell educatiu. Així, el professorat de cicles formatius és el que es troba majorment d'acord amb la idea que tindre un alumne/a d'altres capacitats suposa un problema afegit (3.1.a): un 34% dels participants d'aquest nivell es manifesten d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguit del 30% en el cas dels docents de secundària, el 22% en el cas de primària i el 12% en el cas dels d'infantil, que són els qui s'hi troben més en desacord. També hi estan més d'acord amb la idea que l'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que el d'altres capacitats (3.1.b) els docents d'ESO i batxillerat (40%) seguits dels de cicles formatius (33%), i a l'altra banda se situen els

mestres d'infantil (23%) i, en última instància, els de primària (20% d'acord o molt d'acord). Per acabar, al contrari del que s'ha vist fins ara, són els mestres d'infantil els qui estan més d'acord amb la idea que l'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d), com es manifesta en el fet que un 25% d'aquests docents s'hi troben d'acord o molt d'acord, seguits dels de primària (14%), ESO i batxillerat (12%) i, en últim lloc, a l'altre extrem, els de cicles formatius (7%).

Tot seguit es presenten els resultats de l'aplicació de la prova Kruskal-Wallis. En ombrejat s'hi destaca quan la relació entre les variables resulta significativa.

#### Taula 84

*Qüestionari professorat: anàlisi correlacional nivell educatiu*

##### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	p16c	p23	p51	p53	p54	p55	p58	p59	p514	p515
Sig. asimptòt.	,000	,017	,000	,079	,343	,000	,000	,000	,000	,000

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivell educatiu

##### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	pa1	pb1	pc1	pd1	pe1	pf1	pg1	ph1	pi1	pj1	pk1
Sig. asimptòt.	,536	,277	,396	,018	,065	,243	,215	,631	,930	,048	,557

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivell educatiu

##### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	pa2	pb2	pc2	pd2
Sig. asimptòt.	,000	,000	,343	,031

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivell educatiu



**d) Estudi segons el tipus de centre**

1	Públic
2	Concertat
3	Privat

També en relació a la titularitat del centre apareixen diversitat de respostes en algunes de les qüestions plantejades. Les diferències tenen a veure no tant en els coneixements que tenen del fenomen els i les docents, com amb la resposta que hi té lloc, sobretot, a nivell de centre. Hi ha diferències estadísticament significatives en funció del tipus de centre en les preguntes 1.6.c, 2.3, 5.1, 5.3, 5.4, 5.14, 5.15, 2.4.i i 3.1.a.

Així, els docents dels centres concertats estan més d'acord amb la idea que la formació rebuda per atendre l'alumnat d'altres capacitats ha estat suficient (1.6.c): un 40% d'aquests s'hi troben d'acord o molt d'acord, seguit dels docents de l'educació pública (23%) i dels de la privada (un 21% s'hi troba d'acord i un 0% molt d'acord), i en el fet que existeix una bona comunicació amb la família (5.15.): el 90% d'aquests professionals estan d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguit dels docents de centres privats (85%) i els de centres públics (79%).

En canvi, els i les docents dels centres privats es troben més d'acord amb l'afirmació que saben identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats (2.3.): el 71% d'aquests professionals s'hi manifesta d'acord o molt d'acord, seguit del 59% en el cas dels docents de centres concertats i dels de centres públics (51%). També en el fet que en el seu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica coordinada a nivell de centre (5.1.): un 79% dels docents de centres privats s'hi manifesten d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguit dels docents de centres concertats (54%) i dels de centres públics (39%). Igualment els docents de centres privats es troben més d'acord amb el fet que els seus companys i companyes es troben sensibilitzats en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats (5.3.): un 64% d'aquests es manifesta d'acord o molt d'acord, seguit dels docents de centres concertats (60%), i dels docents de l'ensenyament públic (45%). També manifesten més acord amb el fet que el professorat del seu centre està format en aquest àmbit (5.4.): el 57% s'hi

troba d'acord o molt d'acord, seguit dels docents de la concertada (29%) i el 16% en el cas dels docents de la pública. En últim lloc, també els docents de centres privats manifesten tenir més en compte els recursos de l'entorn (5.14.): el 71% d'aquests docents es manifesten d'acord o molt d'acord, seguit dels docents de centres concertats (61%) i el 52% dels docents de l'ensenyament públic.

Pel que fa als coneixements sobre aquest alumnat són els i les docents de centres privats els qui estan més d'acord amb l'afirmació que l'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per traure bones notes (2.4.i): el 57% d'aquests s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació en contraposició als docents de centres públics (35%) i de centres concertats (33%).

Finalment, en relació a les actituds i creences són majorment els i les docents dels centres privats els qui manifesten que tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit (3.1.a): el 36% s'hi manifest d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, en canvi els qui manifesten la mateixa idea en centres públics és el 25% i en centres concertats el 21%.

Tot seguit es presenten els resultats de l'aplicació de la prova Kruskal-Wallis. En ombrejat s'hi destaca quan la relació entre les variables resulta significativa.

### Taula 85

*Qüestionari professorat: anàlisi correlacional tipus de centre*

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	p16c	p23	p51	p53	p54	p55	p58	p59	p514	p515
Sig. asintót.	,002	,011	,000	,000	,000	,002	,407	,225	,017	,000

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	pa1	pb1	pc1	pd1	pe1	pf1	pg1	ph1	pi1	pj1	pk1
Sig. asimptòt.	,961	,168	,501	,298	,383	,164	,051	,079	,043	,347	,620

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	pa2	pb2	pc2	pd2
Sig. asimptòt.	,027	,147	,777	,882

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

**e) Estudi segons els anys de treball**

1	Menys de 3
2	Entre 4 i 6 anys
3	Entre 7 i 25 anys
4	Entre 26 i 35 anys

Atenent als anys de treball en l'ensenyament existeixen clares diferències entre els docents, de manera similar a la variable edat. Concretament hi ha diferències estadísticament significatives en funció dels anys de treball a l'ensenyament en les preguntes 2.3, 5.4, 5.5, 5.14, 2.4.a, 2.4.b, 2.4.c, 2.4.d, 2.4.e, 2.4.f, 2.4.g, 2.4.i, 2.4.k, 3.1.a, 3.1.b i 3.1.c. Per tant, hi ha sobretot diferències pel que fa a la idea que tenen de les característiques de l'alta capacitat i a les actituds i creences.

Així, en primer lloc, el professorat que porta entre 26 i 35 anys treballant (etapa caracteritzada segons Huberman per la serenitat i el conservadorisme), se sent més competent a l'hora d'identificar l'alumnat d'altres capacitats (2.3.), ja que el 56% manifesta estar d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguits dels qui porten entre 7 i 25 anys (53%) i els qui porten entre 4 i 6 anys (49%), mentre que els qui porten menys de tres anys (situats en l'etapa d'inici de la carrera, caracteritzada pel templeig i l'entusiasme), són els qui s'hi senten més insegurs (el 41% manifesta estar d'acord o molt d'acord amb el fet de sentir-se competent pel que fa a la identificació).

En canvi, els qui porten menys temps treballant són els qui assenyalen majorment que el professorat del seu centre està format en atenció a l'alumnat d'altres capacitats (5.4.): el 32% s'hi mostra d'acord o molt d'acord en comparació amb els qui porten entre 26 i 35 anys (19%), entre 7 i

25 anys (13%), i els qui porten entre 4 i 6 anys (en què només el 5% s'hi troba d'acord o molt d'acord). També són els qui majorment consideren que aquests es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat (5.5.): el 71% es troba d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació en comparació amb els qui porten entre 4 i 6 anys o entre 7 i 25 (65%) i els qui porten entre 26 o 35 anys (56%). I també manifesten tenir més en compte els recursos de l'entorn (5.14.): el 62% dels qui porten menys de 3 anys treballant s'hi troben d'acord o molt d'acord, seguits dels qui porten entre 4 i 6 anys i entre 26 i 35 (58%) i els qui porten entre 7 i 25 anys (54%). Els qui porten més anys a l'ensenyament són els qui s'hi troben, en general, menys d'acord amb aquestes afirmacions.

Pel que fa a les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, sembla que la visió que tenen els docents segons el temps que porten a l'ensenyament és bastant diferent. Així, els qui porten més temps a l'ensenyament s'hi troben més d'acord amb afirmacions com les següents:

- a) L'alumnat d'altres capacitats ha de treballar dur per aconseguir un bon rendiment (2.4.b): un 28% dels docents que porta treballant entre 26 i 35 anys s'hi manifesta d'acord o molt d'acord, en comparació amb els qui porten entre 7 i 25 anys (21%), menys de 3 anys (20%) i entre 4 i 6 anys (18%).
- b) Es caracteritzen per ser crítics (2.4.c): un 80% dels docents que porten entre 26 i 35 anys a l'ensenyament s'hi mostra d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguit dels qui porten entre 7 i 25 anys (79%) i en última instància els qui porten entre 4 i 6 anys o menys de 3 (69%).
- c) Aprenen de manera autònoma, sense ajuda del professorat (2.4.d): el 65% dels qui porten entre 26 i 35 anys treballant hi estan d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguits dels qui porten entre 7 i 25 anys (48%), entre 4 i 6 anys (47%) i en última instància els qui porten menys de 3 anys (38%).

- d) Sol estar sobreestimat per la família (2.4.e): el 48% dels qui porten entre 26 i 35 anys hi estan d'acord o molt d'acord, seguit dels qui porten entre 4 i 6 anys (41%), entre 7 i 25 anys (33%) i en últim terme els qui porten menys de 3 anys (27%).
- e) És difícil que presente fracàs escolar (2.4.g): en aquest cas són els qui porten entre 7 i 25 treballant els qui estan més d'acord/molt d'acord (61%), seguits dels qui porten entre 26 i 35 (59%), dels qui porten entre 4 i 6 anys (53%) i en últim terme els qui porten menys de 3 anys (51%).
- f) Trau bones notes (2.4.i): un 42% dels qui porten més anys treballant (entre 26 i 35) hi està d'acord o molt d'acord, seguit dels qui porten menys de 3 anys (40%), els qui en porten entre 4 i 6 (34%) i els qui en porten entre 7 i 25 (32%).
- g) Presenta una autoestima alta (2.4.k): el 31% dels qui porten més temps treballant (entre 26 i 35 anys) s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguits dels qui porten entre 4 i 6 anys (23%), els qui en porten entre 7 i 25 (20%), i finalment els qui en porten menys de 3 (15%).
- h) En canvi, els qui porten entre 4 i 6 anys treballant (etapa d'estabilització) assenyalen majorment que es caracteritzen per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs (2.4.a): el 40% dels qui porten entre 4 i 6 anys treballant s'hi troben d'acord o molt d'acord, seguits dels qui porten entre 7 i 25 anys (83%), els qui en porten menys de 3 (80%) i en última instància els qui porten més anys treballant (entre 26 i 35 anys), amb un 78% d'acord/molt d'acord. I són els de la franja de 7 a 25 anys de treball (etapa caracteritzada per la diversificació i el qüestionament) els qui es troben majorment d'acord amb l'afirmació que l'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat (2.4.f): és la franja que porta entre 7 i 25 anys treballant els qui es troben majorment d'acord/molt d'acord (61%), seguits dels qui porten entre 26 i 35 anys (59%), els qui porten entre 4 i 6 anys (53%) i novament els qui porten menys de 3 anys (51%).

Finalment, pel que fa a les actituds i creences també existeix una diferència significativa en les respostes segons les franges d'anys de treball a l'ensenyament. Així, són els qui porten més temps (entre 26 i 35 anys) els qui assenyalen majorment estar d'acord amb el fet que tindre un alumne/a d'altres capacitats suposa un problema afegit (3.1.a): un 33%, en comparació amb els qui porten menys de 3 anys (26%), els qui en porten entre 7 i 25 (22%) i els qui en porten entre 4 i 6 (21%). També amb la consideració que l'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats (3.1.b): 42% d'acord/ molt d'acord en el cas dels qui porten entre 26 i 35 anys treballant, seguit dels qui en porten menys de 3 (32%), els qui en porten entre 7 i 25 (27%) i els qui en porten entre 4 i 6 (25%). I amb l'afirmació que l'alumne/a identificat com a altres capacitats té més dificultats per fer amics/gues (3.1.c): novament són els qui porten més anys treballant (entre 26 i 35) els qui es mostren més d'acord/molt d'acord amb aquesta afirmació (58%), seguits dels qui porten menys de 3 anys (50%), dels qui en porten entre 7 i 25 (48%) i finalment el qui en porten entre 4 i 6 (42%). Cal assenyalar, a més, que la franja que s'hi troba més d'acord amb aquestes afirmacions, en segon lloc, és la que porta menys de 3 anys treballant. Per tant, són els docents que se situen en l'etapa d'estabilització (entre 4 i 6 anys) i de diversificació i qüestionament (entre 7 i 25) els qui semblen tenir una actitud més positiva cap a aquest alumnat.

Tot seguit es presenten els resultats de l'aplicació de la prova Kruskal-Wallis. En ombrejat s'hi destaca quan la relació entre les variables resulta significativa.

## Taula 86

*Qüestionari professorat: anàlisi correlacional anys treballats*

### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	p16c	p23	p51	p53	p54	p55	p58	p59	p514	p515
Sig. asimptòt.	,269	,001	,511	,143	,002	,019	,106	,138	,025	,806

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys detreball

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	pa1	pb1	pc1	pd1	pe1	pf1	pg1	ph1	pi1	pj1	pk1
Sig. asimptòt.	,020	,030	,022	,000	,000	,015	,000	,010	,015	,175	,001

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys de treball

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	pa2	pb2	pc2	pd2
Sig. asintòt.	,003	,000	,027	,107

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: anys\_treball

**f) Estudi segons la formació rebuda**

Finalment, també hi ha diferència en les respostes en relació a la formació del professorat.

Per realitzar una anàlisi més profunda s'hi ha establert 4 grups, per poder-ne fer les comparacions adients, que són els següents:

1	SÍ formació inicial, SÍ formació contínua
2	SÍ formació inicial, NO formació contínua
3	NO formació inicial, SÍ formació contínua
4	NO formació inicial, NO formació contínua

Atenent a aquesta comparació s'han trobat poques diferències significatives respecte de la variable formació rebuda (tant inicial com contínua). Concretament s'ha trobat diferències en relació a les preguntes 2.4.d, 5.7.1 i 5.15.

En relació a les característiques de l'alumnat d'altres capacitats sembla que hi ha diferència pel que fa a la idea que aprenen de manera autònoma, sense ajuda del professorat (2.4.d). Els qui més d'acord estan amb aquesta afirmació són els qui han rebut formació inicial però no contínua (19%), seguits dels qui no han rebut formació inicial ni contínua (12%), els qui han rebut formació inicial i contínua (10%) i, en últim terme, els qui no ha rebut formació inicial però sí contínua (8%).

Pel que fa a la inclusió d'activitats d'ampliació a la programació didàctica (5.7.1.) existeix diferència significativa en relació a la formació rebuda. Així, els qui més utilitzen aquest tipus d'activitat són els

qui han rebut formació inicial i contínua (18%), seguits dels qui han rebut formació inicial, però no contínua (14%), els qui no han rebut ni formació inicial ni contínua (12%) i en últim terme i a certa distància els qui no han rebut formació inicial però sí contínua (6%).

Finalment, en relació a la pregunta relativa a la relació i la comunicació amb les famílies (5.15.), els qui més d'acord/molt d'acord estan amb aquesta afirmació són els qui han rebut formació inicial i contínua (86%), seguits dels qui han rebut formació inicial però no contínua (84%), els qui no han rebut formació inicial però sí contínua (82%) i els qui no han rebut ni formació inicial ni contínua (81%).

Tot seguit es presenten els resultats de l'aplicació de la prova Kruskal-Wallis. En ombrejat s'hi destaca quan la relació entre les variables resulta significativa.

**Taula 87**

*Qüestionari professorat: anàlisi correlacional formació rebuda*

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	p16a	p21	p22	p23	pa1	pb1	pc1	pd1	pe1
Sig. asimptòt.	,193	,283	,602	,123	,053	,768	,430	,030	,552

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: formació rebuda

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	pf1	pg1	ph1	pi1	pj1	pk1	pa2	pb2	pc2	pd2	p41
Sig. asimptòt.	,692	,282	,372	,761	,818	,153	,169	,485	,449	,373	,154

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: formació rebuda

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	p51	p52	p53	p54	p55	p56	p571	p572	p573	p574	p575
Sig. asimptòt.	,617	,673	,527	,371	,597	,622	,025	,716	,651	1,000	,913

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: formació rebuda



**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	p576	p577	p578	p579	p5710	p5711	p58	p59	p510
Sig. asimptòt.	,532	,710	,672	,203	,557	,881	,316	,135	,537

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: formació rebuda

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	p5111	p5112	p5113	p5114	p5115	p512	p5131	p5132	p5133	p5134	p5135
Sig. asimptòt.	,780	,864	,434	,640	,637	,089	,942	,700	,298	,345	,374

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: formació rebuda

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	p514	p515
Sig. asimptòt.	,153	,009

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: formació rebuda

### 9.3. Qüestionari per als professionals d'orientació educativa

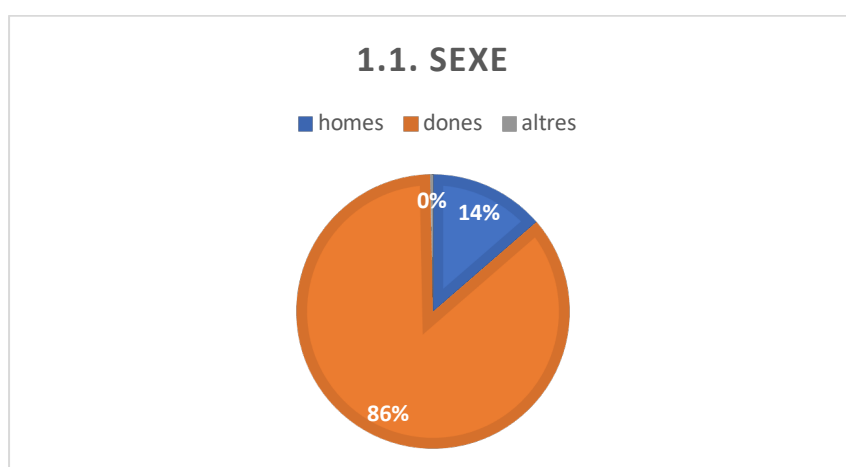
En aquest apartat s'analitzaran les dades recollides a partir del qüestionari per a professionals de l'orientació educativa. Aquesta anàlisi es troba agrupada en cinc subapartats, relatius a les cinc seccions que es van establir de forma similar al qüestionari per a docents: dades sociodemogràfiques, coneixement de les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, actitud del professorat, coneixement de la legislació i resposta educativa. Tanmateix, alguns dels ítems s'han adaptat a les característiques de l'activitat professional d'aquest col·lectiu i de la intervenció concreta que realitzen amb l'alumnat d'altres capacitats.

#### 9.3.1. Secció 1: Dades sociodemogràfiques

Han respost el qüestionari un total de 322 professionals de l'orientació educativa. Si s'atén a la distribució en base a la variable sexe es pot observar que 44 d'ells són homes, 277 dones i 1 s'ha situat a la categoria "altres". Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot veure com la presència de dones és molt marcada. En aquest cas no disposem de dades sobre el percentatge en base a la variable sexe dins l'àmbit de l'orientació educativa.

#### Figura 143

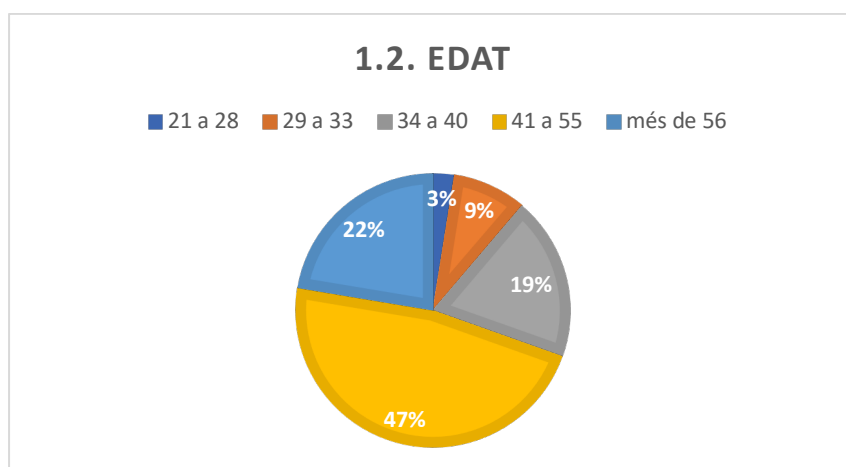
*Qüestionari orientació: Sexe*



Pel que fa a l'edat dels i les orientadores que han participat a la investigació, trobem representants a totes les franges d'edat que s'hi van establir, així, hi ha 8 persones en la franja 21 a 28 anys, 28 en la franja 29 a 33 anys, 62 entre 34 i 40 anys, 152 en la franja 41 a 55 i 72 persones amb 56 anys o més. La distribució per percentatges es pot veure a la gràfica següent:

**Figura 144**

*Qüestionari orientació: Edat*



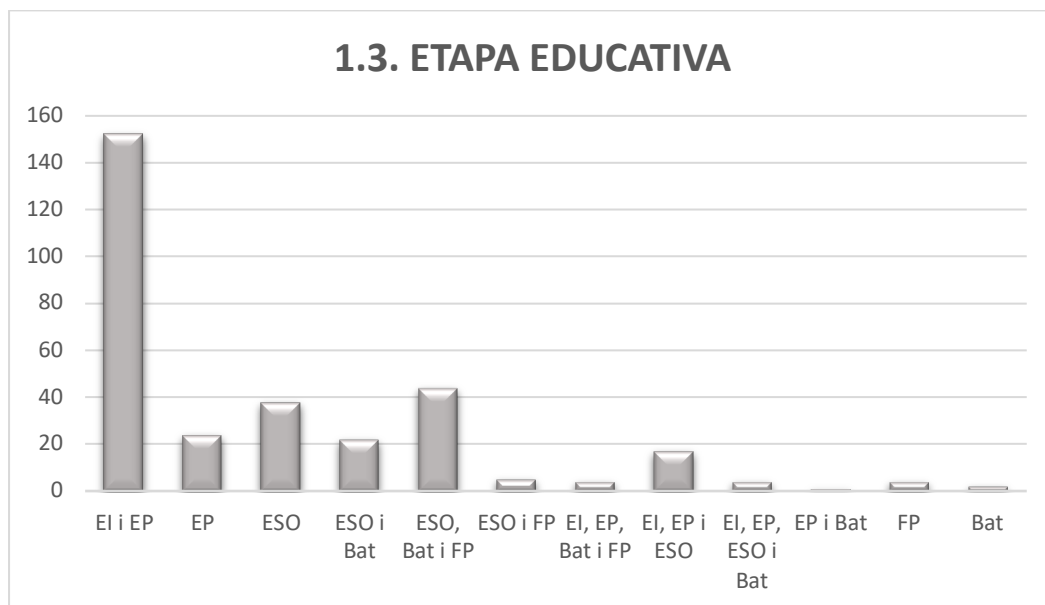
De forma similar a les dades recopilades a través del qüestionari per al professorat, la franja en què se situen més orientadors i orientadores és la de 41 a 55. En total un 69% d'aquests (68% en el cas del professorat) tenen més de 40 anys. Atenent a la distribució de Sikes (Bolívar, 1998), aquests professionals se situarien en una etapa de màxim desenvolupament en l'exercici professional, però també per la resistència als canvis, mentre que aquells que se situen més enllà dels 56 anys es troben en el que l'autor defineix com una etapa de declivi en l'exercici de la professió. A l'altra banda, el percentatge d'orientadors i orientadores que se situa en la primera franja, entre els 21 i els 28 anys és només del 3% (4% en el cas del professorat). D'altra banda, un 9% (el mateix percentatge que en el cas del professorat) se situa en l'etapa de 29 a 33 anys, i un 19% (també un percentatge idèntic al del professorat) a la franja entre els 34 i els 40 anys. Com es pot comprovar, les dades són molt similars entre els dos col·lectius de professionals de l'educació pel que fa la distribució per edats.

Pel que fa al nivell educatiu en què treballen s'hi troben també representants de totes les etapes que es pretenia analitzar: infantil, primària, secundària-batxillerat i cicles formatius. Així, han

respost al qüestionari 152 professionals d'orientació d'Educació Infantil i Primària, 24 d'Educació Primària, 38 d'Educació Secundària Obligatòria, 22 d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 44 d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles formatius, 5 d'Educació Secundària Obligatòria i Cicles formatius, 5 d'Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria, 4 d'Educació infantil, Primària, Batxillerat i Cicles Formatius, 17 d'Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria, 4 d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 1 d'Educació Primària i Batxillerat, 4 de Cicles Formatius i 2 de Batxillerat. Podem veure la distribució a la següent gràfica:

**Figura 145**

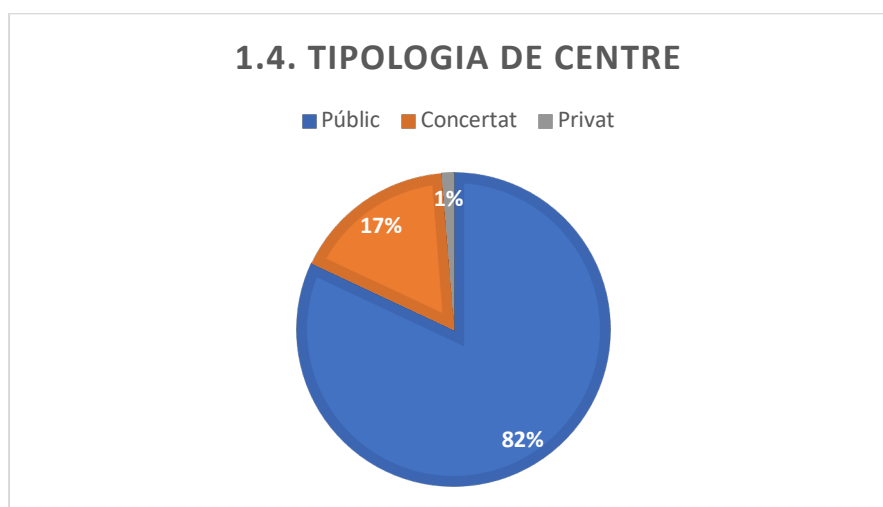
*Qüestionari orientació: Etapa educativa*



Pel que fa a la tipologia de centres on treballen, 264 pertanyen a l'escola pública, 54 a la concertada i 4 a la privada. La distribució en percentatges es pot veure a la següent gràfica:

**Figura 146**

*Qüestionari orientació: Tipologia de centre*

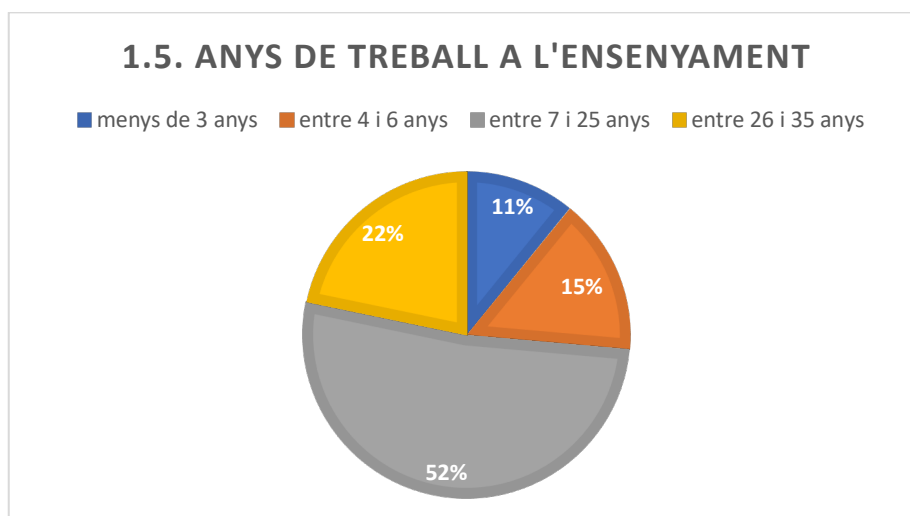


La major part, un 82% treballen a un centre públic (87% en el cas del professorat), mentre que el 18% (13% en el cas del professorat) ho fan a un centre concertat o privat. Les dades són, doncs, semblants al cas del professorat i estan més bé esbiaixades cap a centres públics.

En relació als anys de treball en l'ensenyament, 35 de les respostes manifesten portar menys de 3 anys a l'ensenyament, 50 entre 4 i 6 anys, 167 entre 7 i 25 anys i 70 entre 26 i 35. La distribució en percentatges és la següent i resulta molt semblant a la del professorat:

**Figura 147**

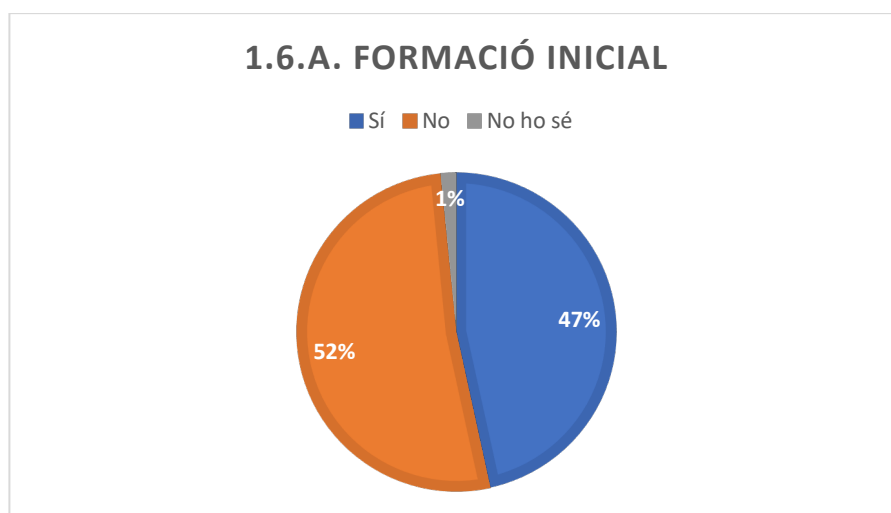
*Qüestionari orientació: Anys de treball*



La pregunta 1.6.a demanava als professionals de l'educació sobre la formació inicial rebuda al voltant del tema de l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats. Tenint en compte que són les i els orientadors educatius els encarregats de fer una valoració i emetre, si n'és el cas, un informe sociopsicopedagògic de l'alumnat d'alta capacitat, sorprén que 150 orientadors/es han manifestat que sí que han rebut formació inicial sobre l'alta capacitat, però 167 manifesten que no i 5 no ho saben. Si atenem a la distribució per percentatges:

**Figura 148**

*Qüestionari orientació: Formació inicial*



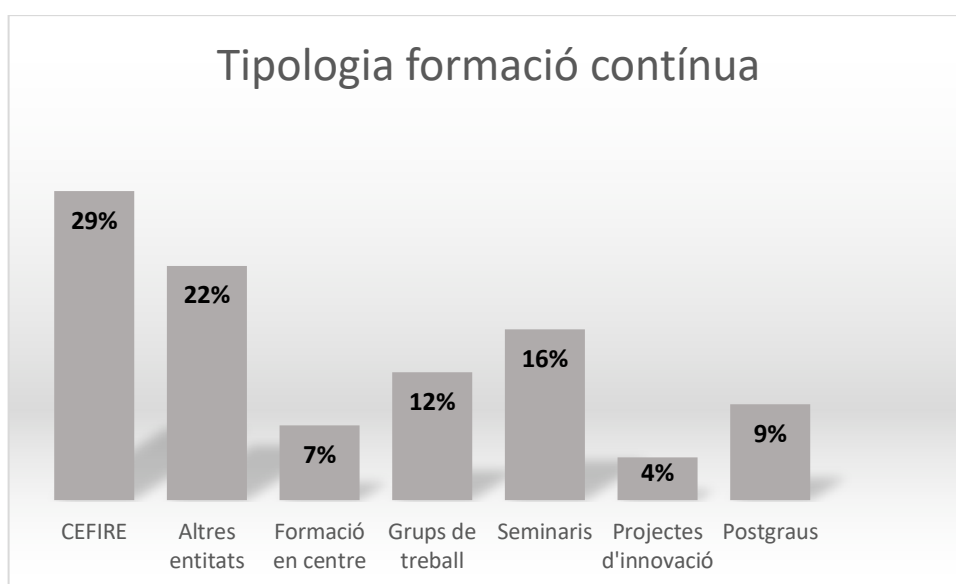
Podem concloure que més de la meitat dels i les professionals de l'orientació educativa no han rebut formació inicial sobre les altes capacitats. En aquest cas el percentatge dels qui han rebut formació és superior si el comparem amb el del professorat (47% davant del 27% en el cas del professorat). Tanmateix, és una dada que crida molt l'atenció, tenint en compte la funció tan important que tenen aquests professionals en el procés d'identificació i assessorament educatiu, i el fet que un professional pot accedir al treball d'orientació educativa únicament amb la formació inicial. No resulta sorprenent, en canvi, si s'atén a la revisió de plans d'estudis que s'ha realitzat a l'apartat 9.1.

En relació amb la formació contínua, només 34 persones (un 11% del total) manifesten no haver rebut cap tipus de formació contínua sobre aquest tema, i 21 persones (un 7%) no han rebut ni

formació inicial ni formació contínua. Cal tenir en compte que aquesta dada és significativament més elevada en el cas del professorat (un 35% manifestava no haver rebut cap tipus de formació contínua en aquest àmbit). Si atenem a la distribució en percentatges de la tipologia de formació contínua preferent s'hi obtenen les següents dades:

**Figura 149**

*Qüestionari orientació: Formació contínua*



Com es pot comprovar, en el cas dels i les professionals de l'orientació educativa, tot i que la formació a través del CEFIRE contínua sent la via preferent, no ho és de forma tan contundent com en el cas del professorat (43%). Aquests professionals tenen en compte més clarament altres vies, com la formació a través d'altres entitats i solen formar-se menys habitualment que el professorat a través de formació en centres (24% en el cas del professorat), Grups de treball (21% en el cas del professorat) i projectes d'innovació (15% en el cas del professorat). Cal tenir en compte, a més, que en el cas dels i les professionals de l'orientació educativa el tema de l'alta capacitat és un tema d'oposició. A continuació es presenten a la taula 87 les dades totals recollides en aquesta pregunta.

**Taula 87***Qüestionari orientació: Formació contínua*

Total de persones	Tipus de resposta
27	Cursos d'altres entitats
1	Acadèmia
42	Cursos del CEFIRE
13	Cursos del CEFIRE, Seminaris
6	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Grups de treball
34	No he rebut formació
23	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats
11	Postgraus universitaris
5	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres
4	Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Seminaris
1	Projectes de formació en centres, Oposicions
4	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
10	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Seminaris
5	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Seminaris
2	Cursos del CEFIRE, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
9	Cursos del CEFIRE, Grups de treball
5	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Cursos del CEFIRE, Estudis oposició, búsqueda d'informació com guies d'altres capacitats
2	Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Grups de treball, Doctorat, màster
1	Projectes d'innovació, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Seminaris, Grups de treball, Autoformació: llibres, articles...
3	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Grups de treball
7	Cursos del CEFIRE, Seminaris, Grups de treball



2	Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
5	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Seminaris, Grups de treball
5	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
2	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Màster en Teràpia Familiar Sistèmica
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Jornades
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Seminaris
2	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes d'innovació, Grups de treball
2	Seminaris, Grups de treball
9	Seminaris
2	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Seminaris
5	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris
5	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball
1	Autoformació amb lectura de documents relacionats
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, formació/orientació de companys i companyes amb més experiència, a més de fer una 'autoformació' (buscant i llegint informació)
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris
1	Acadèmia d'oposició
1	Projectes d'innovació
1	Formació personal
5	Cursos d'altres entitats, Seminaris
4	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris

1	Cursos del CEFIRE, Projectes de formació en centres
1	Postgraus universitaris, Projectes d'innovació, Seminaris, Grups de treball, Doctorat
1	Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
3	Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris
1	Cursos del CEFIRE, Guia gva
1	Cursos del CEFIRE, Grups de treball, Cursos online, jornades i conferències
1	Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres
1	En un treball d'una assignatura del màster
1	Cursos d'altres entitats, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Postgraus universitaris, Seminaris, Grups de treball
3	Cursos d'altres entitats, Grups de treball
1	jornades, lectura de guies, estudi per a oposicions
2	Postgraus universitaris, Seminaris
2	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, Seminaris, Formació de la Inspecció
1	Autoformació
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes de formació en centres, Projectes d'innovació, TFG
3	Grups de treball
1	Bibliografia que he adquirit sobre el tema
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes d'innovació, Grups de treball
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Congressos i jornades
1	Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris
1	Cursos del CEFIRE, Seminaris, Assignatura del primer curso de doctorat
1	Grups de treball, congressos, autodidacta
2	Projectes de formació en centres
2	Projectes de formació en centres, Seminaris
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Postgraus universitaris, Projectes de formació en centres, Seminaris

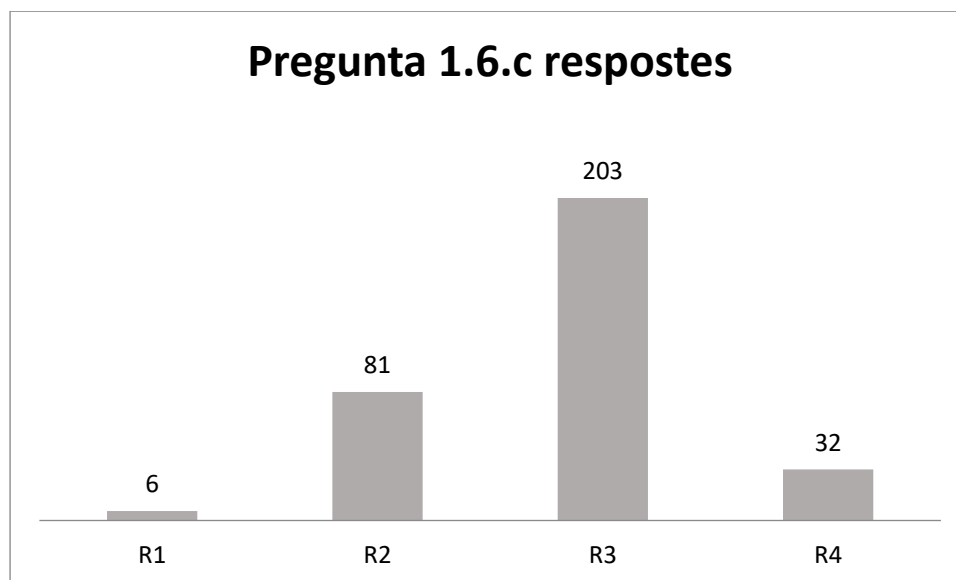
1	Cursos d'altres entitats, Seminaris, Formació personal
1	Cursos del CEFIRE, Cursos d'altres entitats, Projectes d'innovació, Seminaris, Doctorat
1	Cursos del CEFIRE, Seminaris, Jornades
1	Projectes d'innovació, Seminaris
1	Màster Universitari

La valoració que orientadors i orientadores realitzen sobre la percepció de la seua capacitat i en aquest àmbit s'ha dividit en dues preguntes: la capacitat que perceben per a valorar l'alumnat i la que perceben per assessorar el professorat, ja que ambdues tasques esdevenen funcions de l'orientació educativa (article 45, Ordre 20/2019 de 30 d'abril).

En relació a la percepció de la pròpia capacitat a l'hora d'avaluar l'alumnat d'altres capacitats, les respostes han estat les següents:

**Figura 150**

*Qüestionari orientació: Respostes 1.6.c*



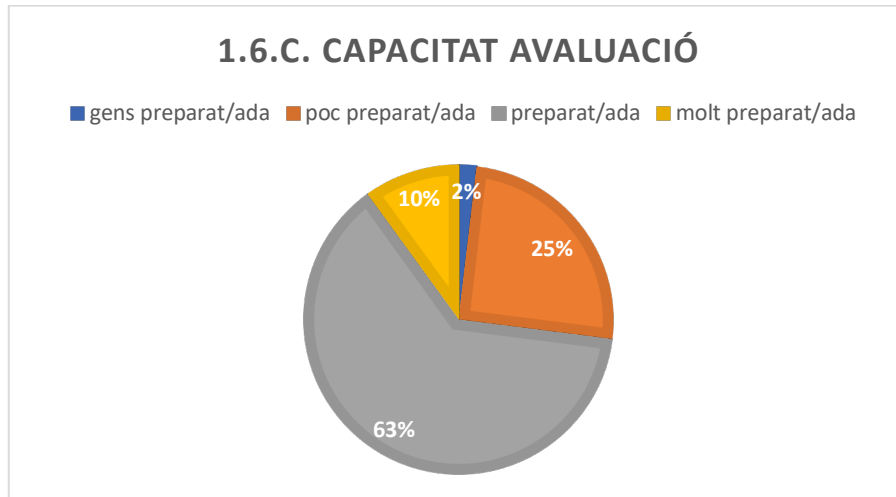
Mitjana	2,810559006
Desviació Típica	0,624161797

Si distribuïm les dades en base a percentatges, trobem que un 27% es considera poc o gens preparat, és a dir, més d'un quart d'aquests professionals que, cal recordar, són els qui estan habilitats

i a qui correspon segons la legislació dur a terme l'avaluació de l'alumnat d'altres capacitats. Un 73%, en canvi, s'hi sent preparat o molt preparat (només el 10%).

**Figura 151**

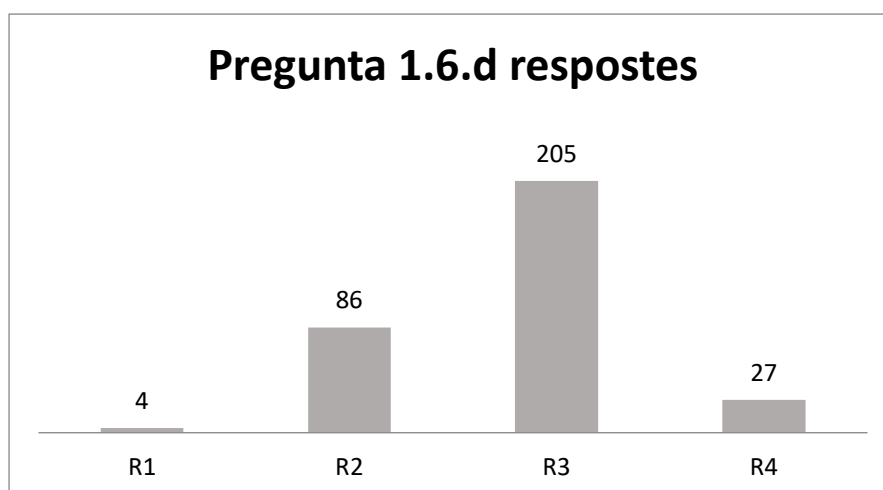
*Qüestionari orientació: Capacitació avaluació*



Finalment, en relació a la percepció d'aquests professionals sobre la seua capacitació a l'hora d'assessorar el professorat, una altra de les funcions que tenen atribuïdes, les respostes han estat les següents:

**Figura 152**

*Qüestionari orientació: Respostes 1.6.d*

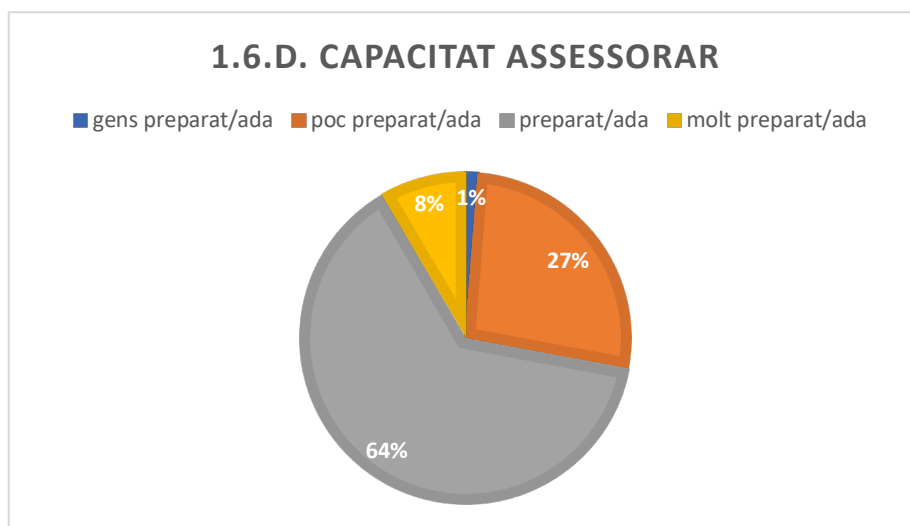


Mitjana	2,791925466
Desviació Típica	0,597767602

Atenent a la distribució en percentatges, les respostes són molt semblants a la pregunta anterior, ja que el 28% dels orientadors i orientadores s'hi senten poc o gens preparats, mentre que un 72% s'hi sent preparat o molt preparat (només el 8% molt preparat).

**Figura 153**

*Qüestionari orientació: Capacitat assessorar*



Tot i que existeix un major índex de formació en l'àmbit de l'alta capacitat entre orientadors i orientadores que entre el professorat, cal remarcar que aquests encara tenen moltes mancances i de fet crida molt l'atenció que una quarta part d'aquests professionals no tinguen formació en el tema i no se senten capacitats per avaluar l'alumnat i assessorar el professorat, quan aquestes són funcions pròpies a la seua professió.

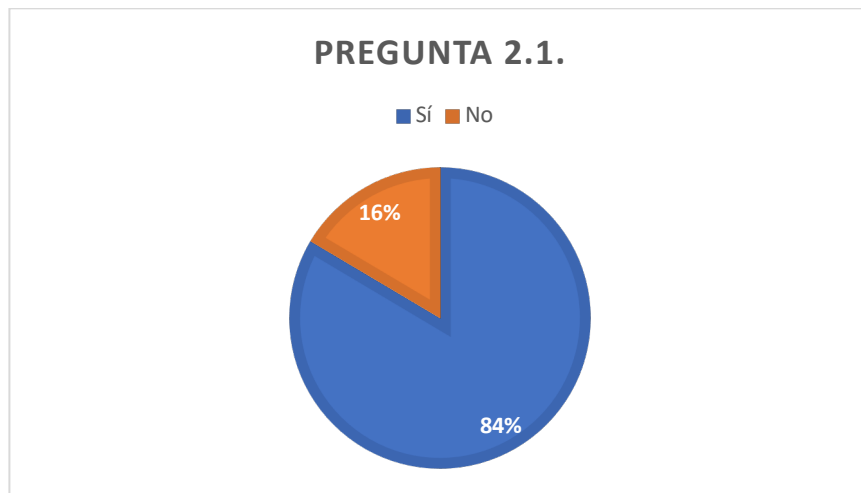
### 9.3.2. Secció 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats

En aquesta secció es demanava, igual que en el cas del professorat, pels coneixements que tenen els i les professionals de l'orientació educativa sobre les característiques de l'alumnat d'altres capacitats.

La primera pregunta, en aquest sentit, era si al llarg de la seua carrera professional han hagut d'avaluar alumnes d'altres capacitats. 269 persones contestaren que sí i 53 que no. Es constata, doncs, que la majoria dels professionals de l'orientació educativa han realitzat al llarg de la seua carrera l'avaluació d'un alumne o alumna d'altres capacitats.

**Figura 154**

*Qüestionari orientació: Avaluació alumnat altes capacitats*

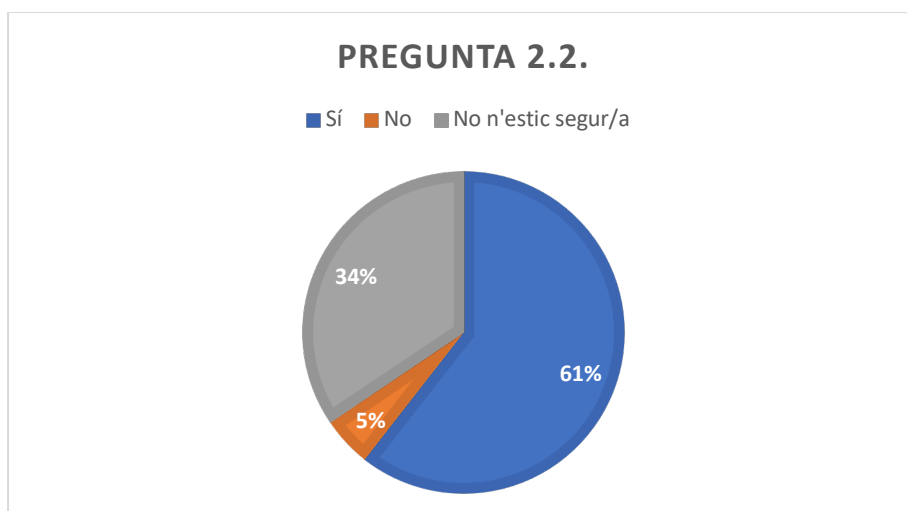


La segona i la tercera qüestió és relacionaven més bé en les possibilitats de realitzar una bona valoració d'aquest alumnat. Així, a la pregunta 2.2. es demanava si es coneixen tots els signes de diagnòstic d'un alumne/a d'altres capacitats, i la 2.3. demanava si es compta amb ferramentes per realitzar l'avaluació sociopsicopedagògica de l'alumnat d'altres capacitats.

En relació al fet de conèixer bé els signes de diagnòstic, 195 professionals han contestat que sí, 16 que no i 111 que no n'estan segurs/es.

**Figura 155**

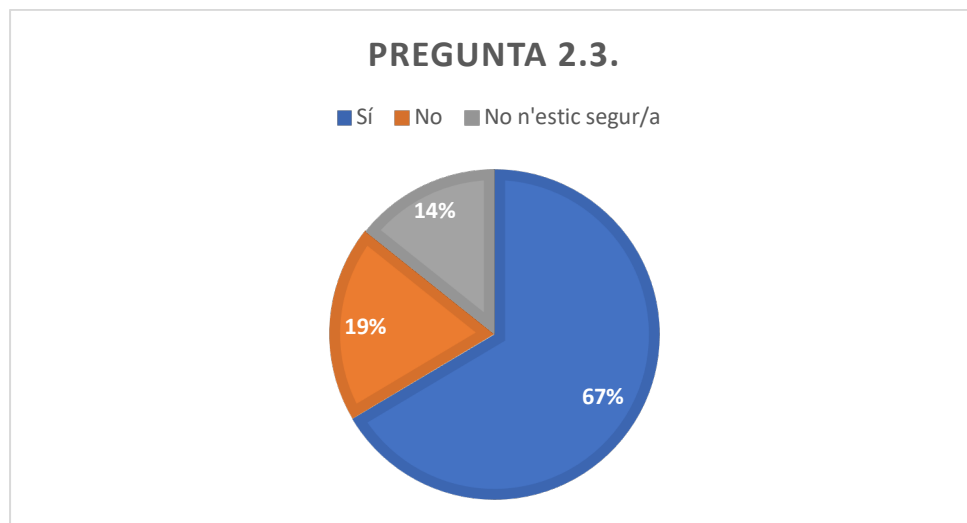
*Qüestionari orientació: Criteris diagnòstic*



Pel que fa a la pregunta 2.3., sobre el fet de comptar amb ferramentes per realitzar l'avaluació, 214 afirmen que sí que en tenen, 62 que no, i 46 no n'estan segurs/es. Així, només el 67% afirma comptar amb ferramentes per realitzar el diagnòstic. Aquesta dada, però, contrasta amb el fet que el 84% dels enquestats han afirmat haver realitzat una avaluació de l'alumnat d'altres capacitats.

**Figura 156**

*Qüestionari orientació: Ferramentes per a l'avaluació*

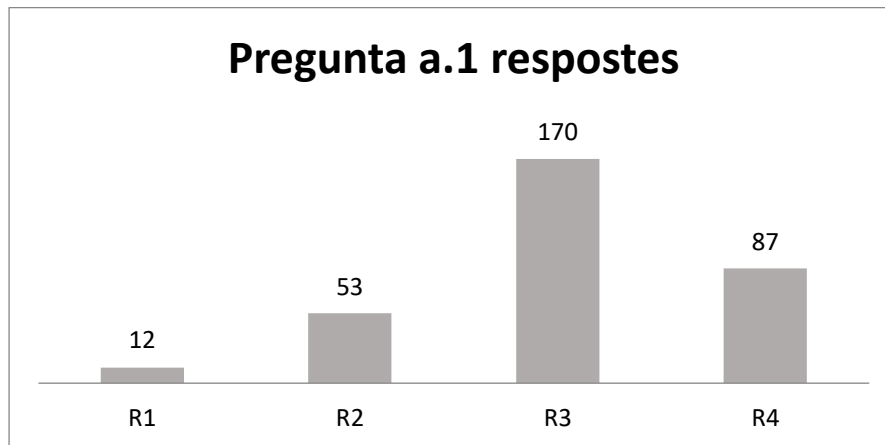


A la pregunta 2.4. es realitzaven una sèrie d'afirmacions relacionades amb les característiques i els mites i estereotips de l'alumnat d'altres capacitats. Les preguntes són les mateixes que s'han realitzat per al professorat, per tal de veure el grau de coneixement sobre el tema d'ambdós col·lectius de professionals de l'educació.

a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs.

**Figura 157**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.a.*

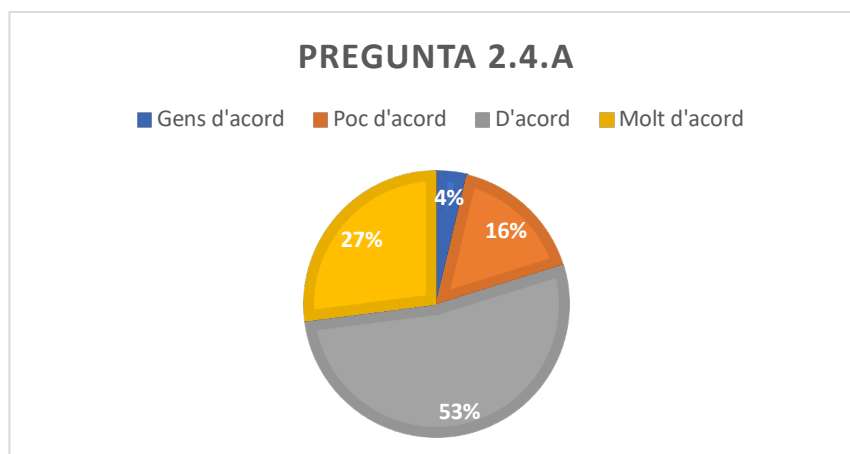


Mitjana	3,031055901
Desviació Típica	0,763470014

Tenint en compte la distribució per percentatges, es pot assenyalar que les respostes a aquesta pregunta han estat semblants a les del professorat. Així, el 80% de professionals de l'orientació educativa està d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (un 75% en el cas del professorat).

**Figura 158**

*Qüestionari orientació: Aprén de forma ràpida*



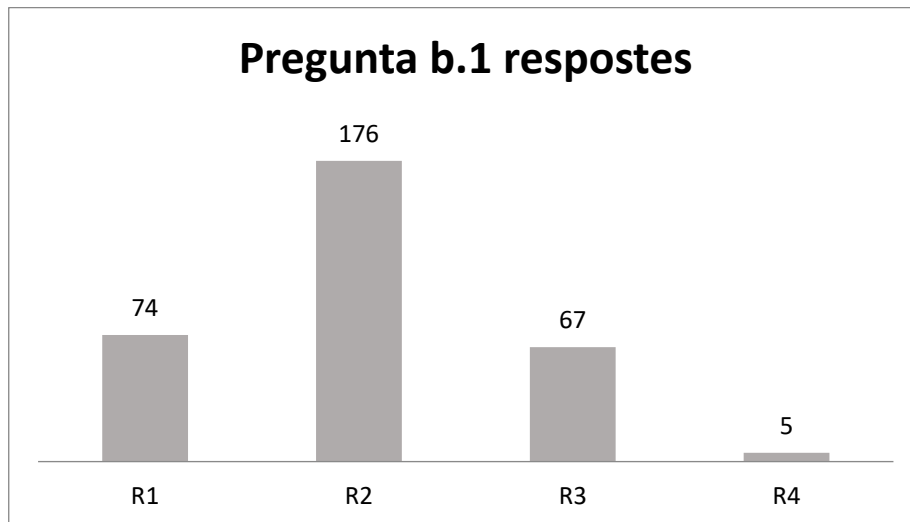


**b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment.**

Les respostes a aquesta pregunta han estat les següents:

**Figura 159**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.b.*

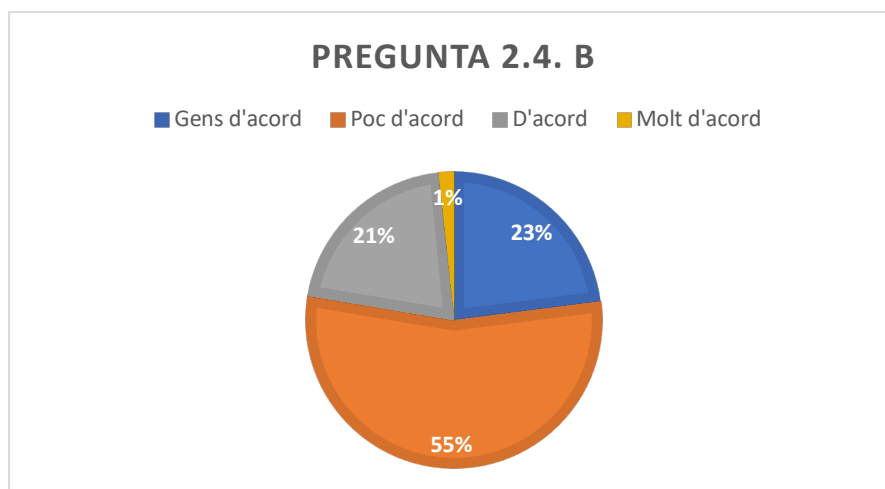


Mitjana	2,00931677
Desviació Típica	0,7070454

Si s'atén a la distribució per percentatges, veiem que el 78% està poc o gens d'acord amb aquesta afirmació. Percentatge que coincideix amb el del professorat.

**Figura 160**

*Qüestionari orientació: Treballa dur*

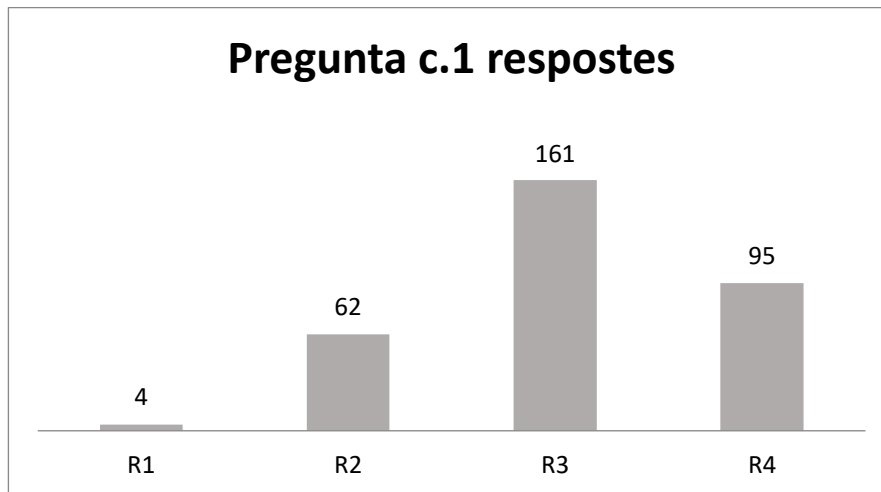


**c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític.**

La resposta a aquesta pregunta ha estat:

**Figura 161**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.c.*

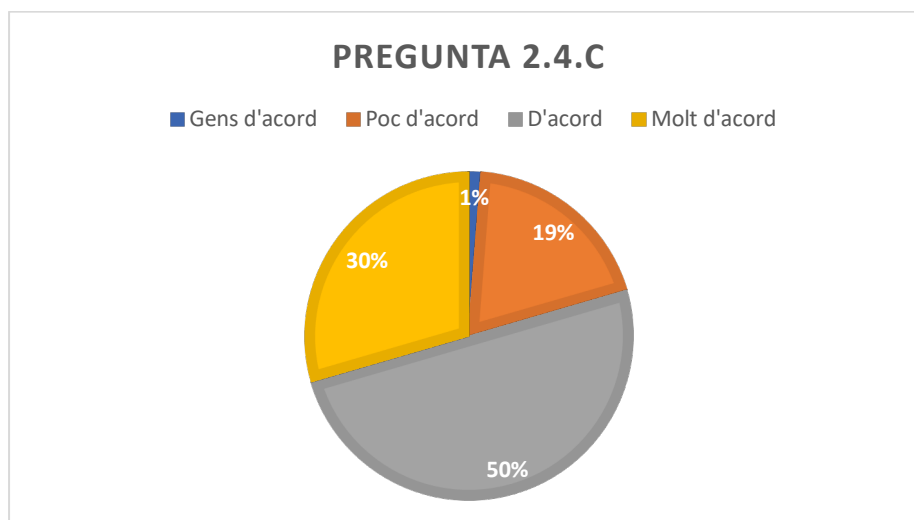


Mitjana	3,077639752
Desviació Típica	0,728861544

Si s'atén a la distribució per percentatges, veiem que un 80% dels i les orientadores es troba d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, de forma semblant a la del professorat (77%).

**Figura 162**

*Qüestionari orientació: És crític*

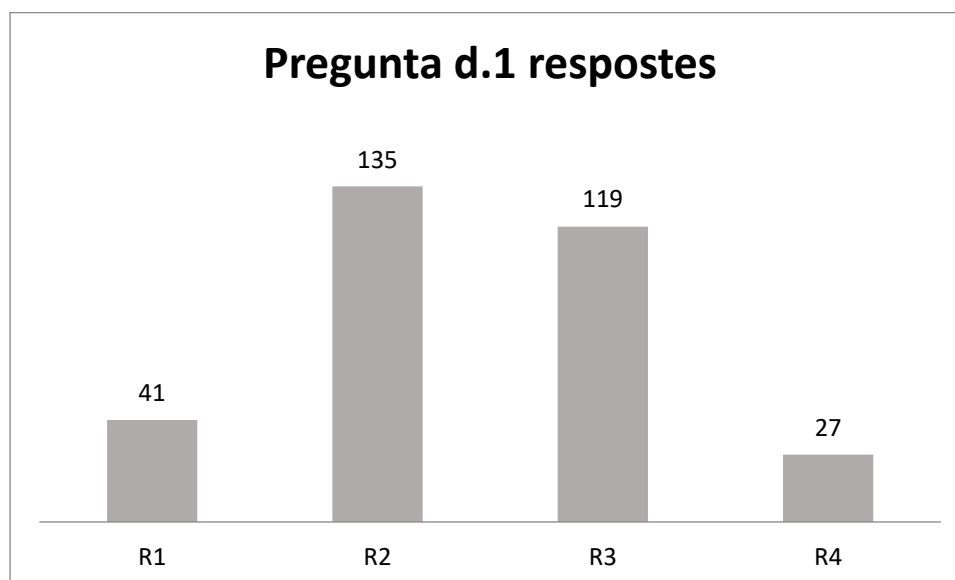


**d. L'alumnat d'altres capacitats aprén de manera autònoma, sense ajuda del professorat.**

La resposta a aquesta qüestió ha estat la següent:

**Figura 163**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.d.*

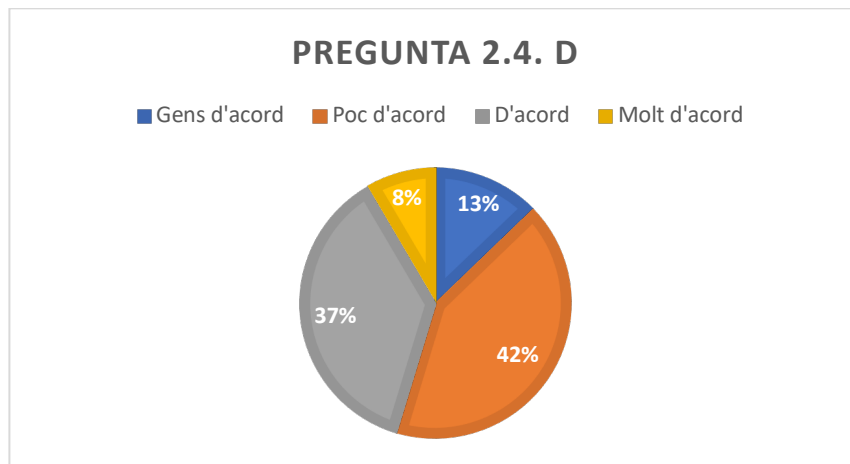


Mitjana	2,409937888
Desviació Típica	0,815014763

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que existeix bastant divergència en la resposta a aquesta pregunta, ja que el 45% s'hi troba poc o gens d'acord amb aquesta afirmació, mentre que el 55% s'hi troba d'acord o molt d'acord. Les posicions més extremades són les menys considerades (la majoria s'hi troba d'acord o poc d'acord). Les respostes semblen bastant similars a les del professorat, ja que en aquest cas el 51% s'hi troben d'acord o molt d'acord, mentre que el 49% s'hi troben poc o gens d'acord. També les posicions extremes s'han tingut menys en compte.

Figura 164

Qüestionari orientació: Aprén de manera autònoma

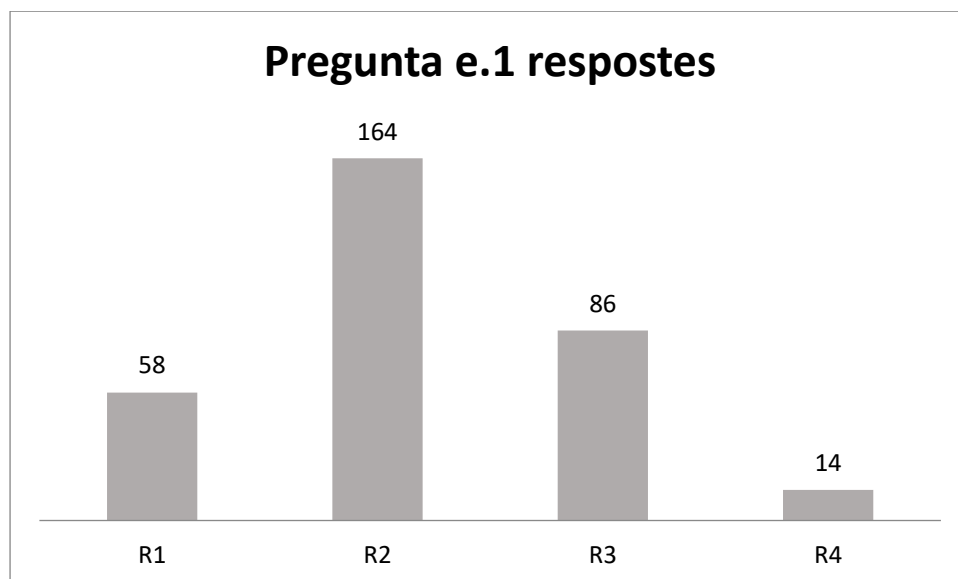


**e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimat per la família.**

Les respostes han estat les següents:

Figura 165

Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.e.



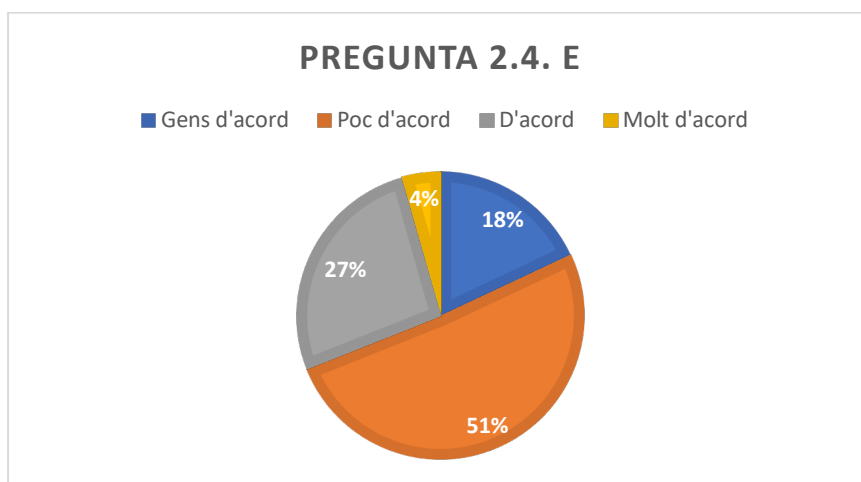
Mitjana	2,173913043
Desviació Típica	0,768682162

Si s'atén als percentatges, es pot comprovar que només el 31% dels i les professionals de l'orientació estan d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, i per tant el 69% s'hi troba poc o

gens d'acord. Contràriament a les anteriors, en aquest cas hi ha discrepància amb el professorat, ja que el 47% s'hi troba d'acord o molt d'acord i el 53% poc o gens d'acord.

**Figura 166**

*Qüestionari orientació: Està sobreestimulat per la família*

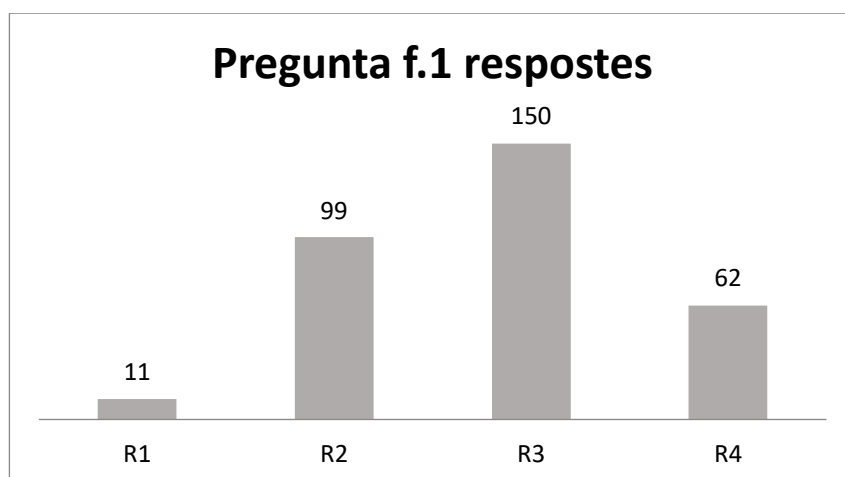


**f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.**

Les respostes a aquesta afirmació han estat les següents:

**Figura 167**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.f.*



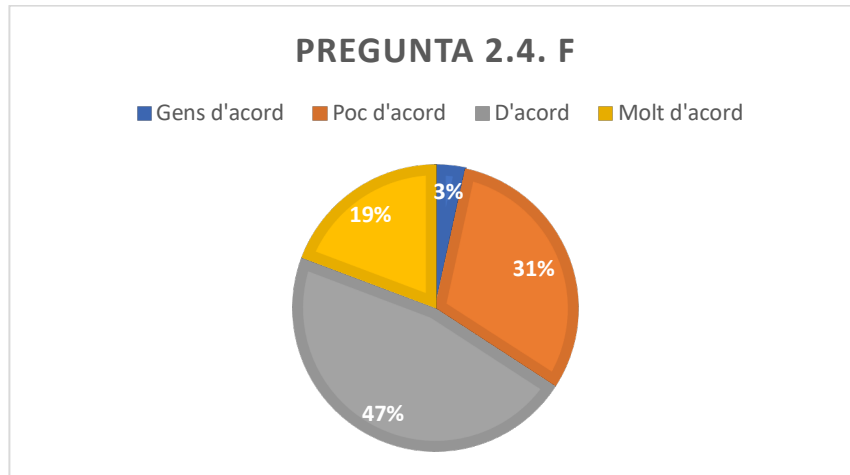
Mitjana	2,816770186
Desviació Típica	0,776577619

En aquest cas, es pot comprovar que el 66% dels i les professionals de l'orientació s'hi troba d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (davant del 59% per part del professorat) i el 34% poc

o gens d'acord (davant del 41% en el cas del professorat). Crida l'atenció que només el 3% es manifesta gens d'acord amb aquesta afirmació.

**Figura 168**

*Qüestionari orientació: Alta sensibilitat*

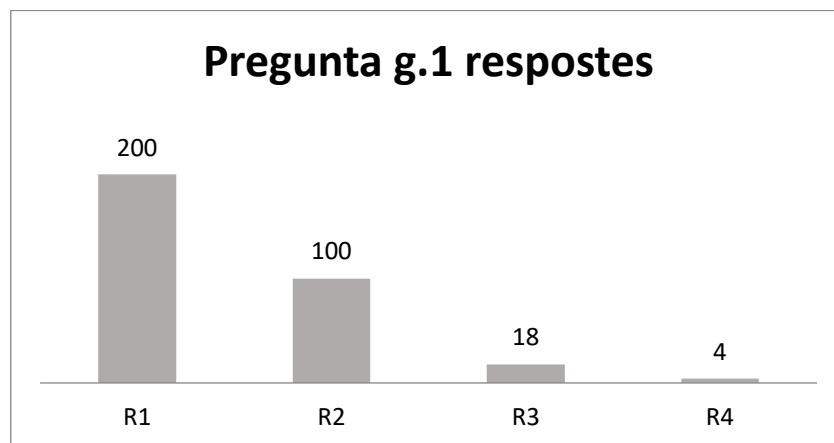


**g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar.**

Les respostes a aquesta qüestió són les següents:

**Figura 169**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.g.*



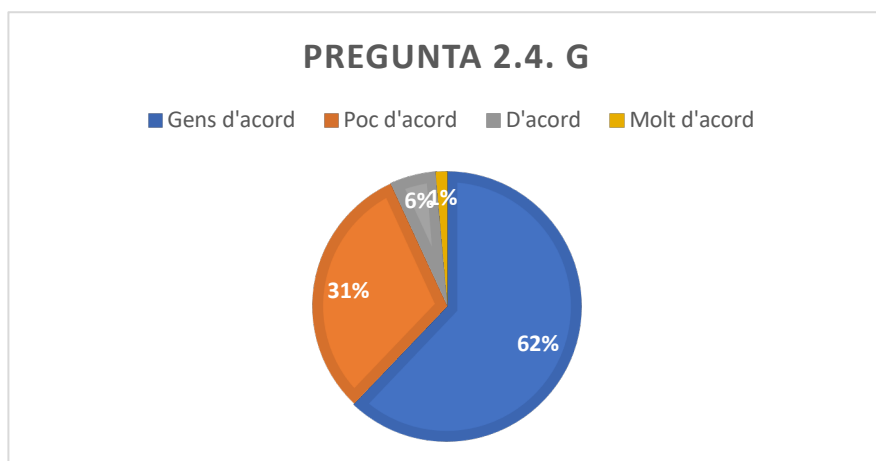
Mitjana	1,459627329
Desviació Típica	0,659321963

Si s'atén a la distribució per percentatges es pot comprovar que la gran majoria d'orientadors i orientadores, de forma similar al professorat, es manifesten poc o gens d'acord amb aquesta

afirmació (93%, 89% en el cas del professorat). Igualment, és molt reduïda la quantitat de persones que s'hi manifesta molt d'acord (1% en el cas d'orientadors i orientadores, 3% en el cas del professorat).

**Figura 170**

*Qüestionari orientació: Fracàs escolar*

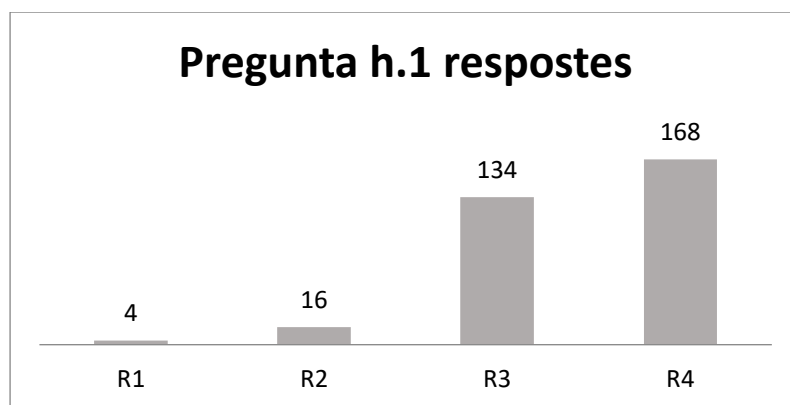


**h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.)**

Les respostes a aquesta pregunta han estat les següents:

**Figura 171**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.h.*



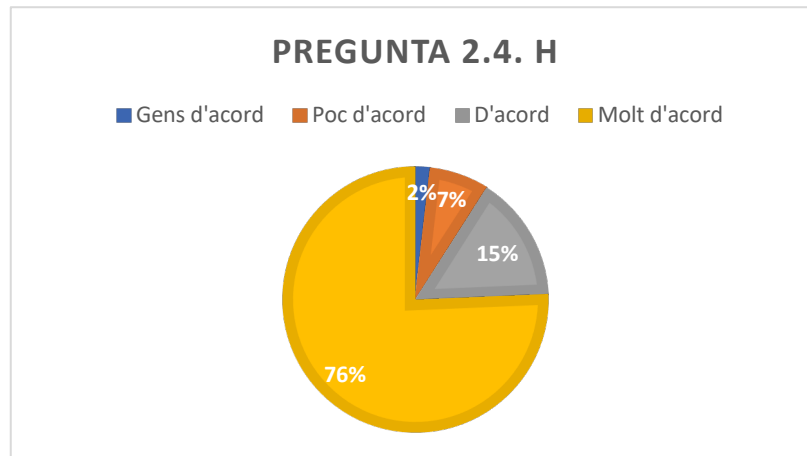
Mitjana	3,447204969
Desviació Típica	0,648942007

Si s'atén als percentatges, de forma similar al que manifestava el professorat, hi ha una gran part d'orientadors i orientadores que s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (el

91%, igual que en el cas del professorat), mentre que només un 2% (1% en el cas del professorat) no hi està gens d'acord. També en aquest cas és la pregunta en què més coincidència hi ha i la desviació típica és menor.

**Figura 172**

*Qüestionari orientació: Aprén d'una forma distinta*

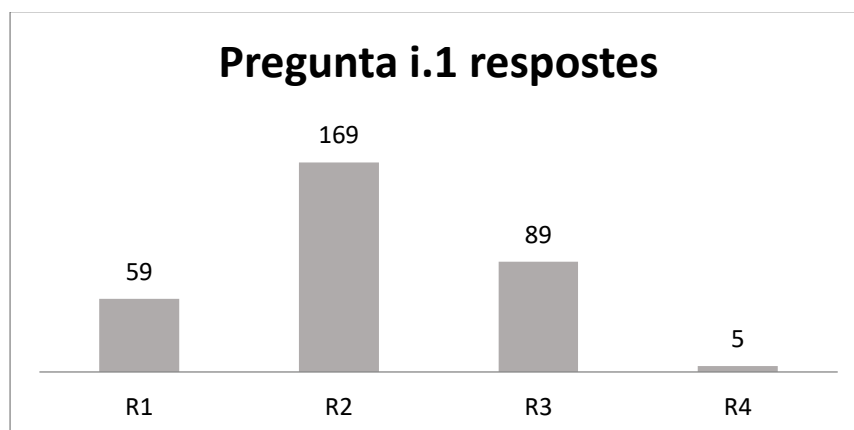


**i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes.**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 173**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.i.*



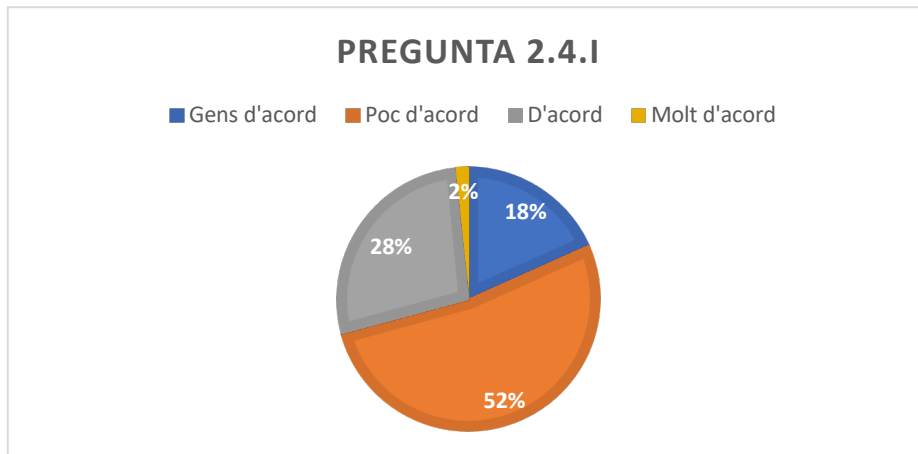
Mitjana	2,124223602
Desviació Típica	0,711552969



Si atenem a la distribució per percentatges, de forma similar al professorat, també en aquest cas la major part, el 70% (65% en el cas del professorat), s’hi troba poc o gens d’acord amb aquesta afirmació.

**Figura 174**

*Qüestionari orientació: Trau bones notes*

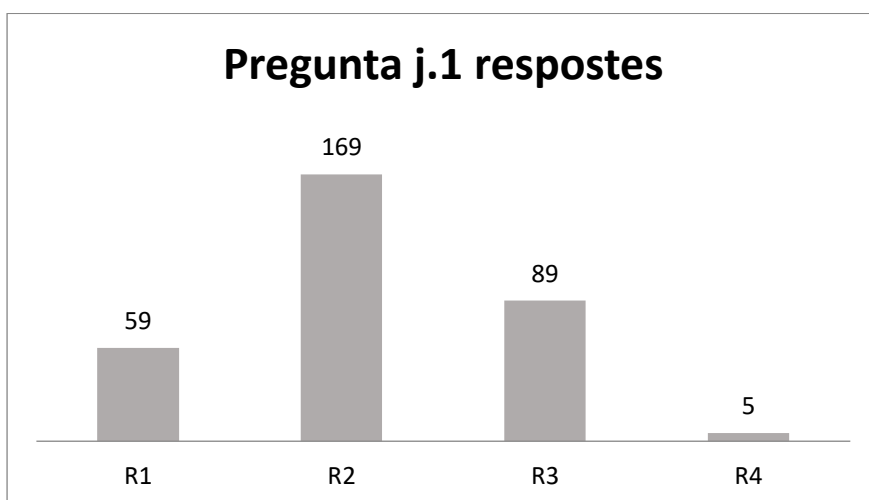


**j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.**

Les respostes han estat les següents:

**Figura 175**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.j.*

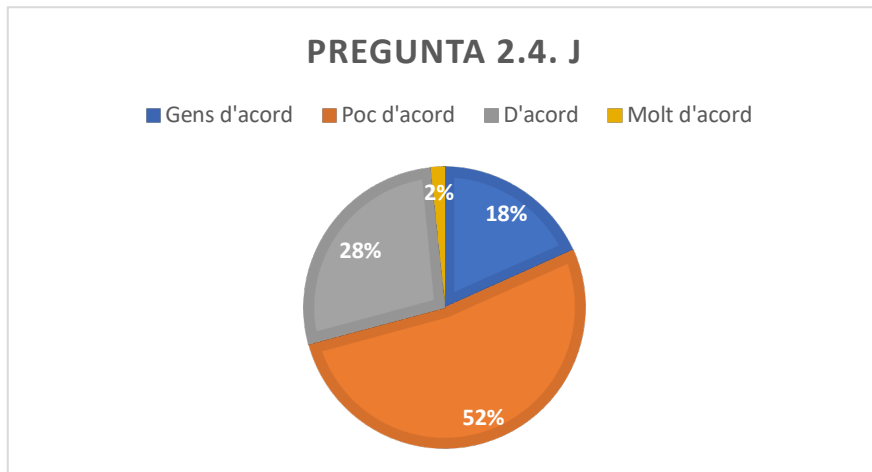


Mitjana	3,077639752
Desviació Típica	0,805761486

Si s'atén a la distribució per percentatges, la resposta a aquesta pregunta crida especialment l'atenció, ja que el 70% dels orientadors i orientadores s'hi troben poc o gens d'acord amb aquesta afirmació. Aquestes respostes contrasten molt amb les del professorat (41%).

**Figura 176**

*Qüestionari orientació: Doble excepcionalitat*

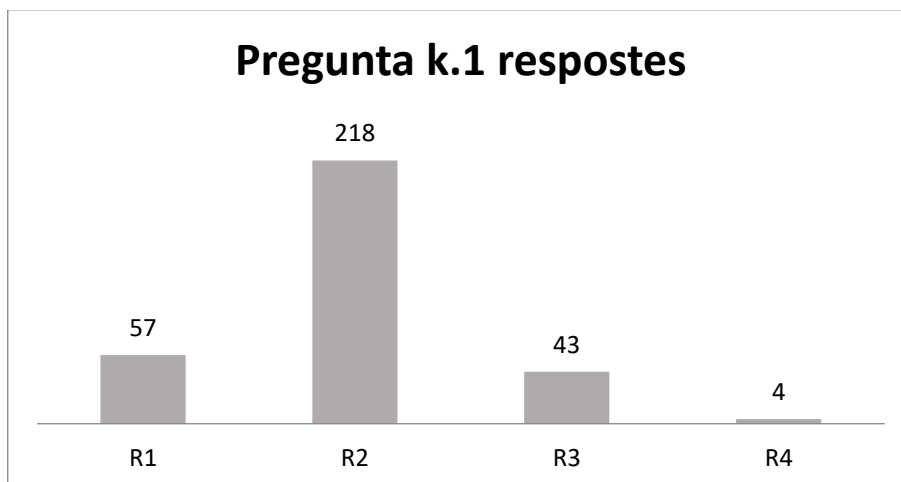


**k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta.**

Les respostes a aquesta qüestió han estat:

**Figura 177**

*Qüestionari orientació: Pregunta 2.4.k.*

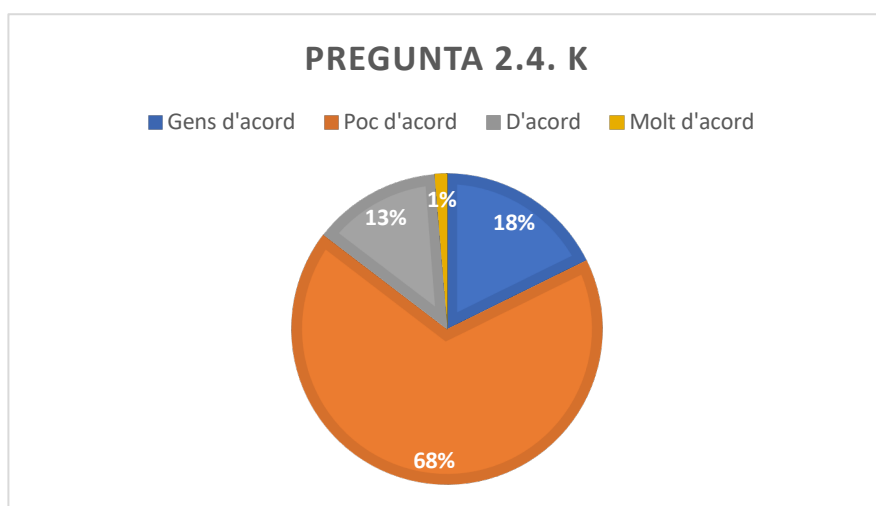


Mitjana	1,98136646
Desviació Típica	0,599917693

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que la majoria d'orientadors i orientadores, el 86% (78% en el cas del professorat) s'hi troba poc o gens d'acord amb aquesta afirmació, és a dir, són conscients que alta capacitat no és sinònim d'autoestima alta.

**Figura 178**

*Qüestionari orientació: Autoestima*



Tot seguit es presenta un quadre resum amb les característiques ordenades de més a menys evidents per part dels professionals de l'educació:

	<b>Professorat</b>	<b>Orientació educativa</b>
1	Aprén d'una forma distinta (91%)	Poden presentar fracàs escolar (93%)
2	Poden presentar fracàs escolar (89%)	Aprén d'una forma distinta (91%)
3	No es caracteritzen per una alta autoestima (78%)	No es caracteritzen per treballar dur (90%)
4	No es caracteritzen per treballar dur (78%)	Són crítics (80%)
5	Són crítics (77%)	Aprenen ràpid (80%)
6	Aprenen ràpid (75%)	No es caracteritzen per una alta autoestima (80%)
7	No sempre trauen bones notes (65%)	No sempre trauen bones notes (70%)

8	No estan sobreestimats per la família (64%)	Presenten alta sensibilitat (66%)
9	Presenten alta sensibilitat (59%)	No estan sobreestimats per la família (65%)
10	Poden presentar dificultats d'aprenentatge (59%)	Aprenen de manera autònoma (55%)
11	Aprenen de manera autònoma (51%)	Poden presentar dificultats d'aprenentatge (30%)

### 9.3.3. Secció 3: Creences i actituds sobre l'alumnat d'altres capacitats

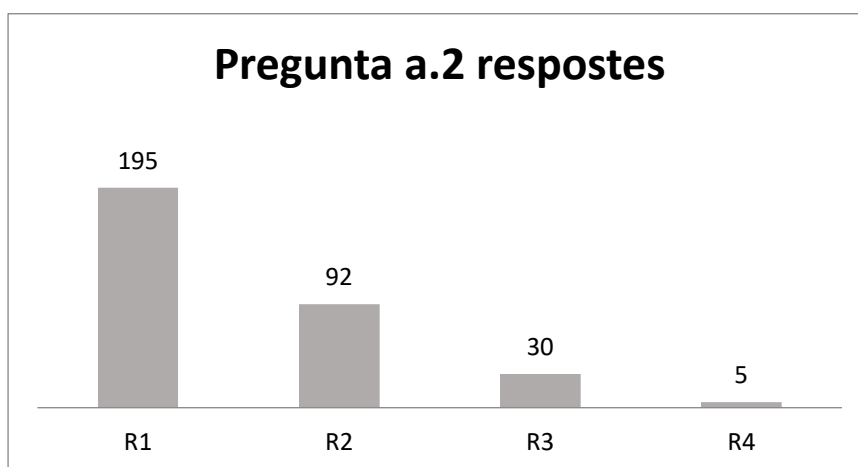
De manera similar al cas del professorat, s'ha volgut recollir informació sobre les creences i actituds dels orientadors i orientadores cap a l'alumnat d'altres capacitats. Així, s'ha plantejat les mateixes qüestions que en el cas del professorat per tal que s'hi valorara el grau d'acord amb elles. Les respostes es presenten tot seguit.

#### a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit.

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 179**

*Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.a.*

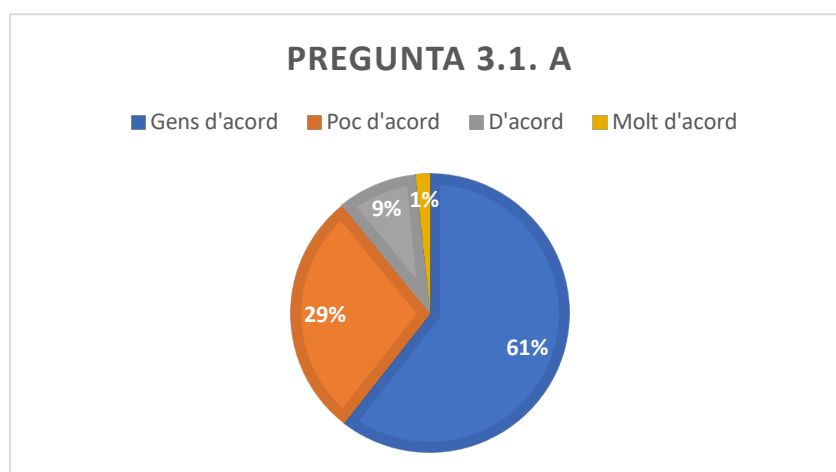


Mitjana	1,51863354
Desviació Típica	0,727431025

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que la gran majoria d'orientadors/es, un 90 %, s'hi troben poc o gens d'acord amb aquesta afirmació. El percentatge és superior al cas del professorat (75%).

**Figura 180**

*Qüestionari orientació: Problema afegit*

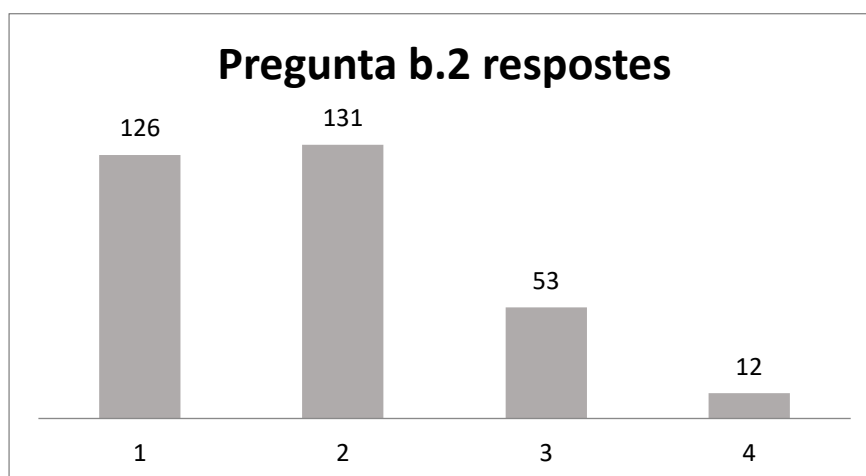


**b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats.**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 181**

*Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.b.*

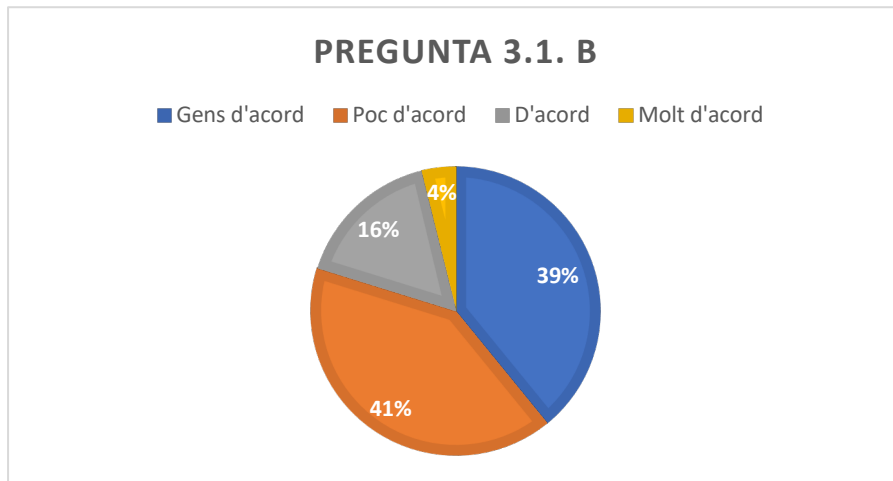


Mitjana	1,847826087
Desviació Típica	0,825719107

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot observar que la gran majoria (80%) dels i les professionals d'orientació educativa es manifesten poc o gens d'acord amb aquesta afirmació. El percentatge és superior al del professorat (69%).

**Figura 182**

*Qüestionari orientació: Necessita més ajuda*

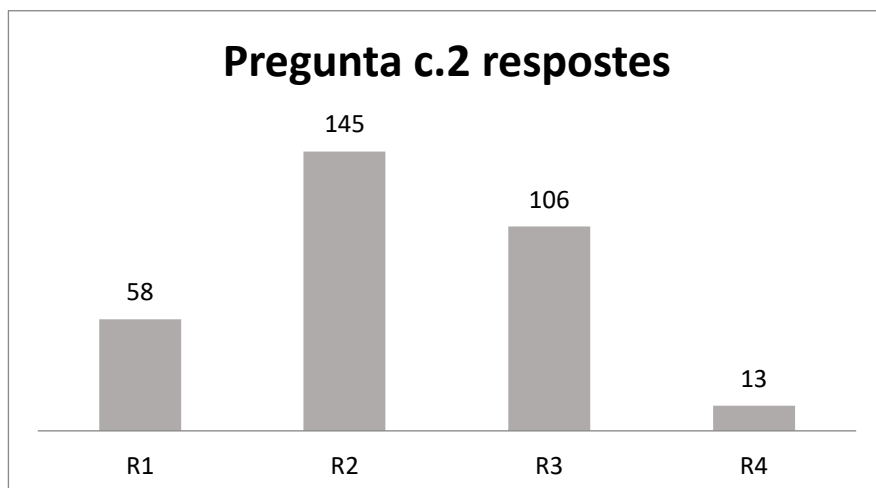


**c. Un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues.**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 183**

*Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.c.*

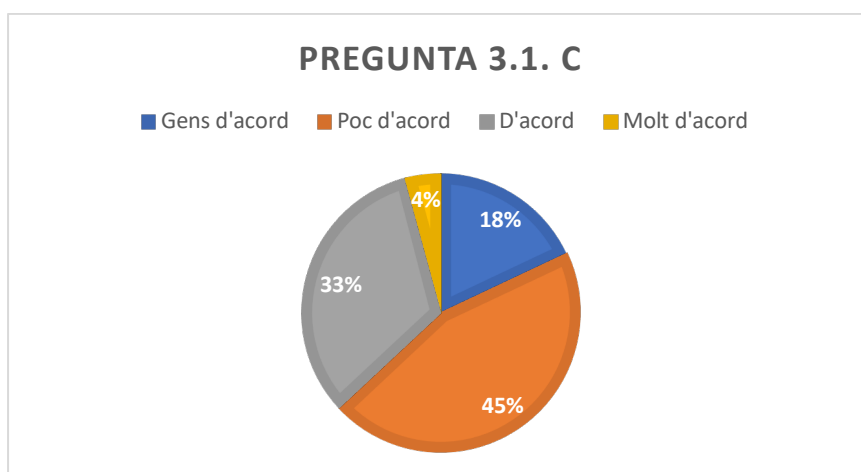


Mitjana	2,229813665
Desviació Típica	0,786125393

Si s'atén a la distribució per percentatges, en aquest cas és major el nombre d'orientador/es que s'hi troba poc o gens d'acord amb aquesta afirmació (63%), que el professorat (49%), per tant sembla que no existeix tant de rebuig cap a la visibilització, encara que un 37% sí que consideren que la identificació els dificulta fer amics/gues.

**Figura 184**

*Qüestionari orientació: Més dificultat per fer amics/gues*

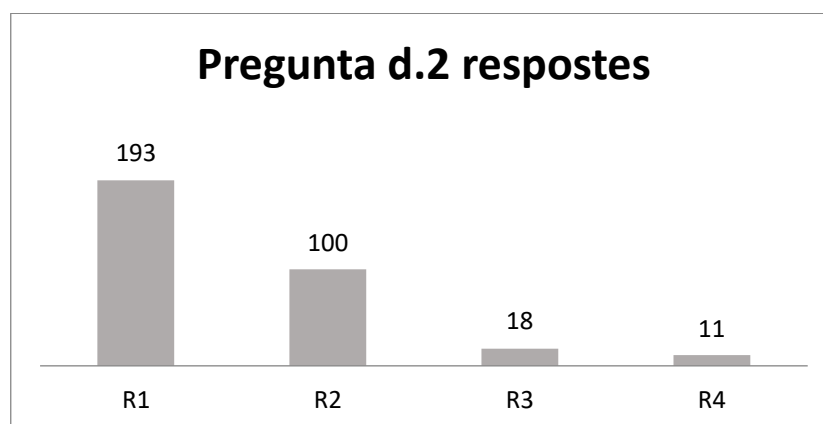


**d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.**

Les respostes a aquesta qüestió han estat:

**Figura 185**

*Qüestionari orientació: Pregunta 3.1.d.*

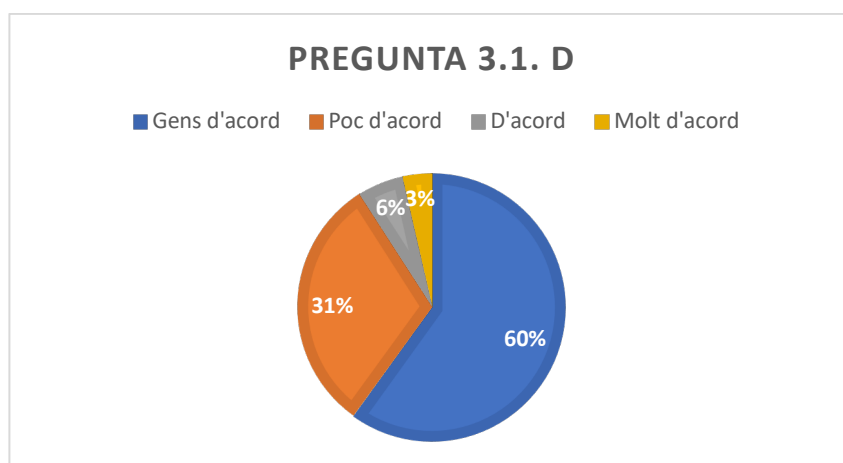


Mitjana	1,52484472
Desviació Típica	0,752431343

Si s'atén a la distribució per percentatges, existeix una oposició més clara a aquesta afirmació per part de les i els orientadors que per part del professorat (el 91% davant del 88% del professorat). Encara existeix, però, un 9% d'aquests que considera que atendre l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.

**Figura 186**

*Qüestionari orientació: Principi d'igualtat d'oportunitats*



#### 9.3.4. Secció 4: Coneixement de la legislació

En aquest apartat es preguntava sobre el coneixement per part d'orientadors i orientadores de la legislació sobre l'alumnat d'altres capacitats. De forma similar al professorat, en aquest apartat només es va formular una única pregunta, que passem a analitzar tot seguit.

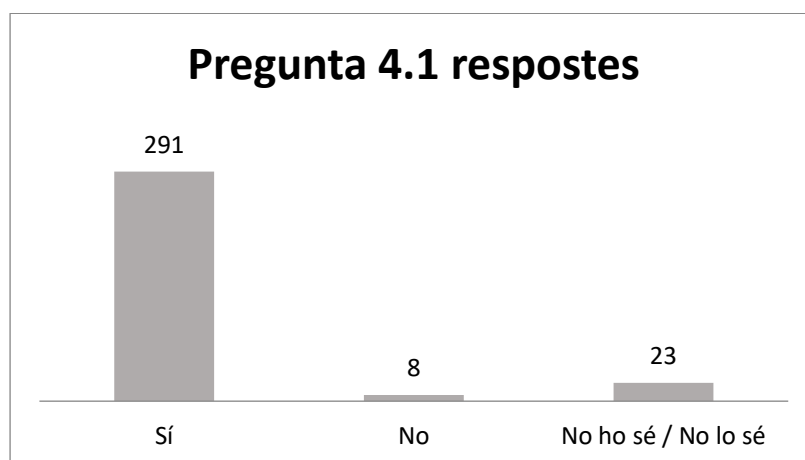
##### 4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats

Les respostes a aquesta pregunta han estat:



**Figura 187**

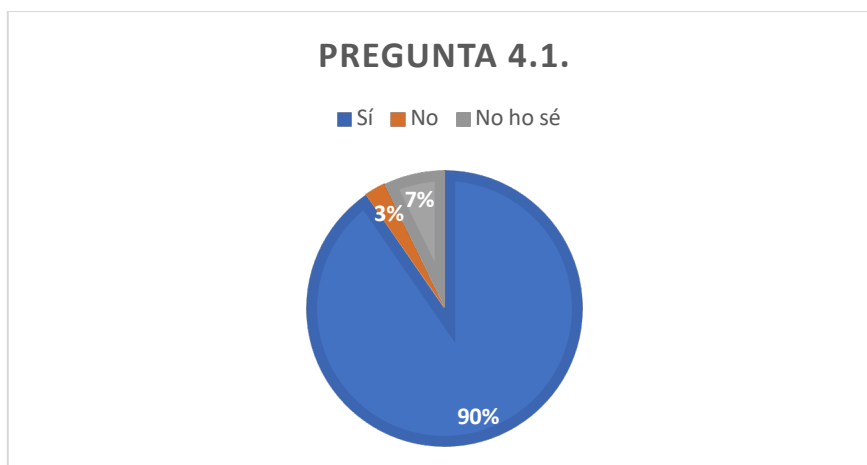
*Qüestionari orientació: Pregunta 4.1.*



Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que la gran majoria d'orientadors i orientadores manifesta conèixer la legislació al respecte. Aquesta resposta contrasta clarament amb la del professorat, en què només el 53% manifestava conèixer aquesta legislació. Tot i això, encara existeix un 10% d'aquests que afirmen no conèixer-la o no estar-ne segur/a.

**Figura 188**

*Qüestionari orientació: Coneixement legislació*



### 9.3.5. Secció 5: Resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats

Aquest apartat és el central de la investigació i va orientat a conèixer quina resposta educativa estan rebent els i les alumnes d'altres capacitats a les aules valencianes. Cal tenir en compte que els i

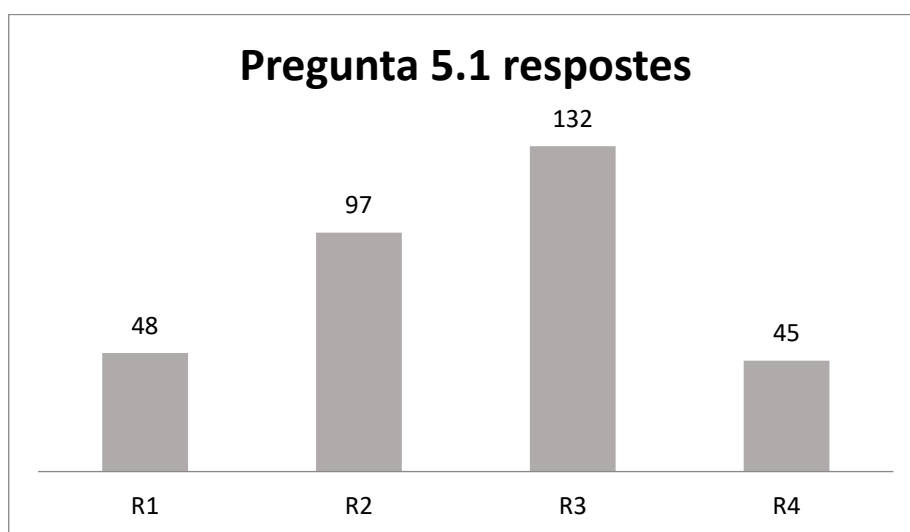
les professionals de l'orientació educativa tenen una funció de primer ordre tant en la identificació de necessitats com en l'assessorament al professorat.

**5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre.**

La resposta a aquesta qüestió ha estat:

**Figura 189**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.1.*

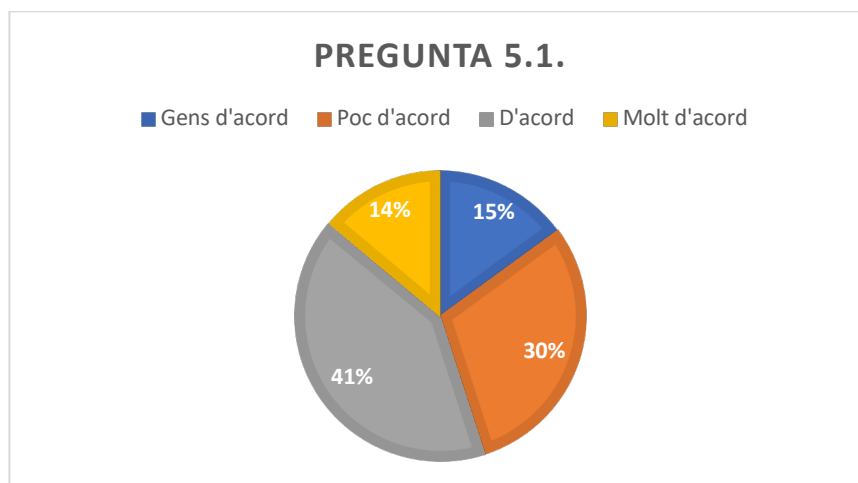


Mitjana	2,540372671
Desviació Típica	0,908850812

Si s'atén a la distribució per percentatges es pot comprovar que un 45% de les i els professionals de l'orientació educativa estan poc o gens d'acord amb aquesta afirmació (el 59% pel que fa al professorat), de manera que sembla que només el 55% considera que la resposta educativa a aquest alumnat sí que es coordina a nivell de centre. Es tractaria del nivell I de resposta. Pel que fa a les persones que s'hi manifesten molt d'acord amb aquesta afirmació es tracta d'un 14% dels i les professionals de l'orientació i un 12% del professorat. El fet que siguin més orientadors/es els qui estan d'acord amb aquesta afirmació té sentit, ja que aquests/es solen participar directament en la coordinació de les accions relatives a l'atenció a la diversitat a nivell de centre.

**Figura 190**

*Qüestionari orientació: Coordinació a nivell de centre*

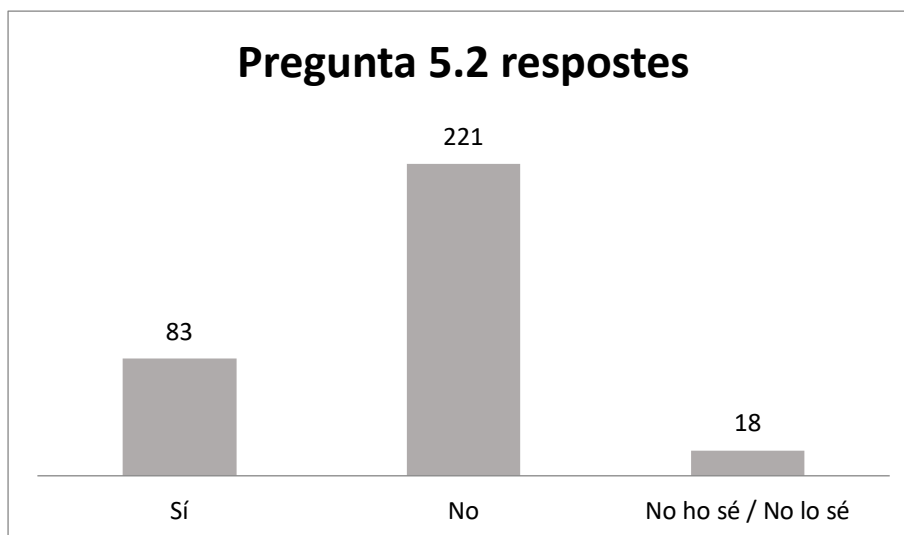


### 5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats.

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 191**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.2.*

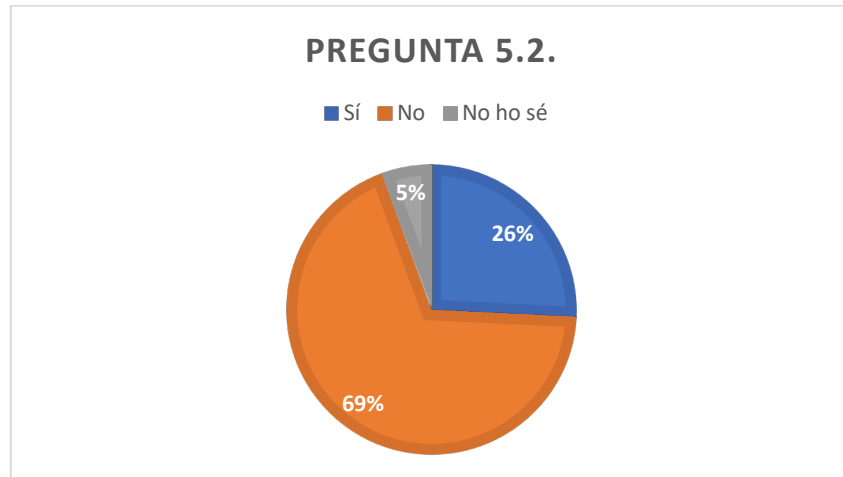


Les dades en aquest cas són molt semblant a les del professorat, ja que només el 26% assenyalava que existeix una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats al seu centre (27% en el cas del professorat). La diferència la trobem en el percentatge de persones que ho desconeixen,

que en aquest cas és del 5% (28% en el cas del professorat). Aquesta diferència probablement s'explica perquè orientadors i orientadores participen de forma molt directa en aquest procés.

**Figura 192**

*Qüestionari orientació: Detecció sistematitzada*

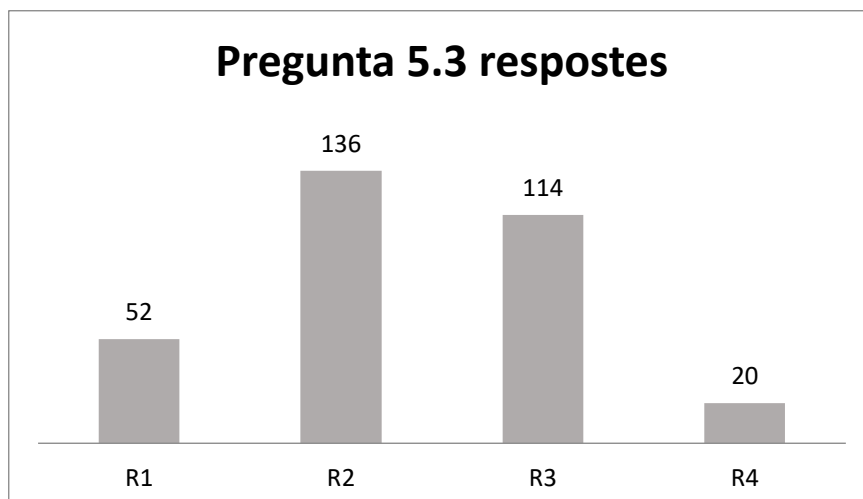


**5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats.**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 193**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.3.*

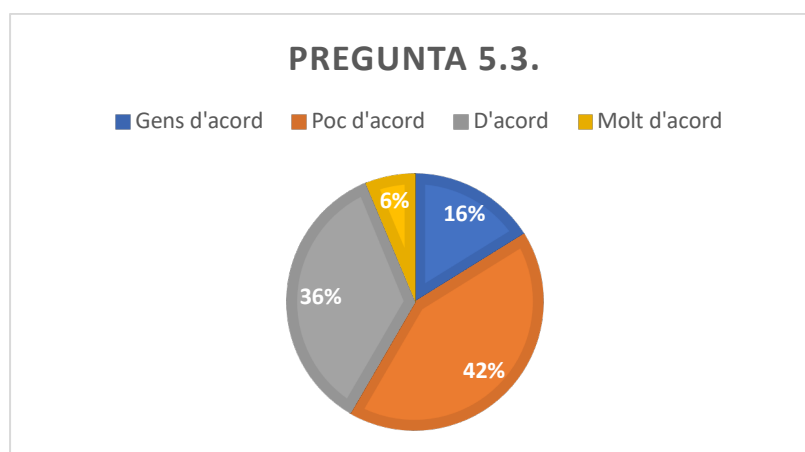


Mitjana	2,316770186
Desviació Típica	0,814635995

Si atenem a la distribució per percentatges, un 58% dels i les orientadores estan poc o gens d'acord amb aquesta afirmació (53% en el cas del professorat). Per tant la sensació que hi ha als centres és més bé que els i les docents són poc sensibles a aquest alumnat (només un 6% hi està molt d'acord amb l'afirmació).

**Figura 194**

*Qüestionari orientació: Sensibilització professorat*

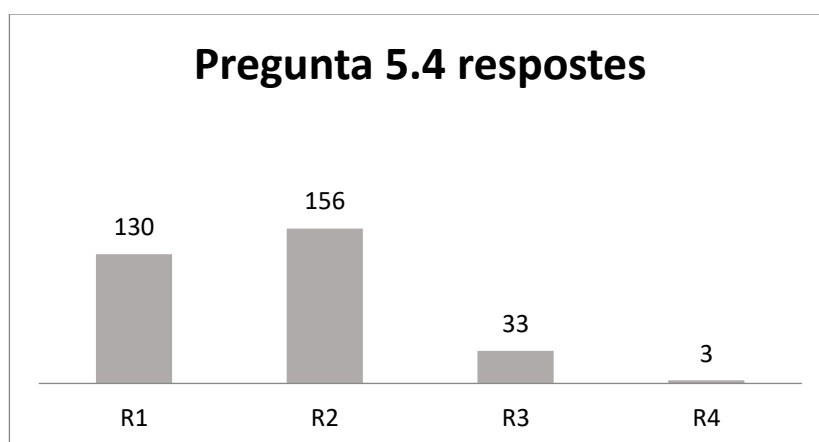


**5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 195**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.4.*

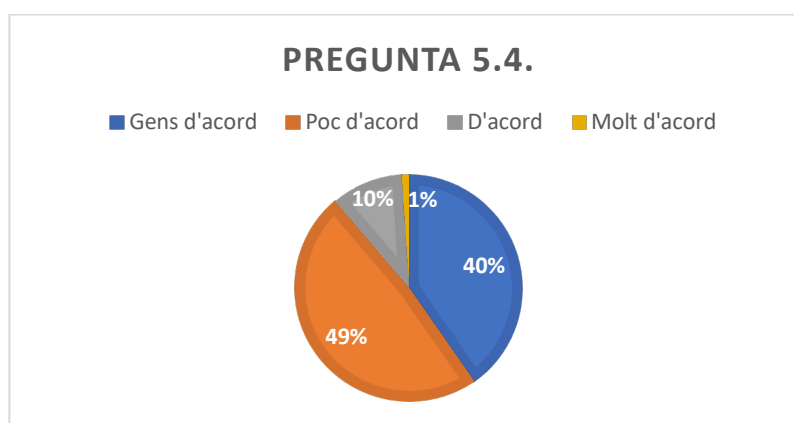


Mitjana	1,717391304
Desviació Típica	0,680889555

També en aquest cas les dades són molt semblant a les manifestades pel professorat. Un 89% dels professionals de l'orientació (82% en el cas del professorat) es manifesta poc o gens d'acord amb aquesta afirmació, és a dir, que és conscient de la manca de formació del professorat. En canvi, només un 1% s'hi troba molt d'acord a l'hora de considerar que el professorat s'hi troba format per atendre l'alumnat d'altres capacitats.

**Figura 196**

*Qüestionari orientació: Formació professorat*

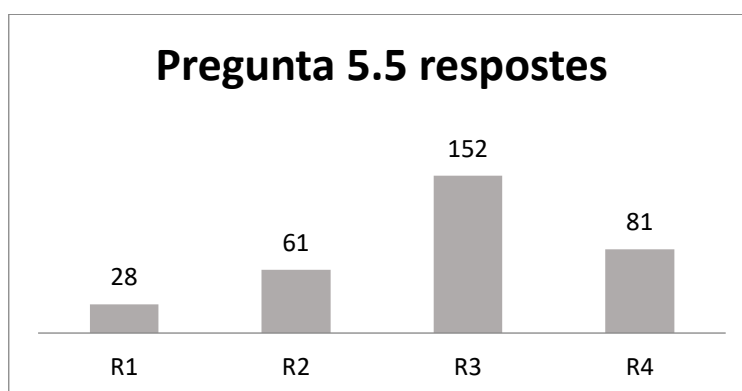


**5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat.**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 197**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.5.*

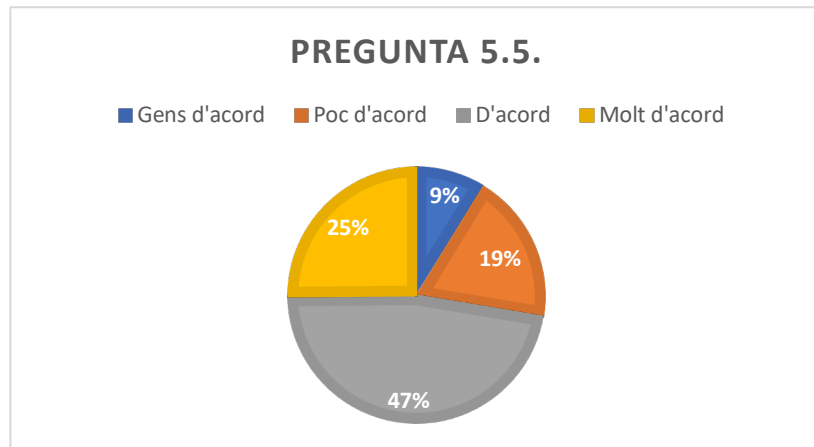


Mitjana	2,888198758
Desviació Típica	0,881090437

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que la majoria d'orientadors/es estan d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (72%), un percentatge més elevat que en el cas del professorat (64%).

**Figura 198**

*Qüestionari orientació: Coordinació amb orientació*

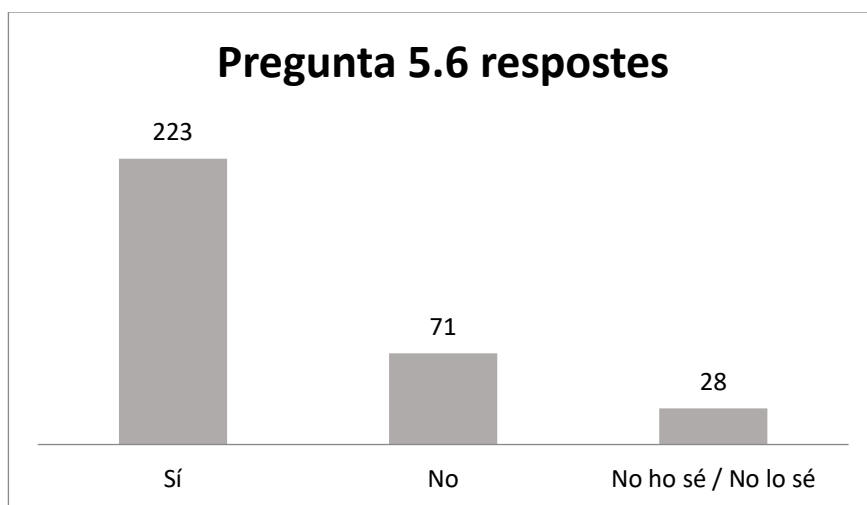


**5.6. En el pla/ns de transició del teu centre es contempen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 199**

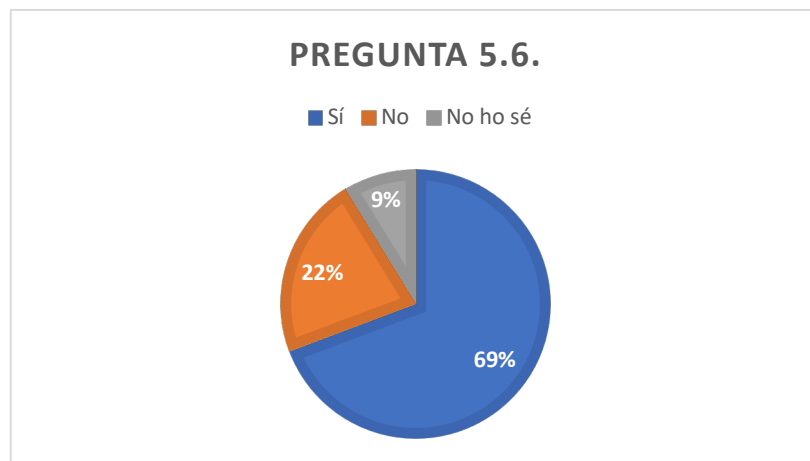
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.6.*



Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que un 69% afirma que sí que es tenen en compte les necessitats educatives d'aquest alumnat, en contraposició al 39% en el cas del professorat. Crida l'atenció que un 9% al·legue desconeixement, quan els orientadors i les orientadores solen tindre un paper important en la concreció d'aquest pla de transició.

**Figura 200**

*Qüestionari orientació: Pla/ns de transició*

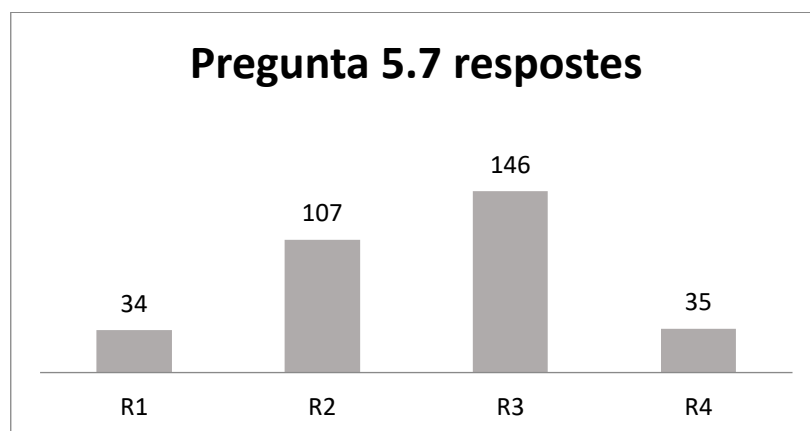


**5.7. En quina mesura has inclòs al teu pla d'activitats del departament d'Orientació o de l'SPE accions o intervencions destinades a l'alumnat d'altres capacitats**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 201**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.7.*



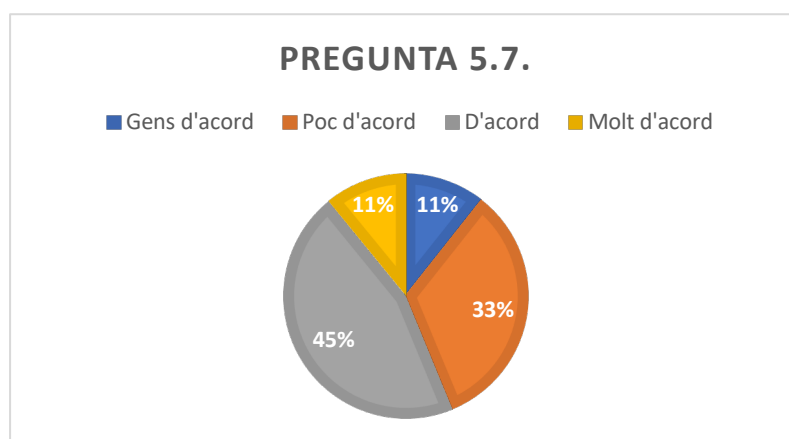
Mitjana	2,565217391
Desviació Típica	0,821168753



Si s'atén a la distribució per percentatges es pot comprovar que la majoria d'orientadors i orientadores estan d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (56%). Tanmateix, existeix un 44% que manifesta no comptar amb intervencions planificades per a aquest tipus d'alumnat.

**Figura 202**

*Qüestionari orientació: Pla d'activitats*

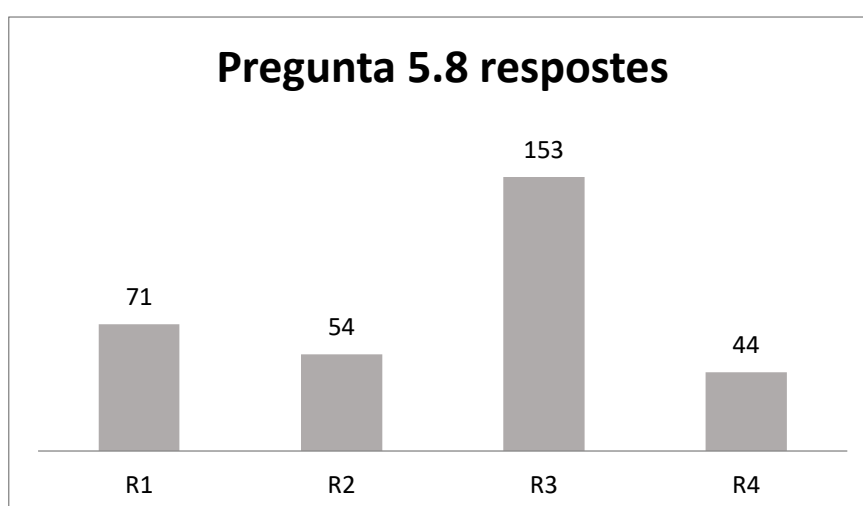


**5.8. Com a orientador/a, en quina mesura has participat en l'elaboració d'un pla d'actuació personalitzat (PAP) per a un alumne/a d'altres capacitats?**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 203**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.8.*

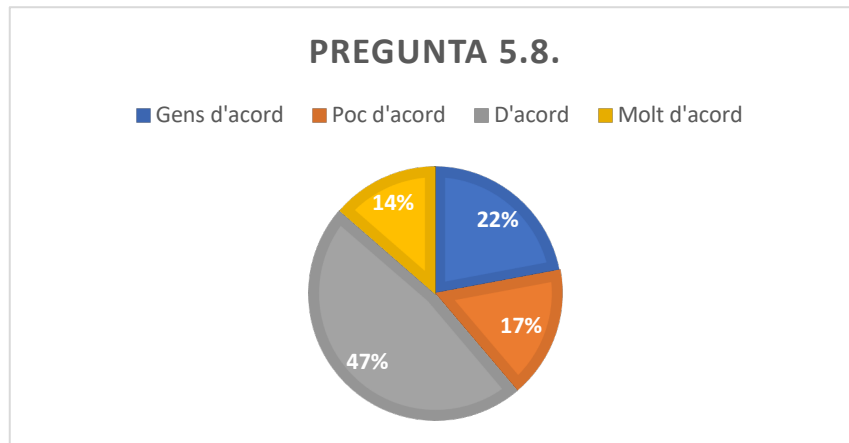


Mitjana	2,527950311
Desviació Típica	0,981582648

El 61% dels i les professionals de l'orientació manifesten haver participat (d'acord o molt d'acord) en l'elaboració d'un PAP, mentre que el 39% que manifesta estar poc o gens d'acord amb aquesta afirmació.

**Figura 204**

*Qüestionari orientació: Participació PAP*

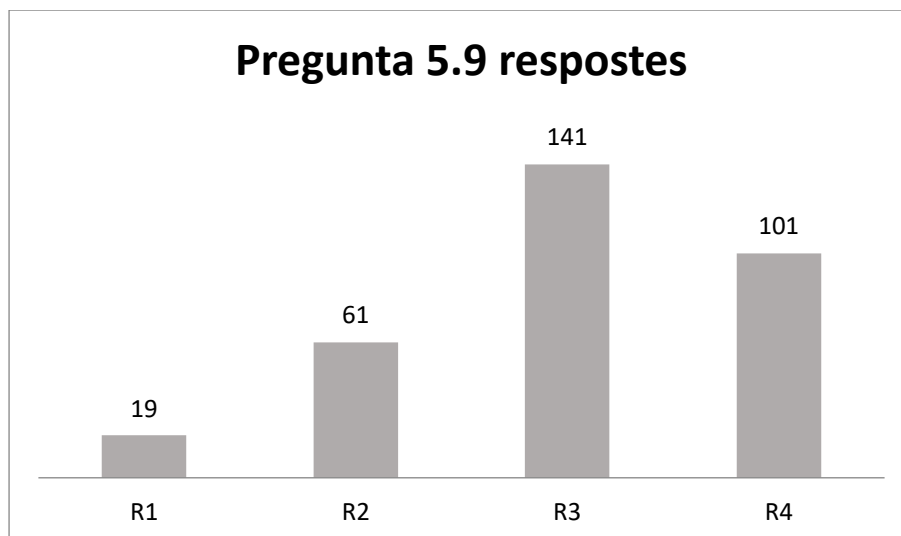


**5.9. En quina mesura realitzes un seguiment de l'alumnat d'altres capacitats al centre**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 205**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.9.*

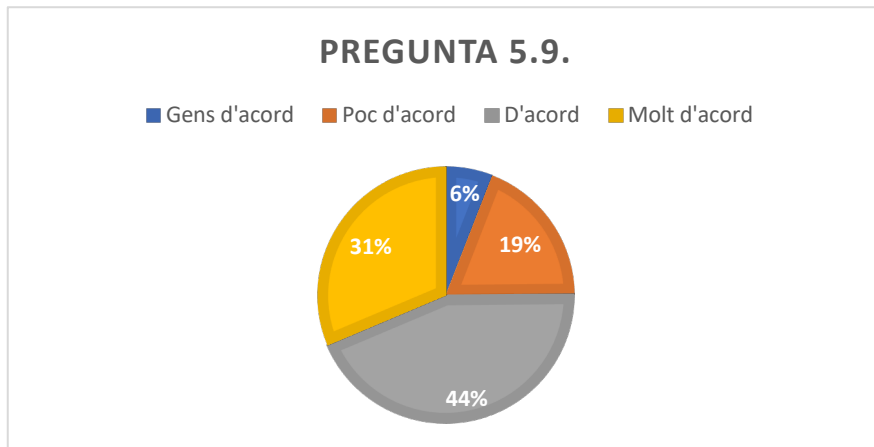


Mitjana	3,00621118
Desviació Típica	0,859704517

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que la major part d'orientadors i orientadores manifesta realitzar un seguiment d'aquest alumnat (75%). Tanmateix, encara hi ha una quarta part d'aquests professionals que hi estan poc o gens d'acord amb aquesta afirmació.

**Figura 206**

*Qüestionari orientació: Seguiment alumnat altes capacitats*

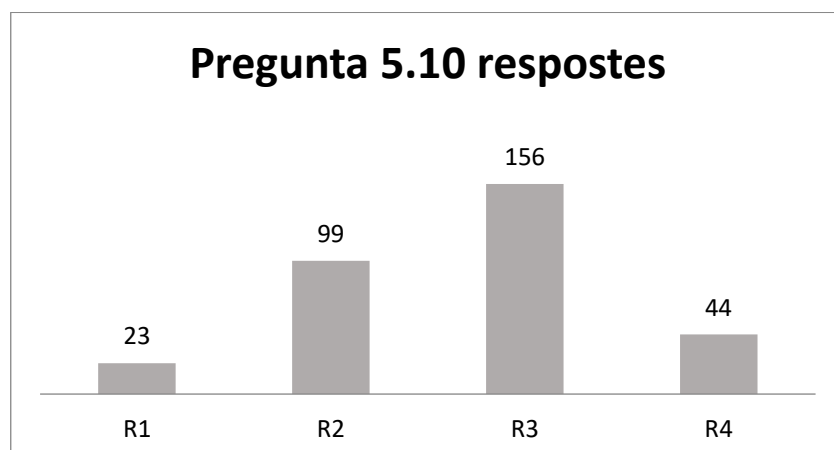


**5.10. Al teu centre, amb caràcter general, l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 207**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.10.*

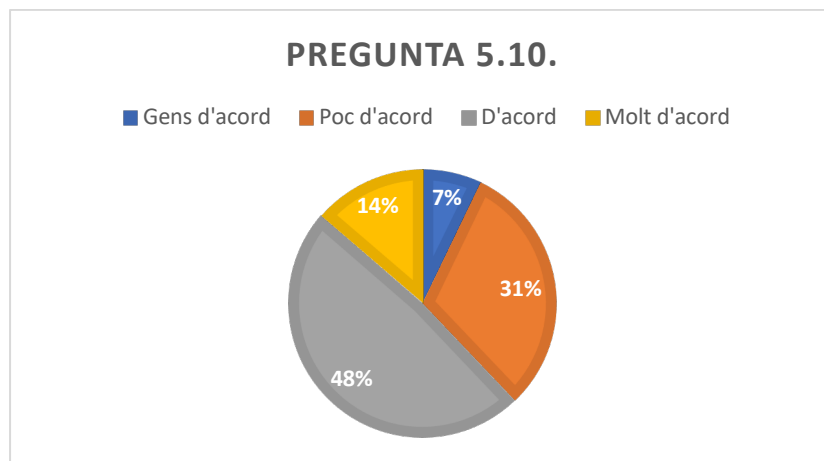


Mitjana	2,686335404
Desviació Típica	0,794624556

La majoria d'orientadors i orientadores s'hi manifesten d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (62%). En el cas del professorat la dada era molt semblant (61%). Els qui estan molt d'acord són només el 14% (21% en el cas del professorat). Finalment, un 38% s'hi troba poc o gens d'acord amb aquesta afirmació.

**Figura 208**

*Qüestionari orientació: Coherència en l'avaluació*

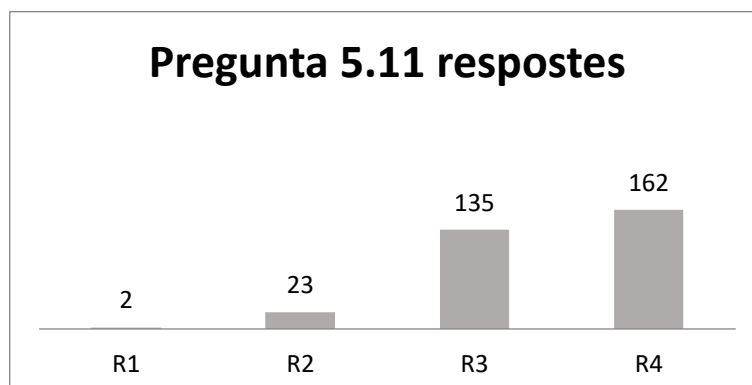


**5.11. En la teua tasca d'assessorament, en quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats**

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 209**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.11.*

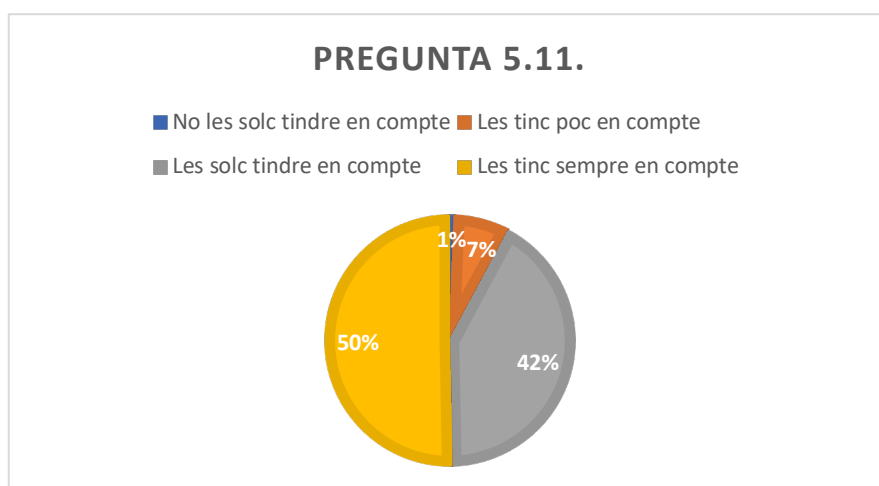


Mitjana	3,419254658
Desviació Típica	0,650848994

Com en el cas del professorat, la gran majoria d'orientadores i orientadors manifesta tenir en compte o sempre en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats (92%, 83% en el cas del professorat).

**Figura 210**

*Qüestionari orientació: Necessitats afectives*

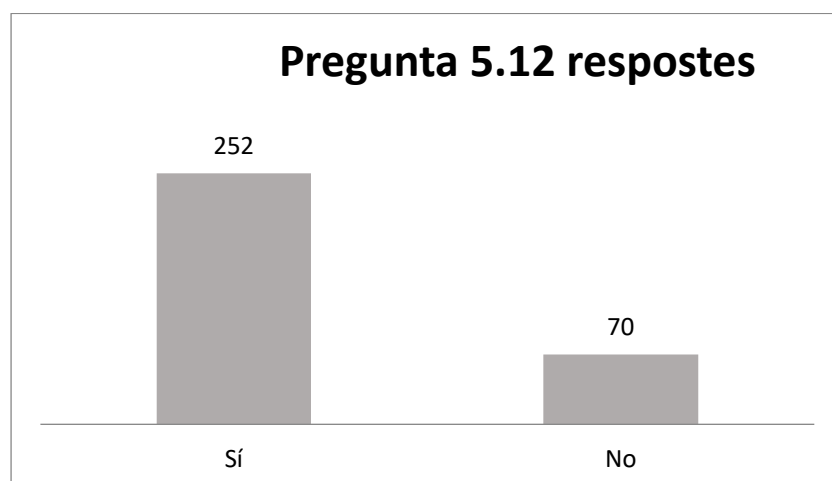


### 5.12. Has realitzat alguna vegada un informe d'altres capacitats

Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 211**

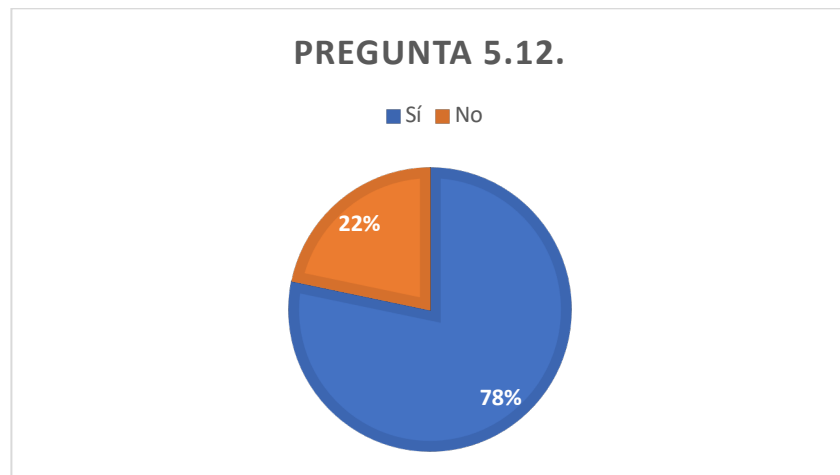
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.12.*



El 78% dels orientadors i orientadores manifesta que sí que ha realitzat un informe d'un alumne per altres capacitats al llarg de la seua carrera, tot i que vora una quarta part d'ells (22%) no n'ha realitzat mai cap.

**Figura 212**

*Qüestionari orientació: Informe d'altres capacitats*

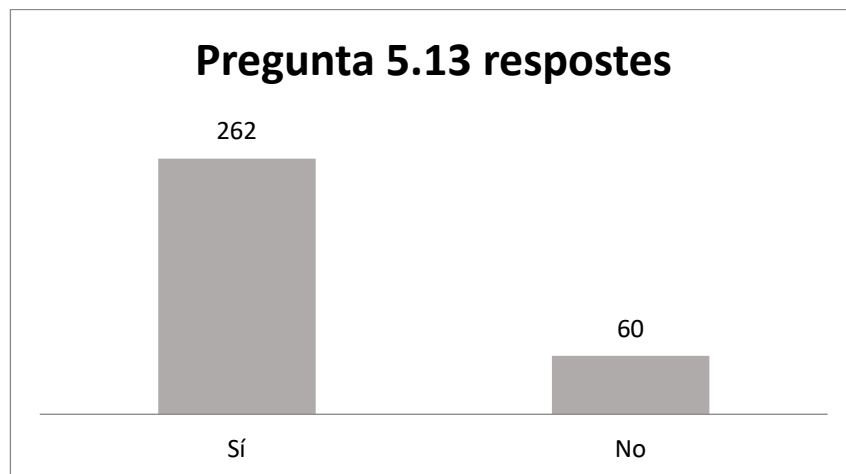


**5.13. En algun cas has proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a**

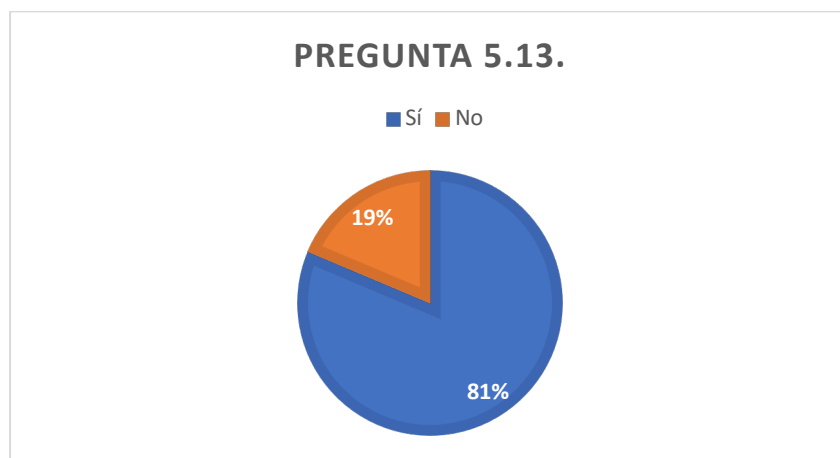
Les respostes a aquesta pregunta han estat:

**Figura 213**

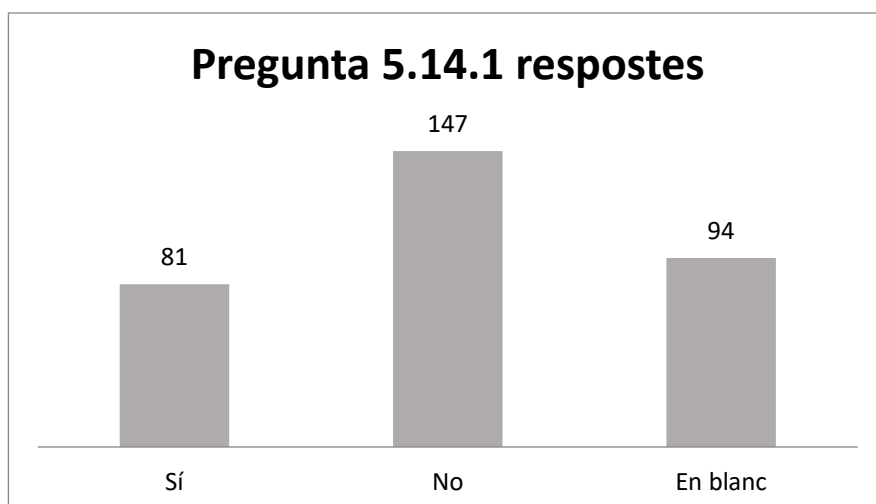
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.13.*



La majoria dels orientadors/es (81%) manifesten haver proposat la mesura d'enriquiment curricular per a un alumne/a d'altres capacitats.

**Figura 214***Qüestionari orientació: Proposta enriquiment***5.14. En cas afirmatiu, quina d'aquestes mesures has proposat**

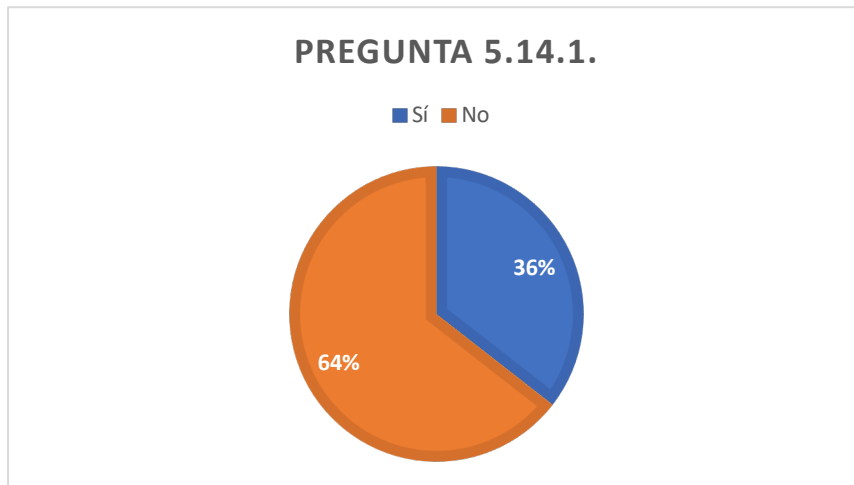
Com en el cas del professorat, s'ha partit de la idea que la mesura d'enriquiment curricular s'implementa de formes molt variades, així que també en aquest cas s'ha demanat informació més detallada de la seua implementació, tenint en compte que el paper dels i les professionals de l'educació en aquest cas és el de l'assessorament.

**Eliminar part del currículum (que ja coneixia)****Figura 215***Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.1.*

Si s'atén a la distribució per percentatges dels participants que han respost, es pot comprovar que la majoria (64%) no ha plantejat l'eliminació de part del currículum en proposar un enriquiment curricular.

**Figura 216**

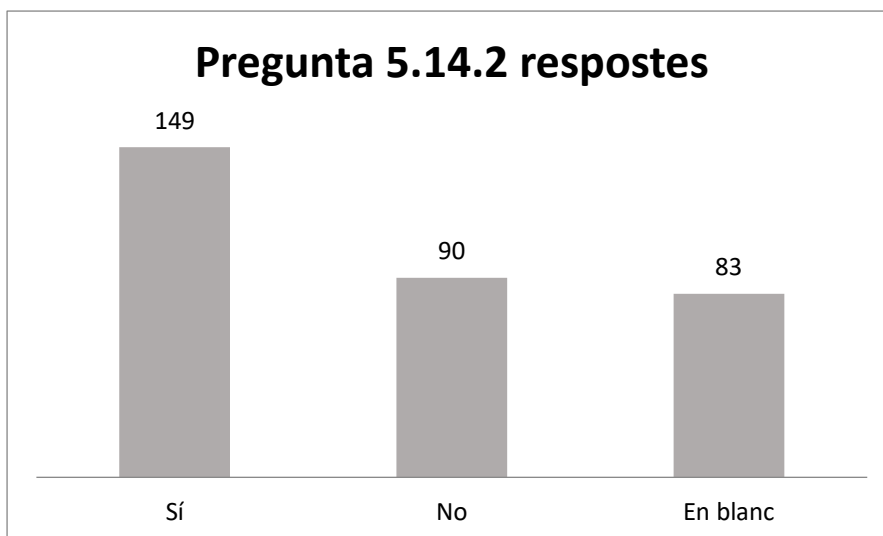
*Qüestionari orientació: Eliminar part del currículum*



**Donar-li altres activitats quan acaba les que es realitzen a classe**

**Figura 217**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.2.*

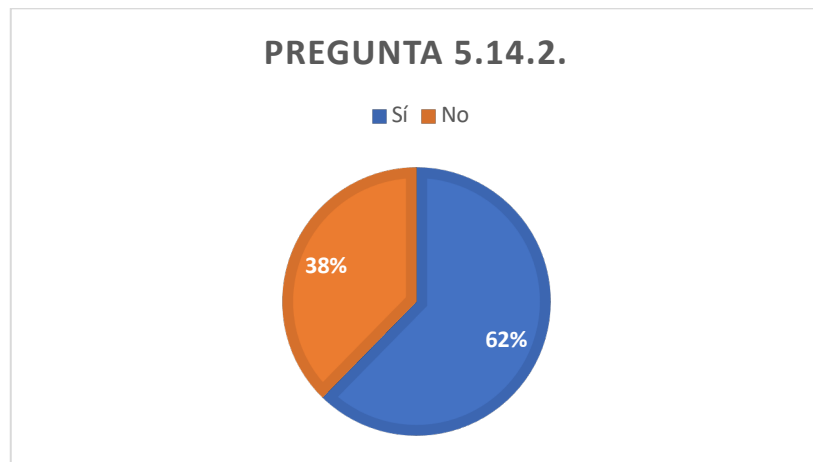


En aquest cas, el 62% dels i les professionals de l'orientació han recomanat dur a terme aquesta mesura en els casos d'enriquiment curricular.



**Figura 218**

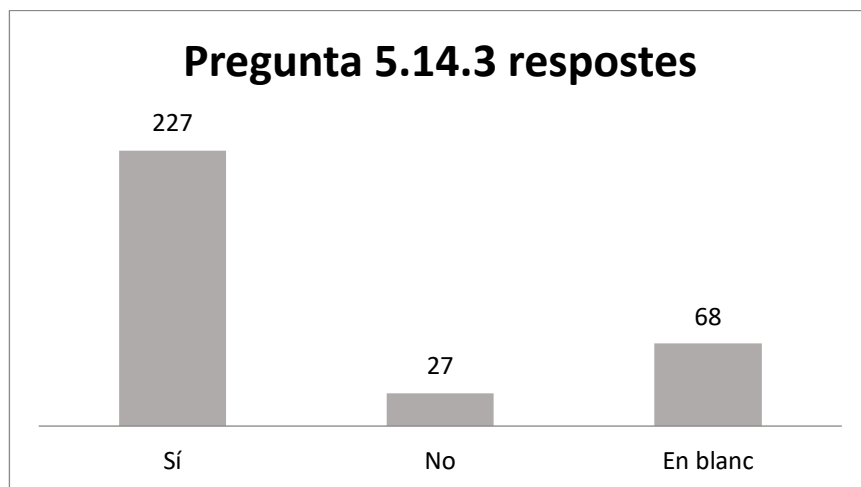
*Qüestionari orientació: Donar altres activitats quan acaba*



**Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre**

**Figura 219**

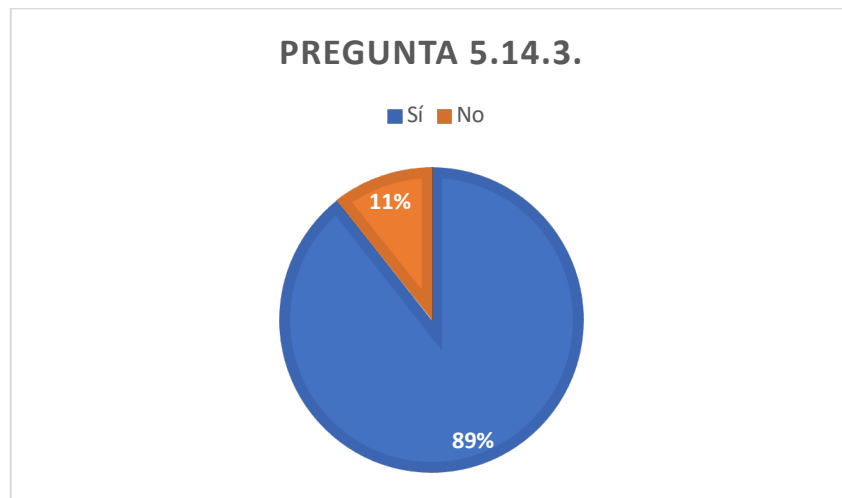
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.3.*



Aquesta mesura sembla ser recomanada en la majoria de casos per part dels i les professionals d'orientació educativa, concretament el 89% afirma haver-ho fet.

**Figura 220**

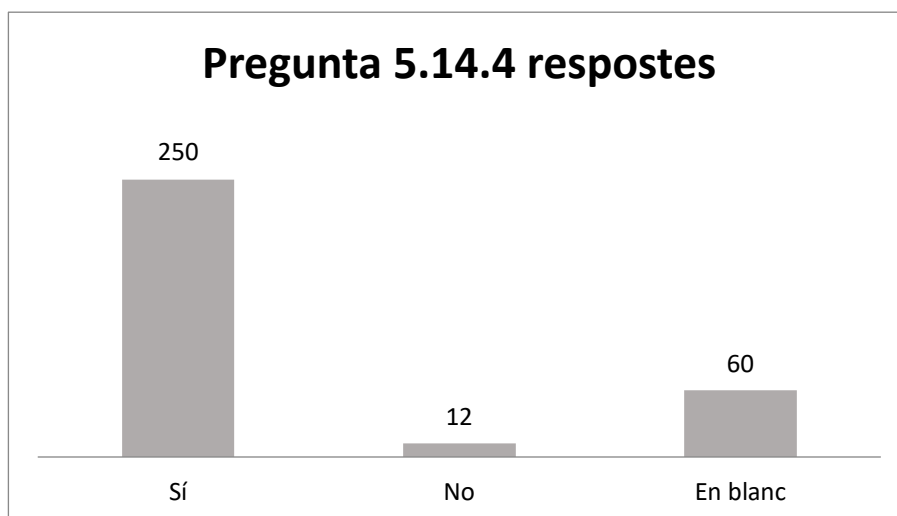
*Qüestionari orientació: Activitats vinculades a la seua forma d'aprendre*



**Realitzar activitats més vinculades als seus interessos**

**Figura 221**

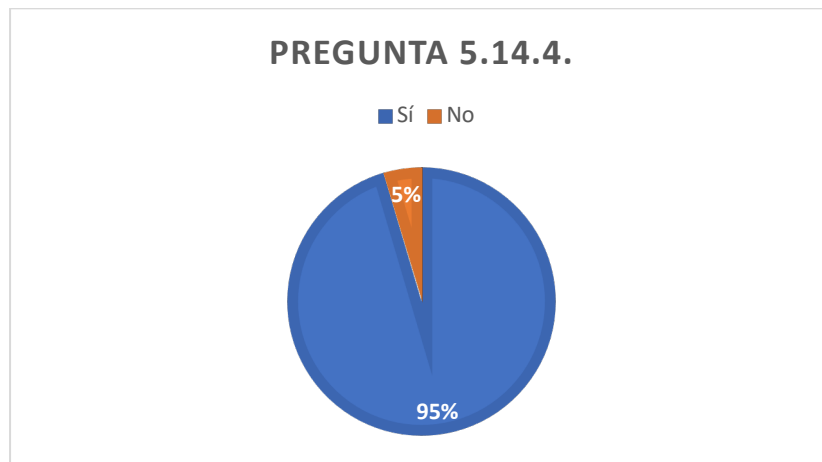
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.4.*



En aquest cas, el nombre d'orientadors i orientadores que recomanen aquesta mesura és del 95%.

**Figura 222**

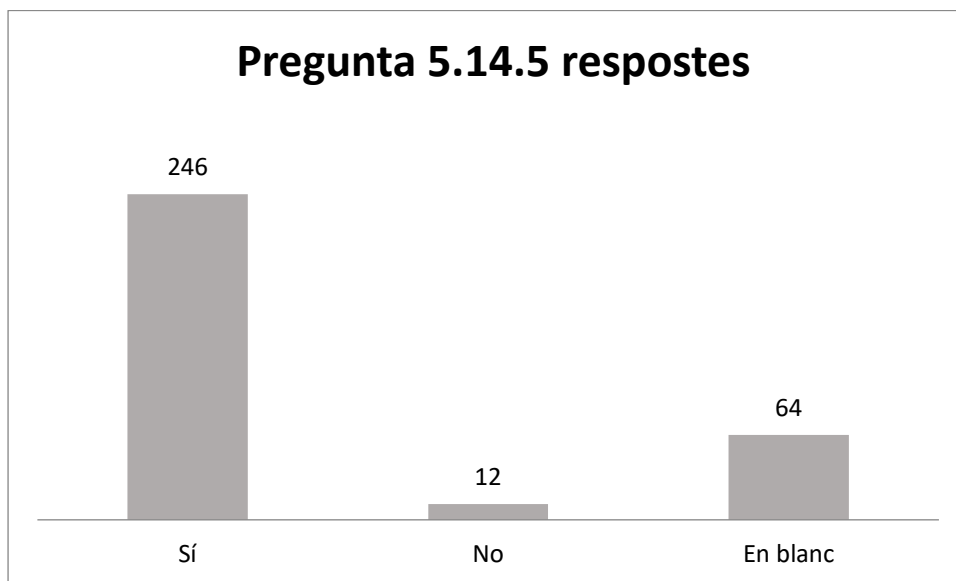
*Qüestionari orientació: Activitats vinculades als seus interessos*



**Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria**

**Figura 223**

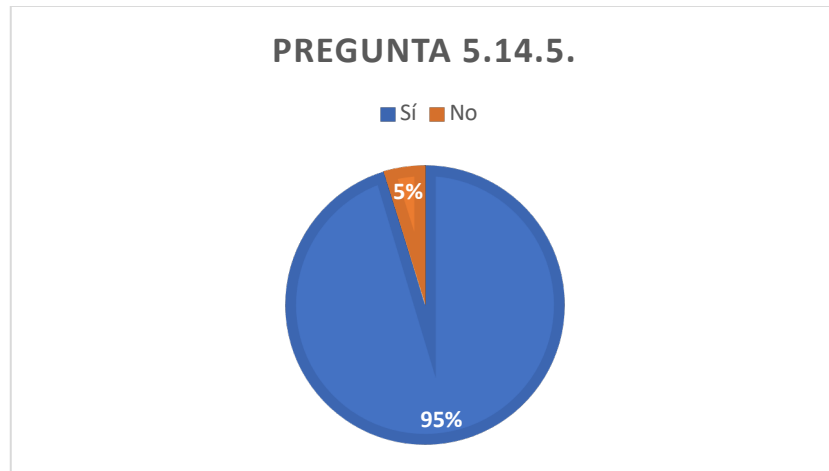
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.5.*



Les respostes en aquest cas són similars a l'anterior: el 95% dels i les professionals de l'educació ha recomanat dur a terme activitats que aprofundeixen en la matèria.

Figura 224

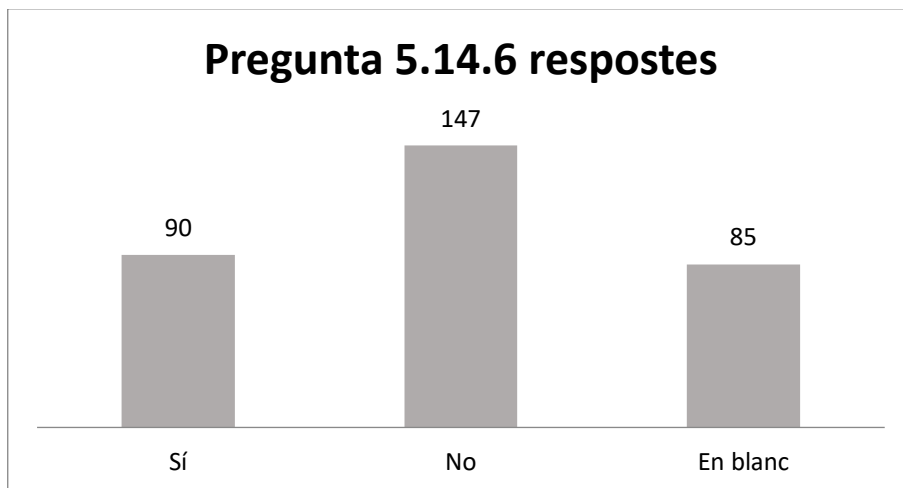
Qüestionari orientació: Activitats que aprofundeixen en la matèria



**Realitzar activitats d'un curs més avançat**

Figura 225

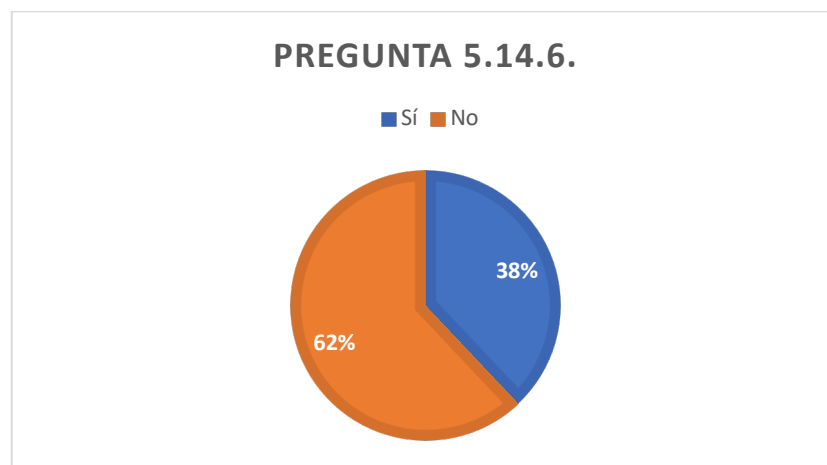
Qüestionari orientació: Preguntes 5.14.6.



Només el 38%, en aquest cas, manifesta haver proposat activitats d'un curs avançat en les adaptacions d'enriquiment.

**Figura 226**

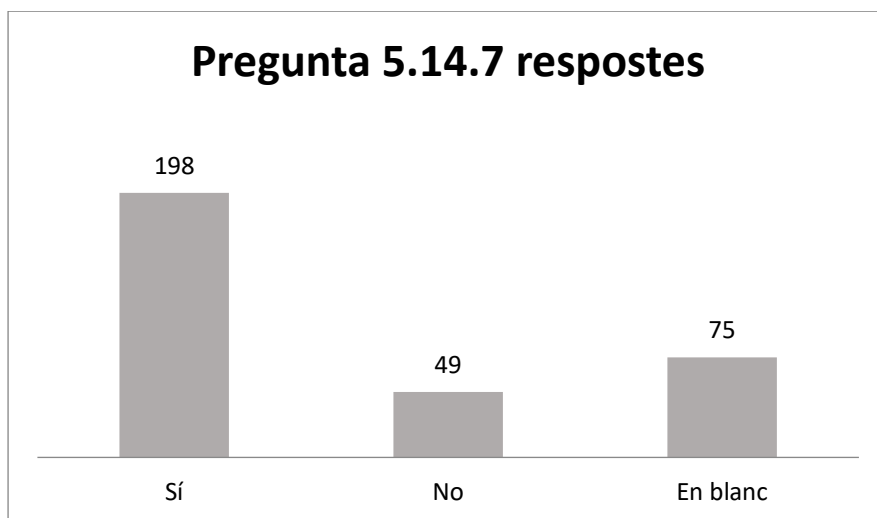
*Qüestionari orientació: Activitats d'un curs avançat*



**Desenvolupar activitats més vinculades a les habilitats socials i la comunicació interpersonal**

**Figura 227**

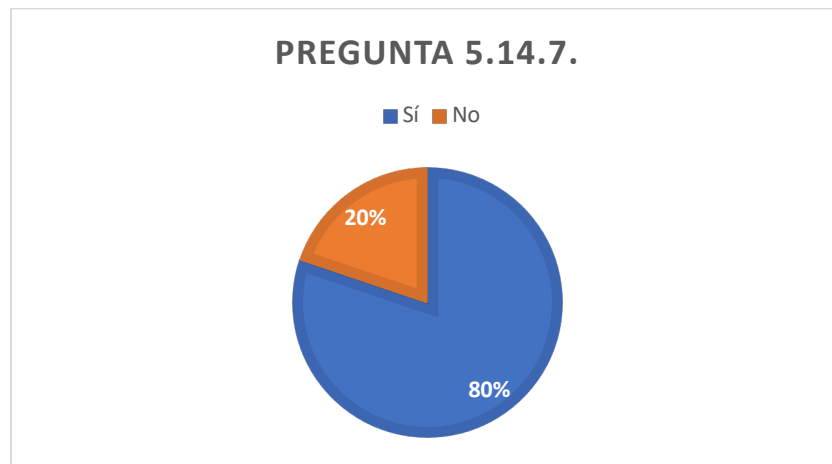
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.7.*



El 80% dels i les professionals de l'orientació educativa manifesten haver recomanat aquest tipus d'activitats.

Figura 228

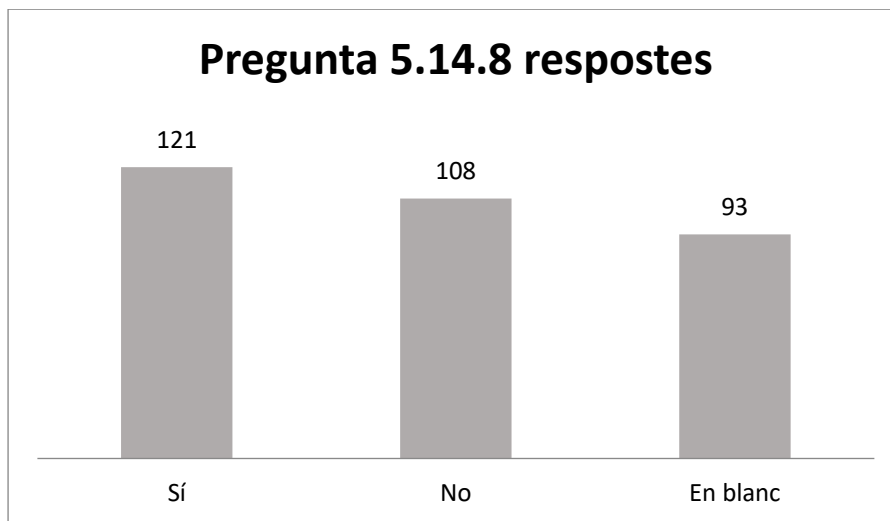
Qüestionari orientació: Activitats vinculades a habilitats socials i comunicació interpersonal



Desenvolupar activitats vinculades a la iniciativa emprenedora

Figura 229

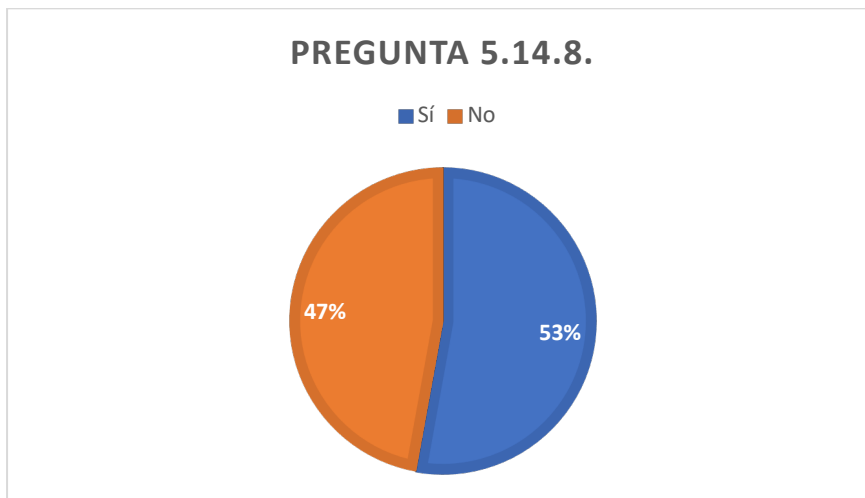
Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.8.



El 53% dels participants afirma haver recomanat aquest tipus d'activitat.

**Figura 230**

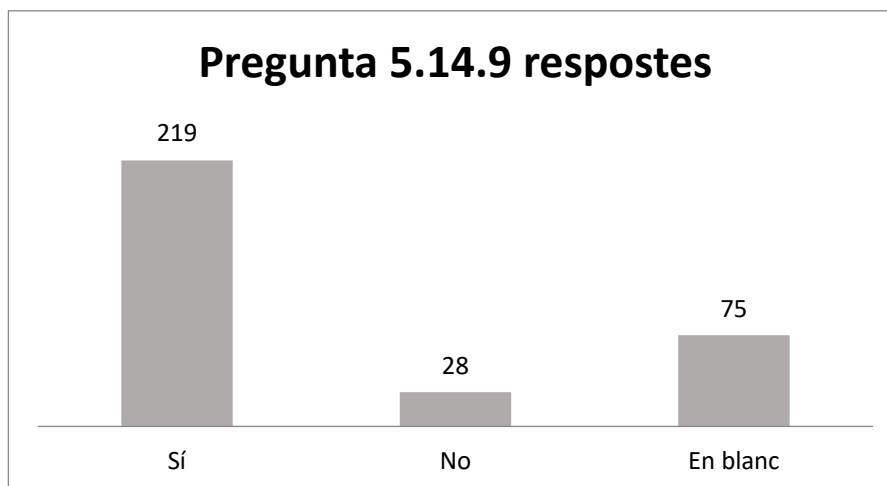
*Qüestionari orientació: Activitats d'iniciativa emprenedora*



**Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent**

**Figura 231**

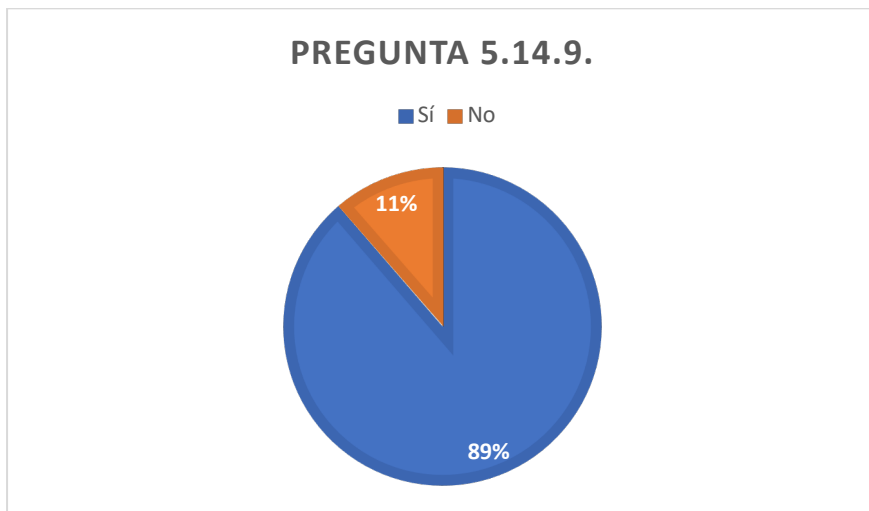
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.9.*



En aquest cas, el 89% dels i les participants manifesten haver recomanat la inclusió d'activitats vinculades al foment de la creativitat i el pensament divergent.

Figura 232

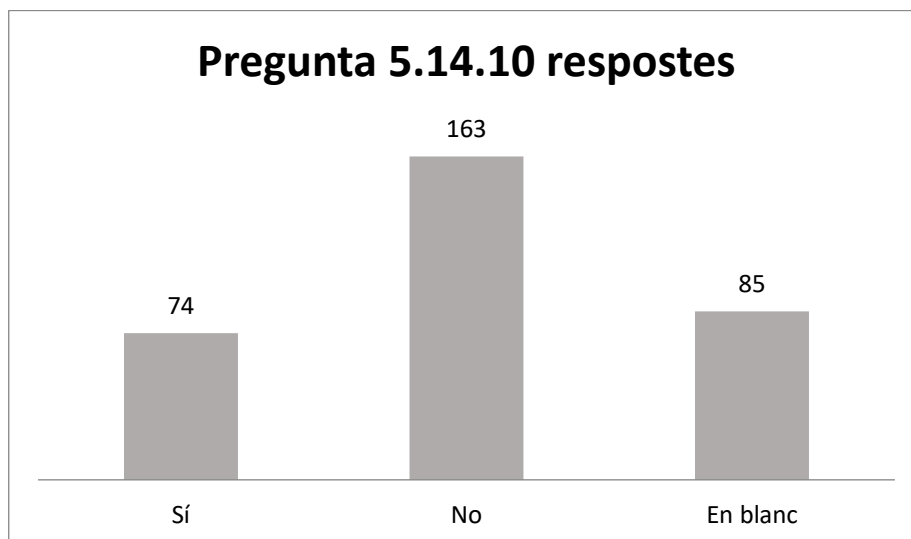
Qüestionari orientació: Activitats foment creativitat i pensament divergent



### Treball a l'aula de PT

Figura 233

Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.10.

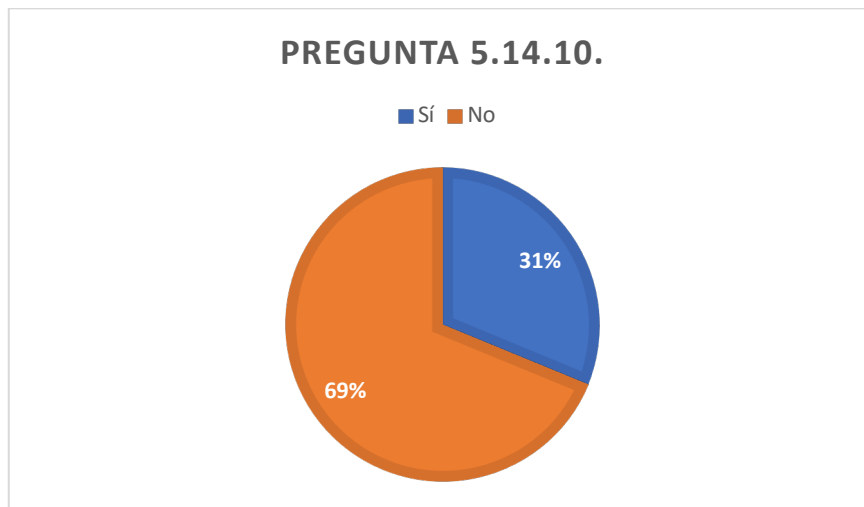


Només el 31% dels i les orientadors/es manifesta haver recomanat el treball a l'aula de Pedagogia Terapèutica amb aquest alumnat.



**Figura 234**

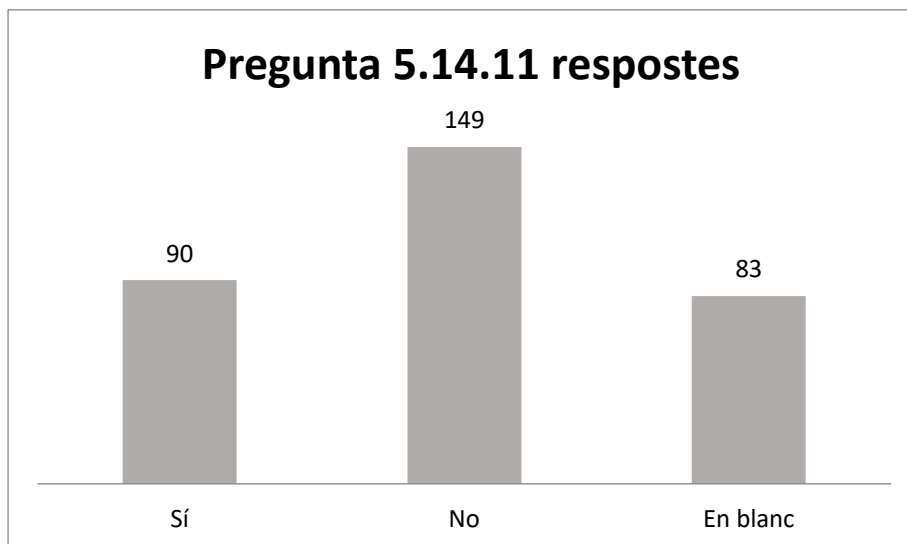
*Qüestionari orientació: Treball aula PT*



**Introducció en algun programa específic per a l'alumnat d'altres capacitats**

**Figura 235**

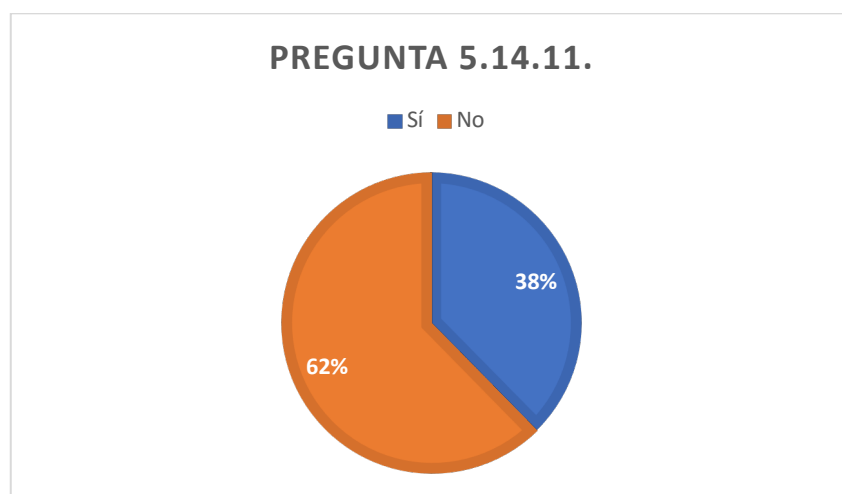
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.11.*



Només el 38% ha recomanat aquesta mesura, tot i que cal tenir en compte que aquesta depén també del fet que el centre compte amb aquest tipus de programes.

Figura 236

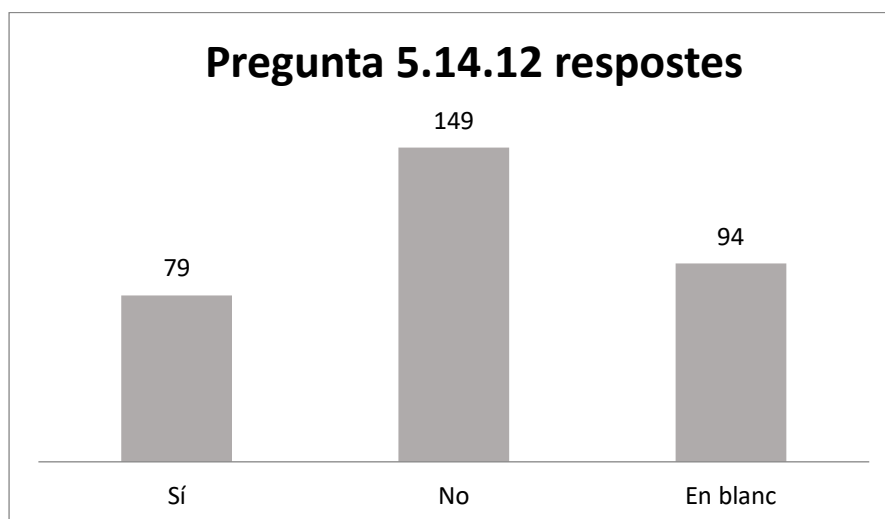
Qüestionari orientació: Programa específic



**Introducció en algun programa del centre no específic per a l'alumnat d'altres capacitats**

Figura 237

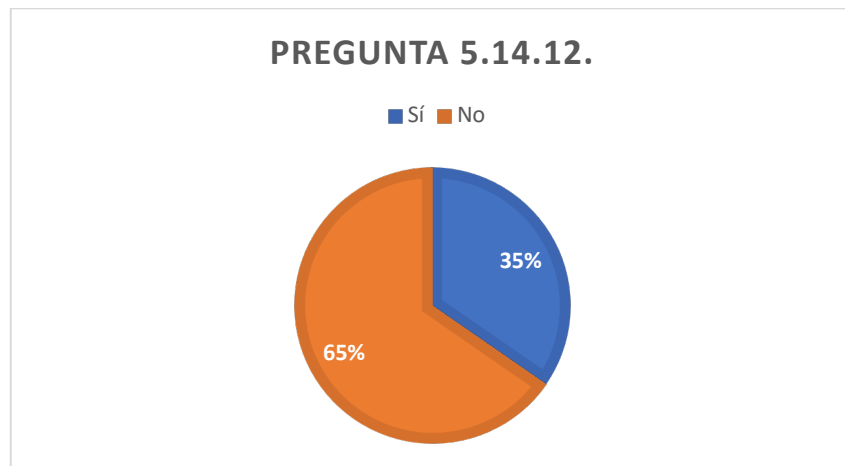
Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.12.



És possible també incloure aquests alumnes en altres programes del centre que tot i no ser específics per a alumnat d'altres capacitats es poden considerar adients. En aquest cas, només el 35% l'ha recomanat. Com en el cas anterior, aquesta mesura depèn també del tipus de programes amb què compta el centre.

**Figura 238**

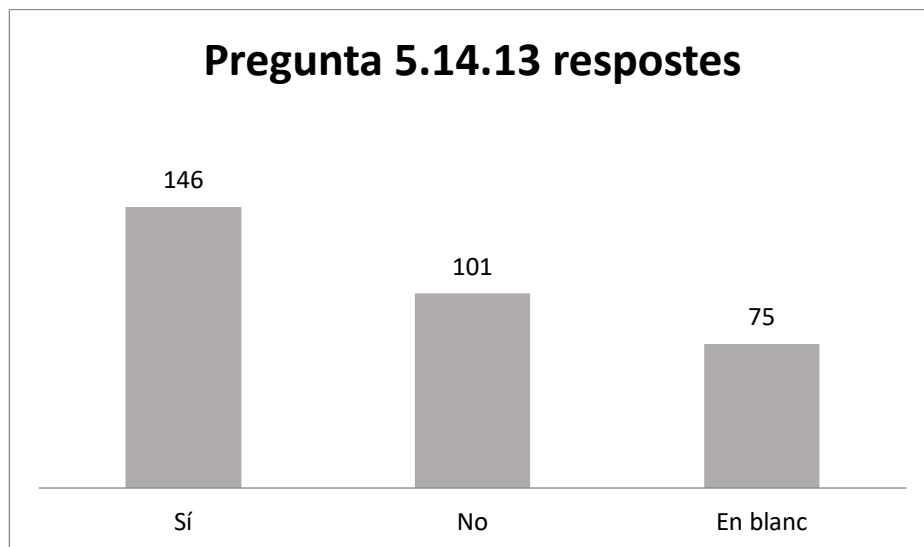
*Qüestionari orientació: Programa no específic*



**Participació en olimpíades, concursos, tornejos, etc.**

**Figura 239**

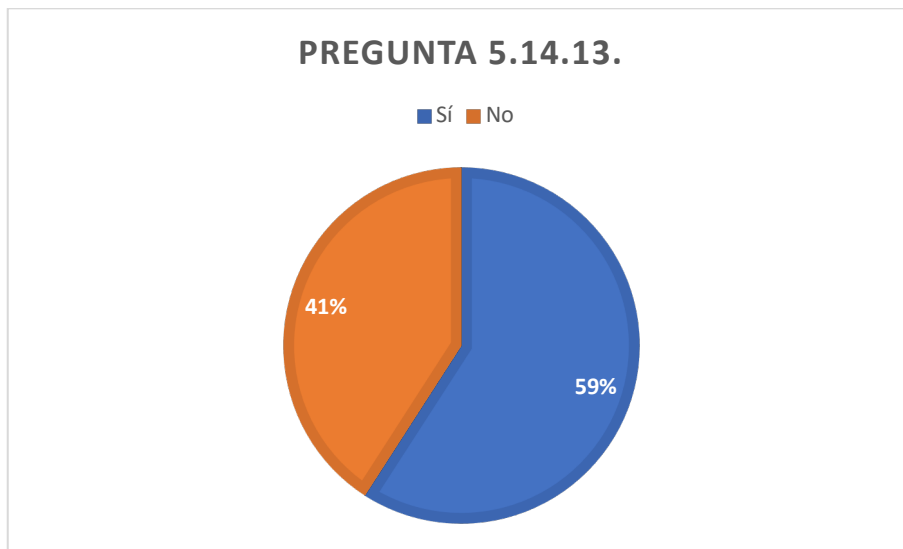
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.13.*



Aquest tipus d'activitat sembla ser bastant habitual també, ja que un 59% manifesta haver-lo proposat.

Figura 240

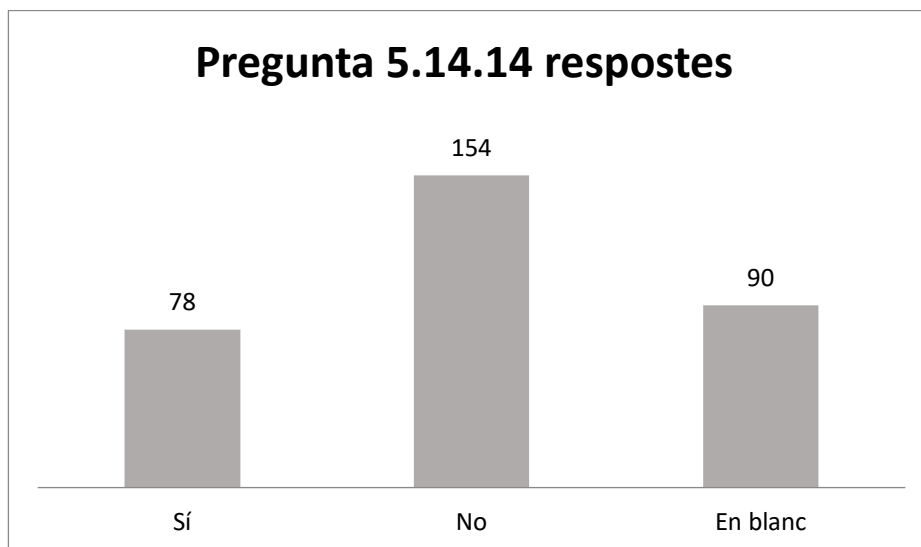
Qüestionari orientació: Participació en olimpíades, concursos, etc.



#### Participació en activitats de servei a la comunitat

Figura 241

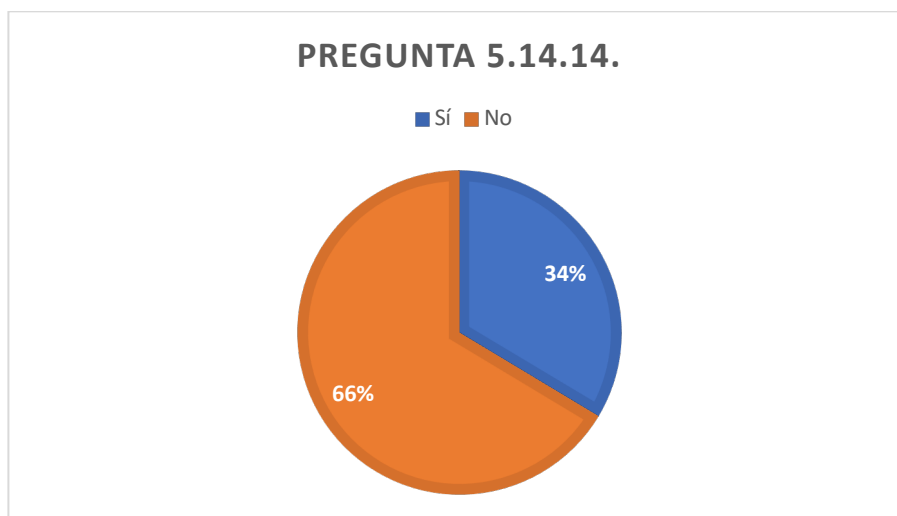
Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.14.



Atenent a les respostes, només el 34% dels i les orientadors/es sol recomanar aquest tipus d'activitat.

**Figura 242**

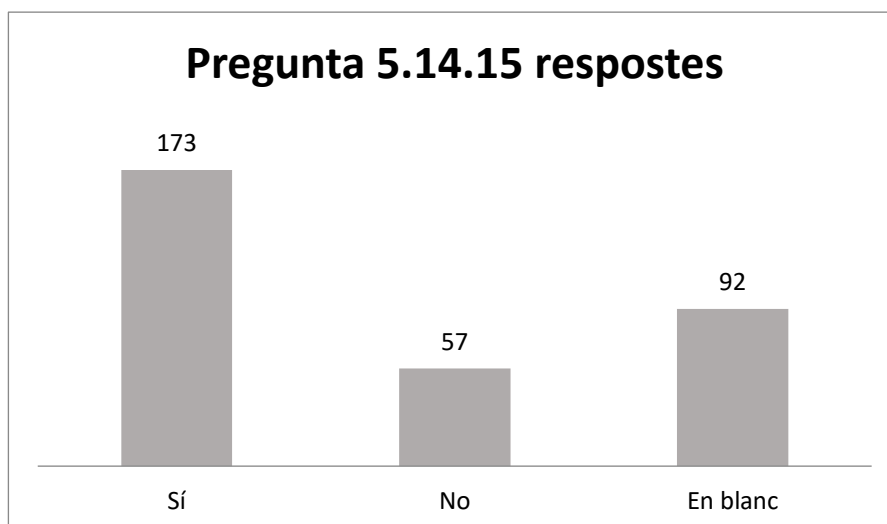
*Qüestionari orientació: Participació activitats servei a la comunitat*



**En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit**

**Figura 243**

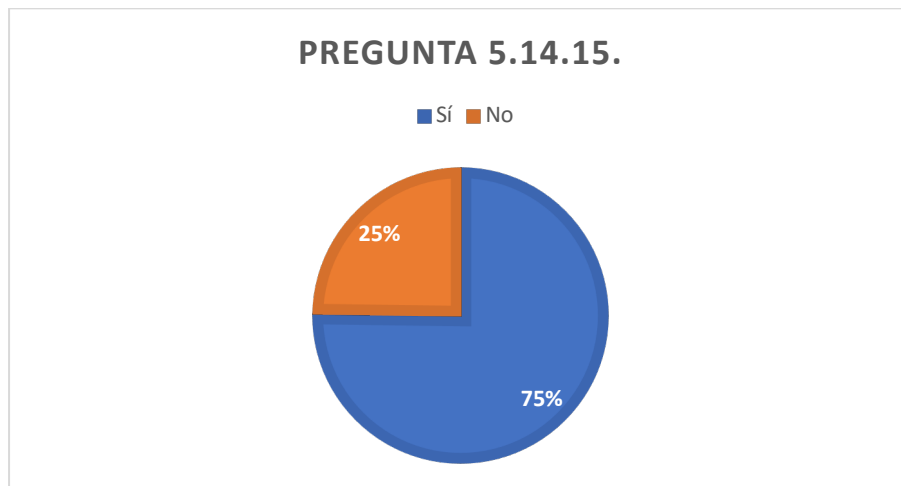
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.14.15.*



El 75% dels i les participants manifesten apostar per una intervenció específica en dificultats d'aprenentatge en els casos de doble excepcionalitat.

Figura 244

Qüestionari orientació: Intervenció específica dificultats d'aprenentatge

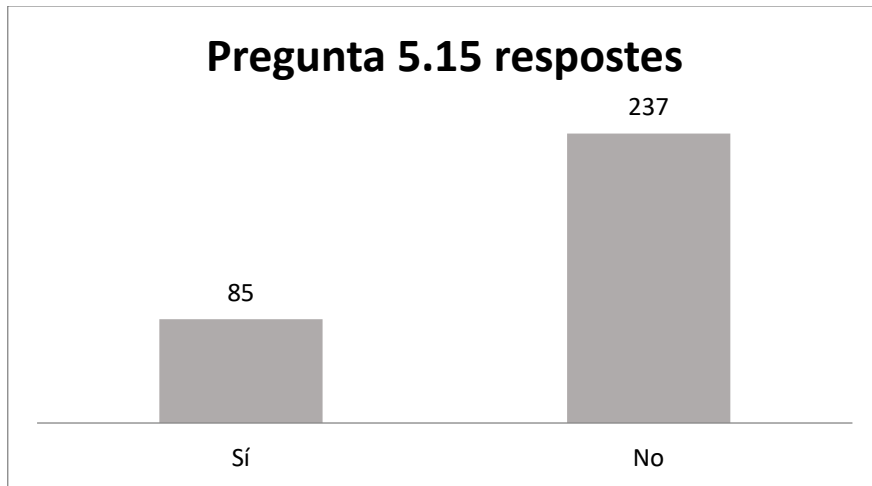


Fet i fet, les mesures més habituals que han proposat els i les orientadors/es participants són les activitats vinculades als seus interessos i d'aprofundiment en la matèria (95%), activitats vinculades a la seua forma d'aprendre i al foment de la creativitat i el pensament divergent (89%), que fomenten les habilitats socials i la comunicació interpersonal (80%), intervenció específica en dificultats d'aprenentatge en casos de doble excepcionalitat (75%), donar-los activitats extra quan han acabat les tasques proposades per a tota la classe (62%), participació en olimpíades i concursos (59%), en activitats que fomenten la iniciativa emprenedora (53%); i amb menys assiduitat activitats d'un curs avançat (38%), inclusió en programes específics (38%) o no específics (35%) per a alumnat d'altres capacitats, eliminar el que ja es coneix (36%), activitats de servei a la comunitat (34%) i, en últim terme, treball a l'aula de PT (31%).

**5.15. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs)**

**Figura 245**

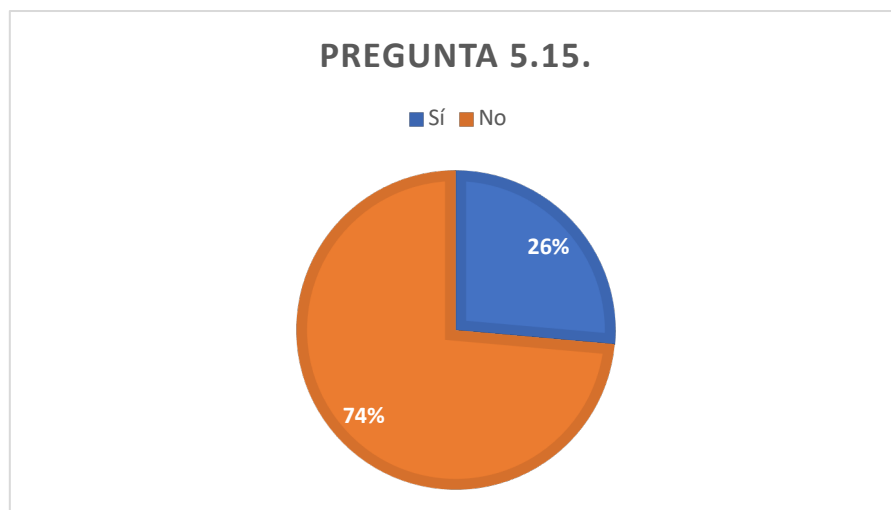
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.15.*



Si s'atén a les respostes facilitades, es pot concloure que la major part dels i les orientadors/es no han posat en marxa un procés de flexibilització, el 74% (un 80% en el cas del professorat) davant del 26% que manifesta haver-la posat en marxa.

**Figura 246**

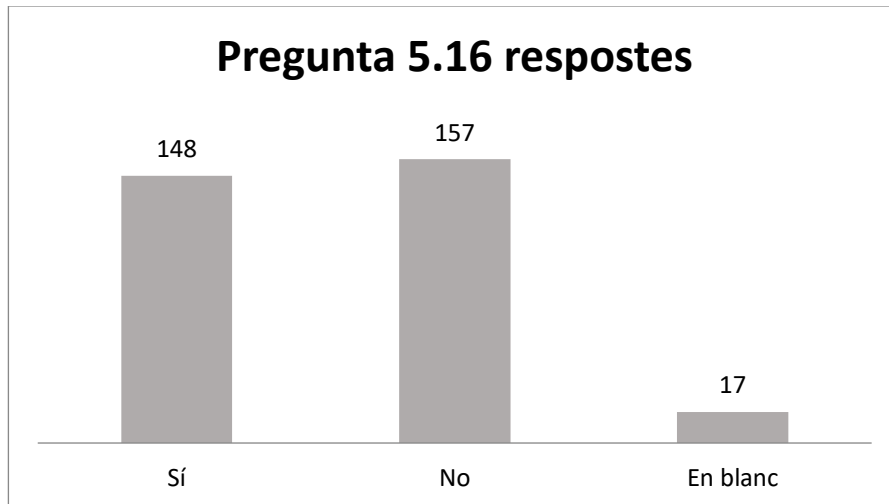
*Qüestionari orientació: Flexibilització*



### 5.16. La consideres una mesura adient

**Figura 247**

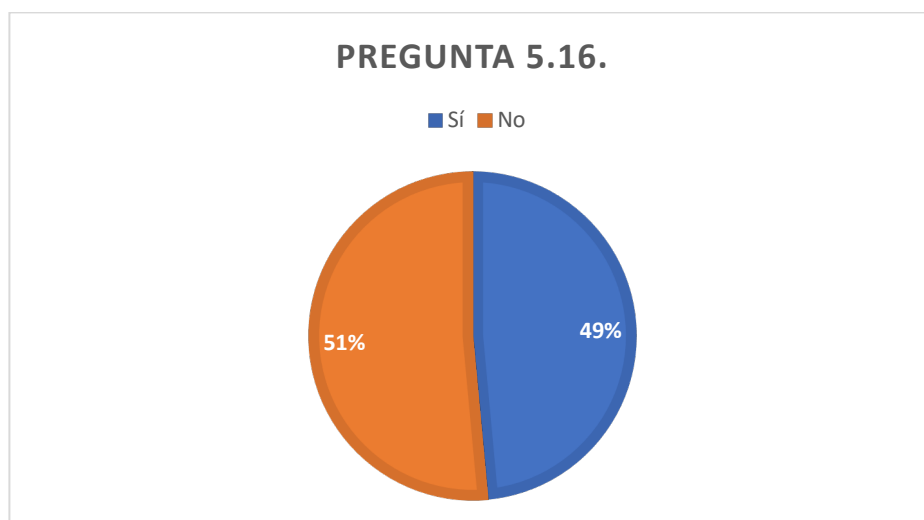
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.16.*



En aquest cas (a diferència del professorat) ha contestat la pregunta un percentatge elevat de professionals (en el cas del professorat un 74% l'havia deixada en blanc). Si atenem únicament a les respostes que s'han posicionat, trobem que un 49% considera la flexibilització una mesura adient, en contrast amb el 71% en el cas del professorat.

**Figura 248**

*Qüestionari orientació: Flexibilització mesura adient*





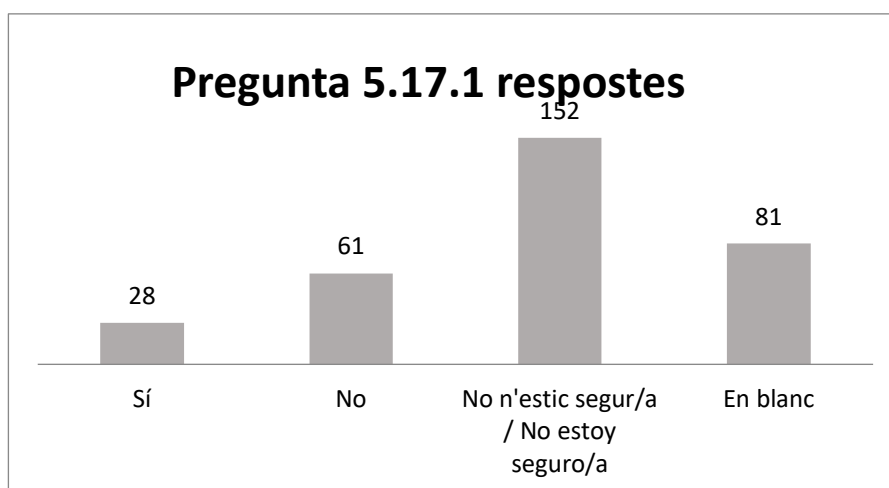
### 5.17. En cas d'haver realitzat una flexibilització, quina d'aquestes mesures has posat en marxa

També en aquest cas s'ha demanat als i les professionals de l'orientació educativa sobre les condicions en què s'ha realitzat aquesta flexibilització.

#### S'ha preparat al nou grup

**Figura 249**

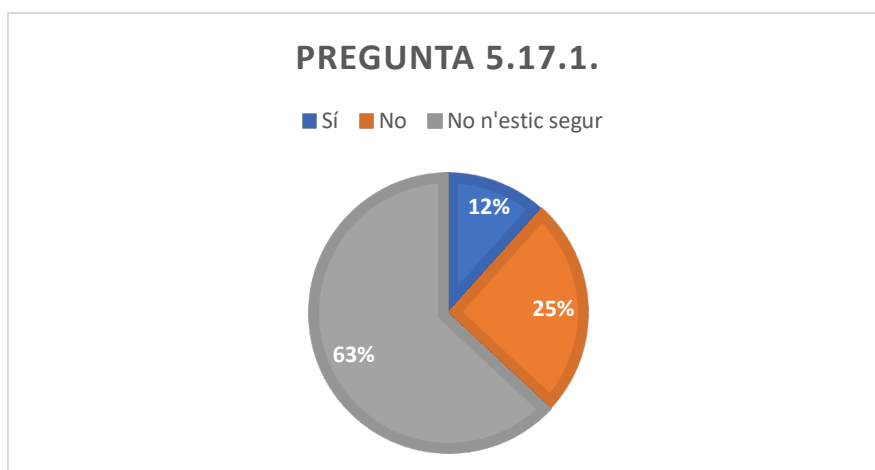
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.1.*



Únicament el 12% dels i les professionals de l'orientació educativa que han contestat aquesta pregunta afirmen haver posat en marxa aquesta mesura. Aquesta dada contrasta amb el cas del professorat, que afirma haver preparat al nou grup en un 52%. És possible que aquesta divergència tinga a veure amb la relació més directa que té el professorat amb el grup classe.

**Figura 250**

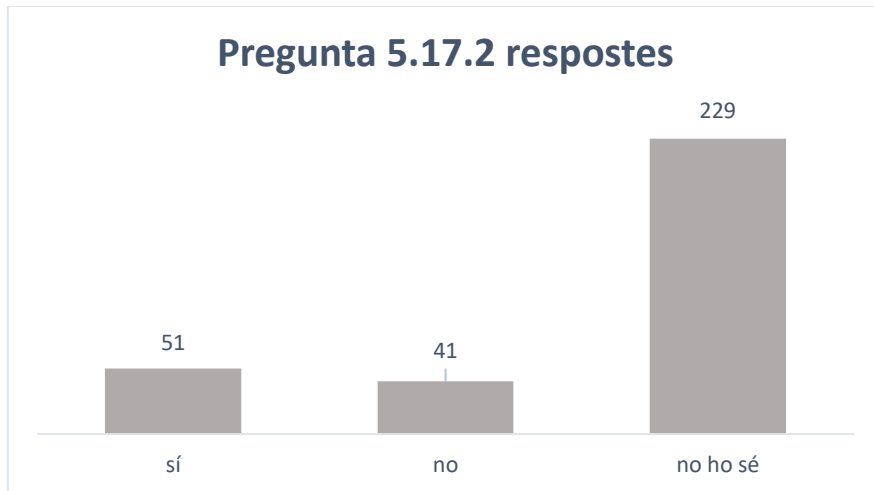
*Qüestionari orientació: S'ha preparat al nou grup*



**S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a**

**Figura 251**

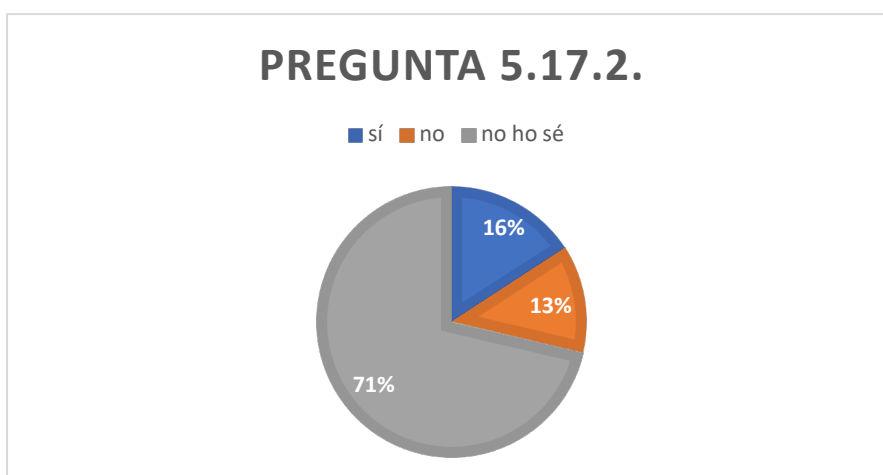
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.2.*



En aquest cas un 16% afirma haver preparat al grup que deixa l'alumne/a en contrast amb el 42% del professorat.

**Figura 252**

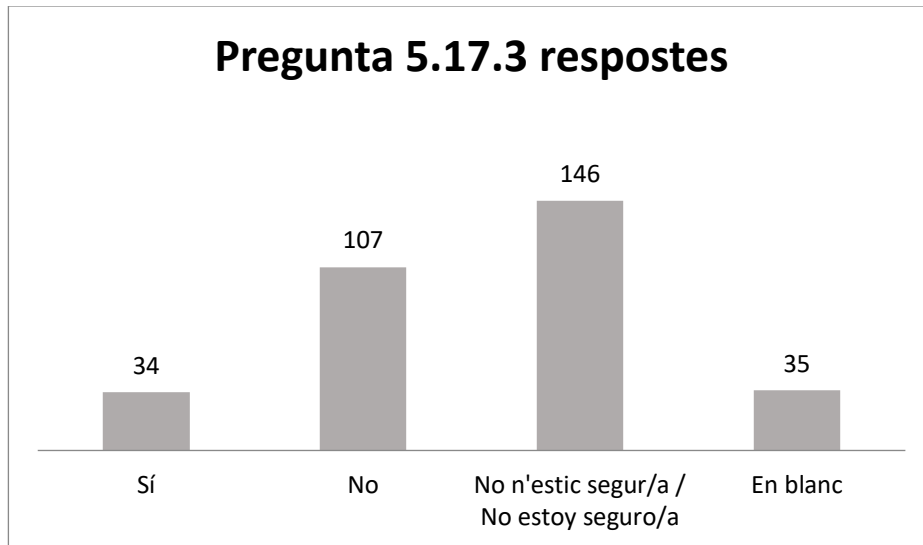
*Qüestionari orientació: S'ha preparat el grup que deixa*



**S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a**

**Figura 253**

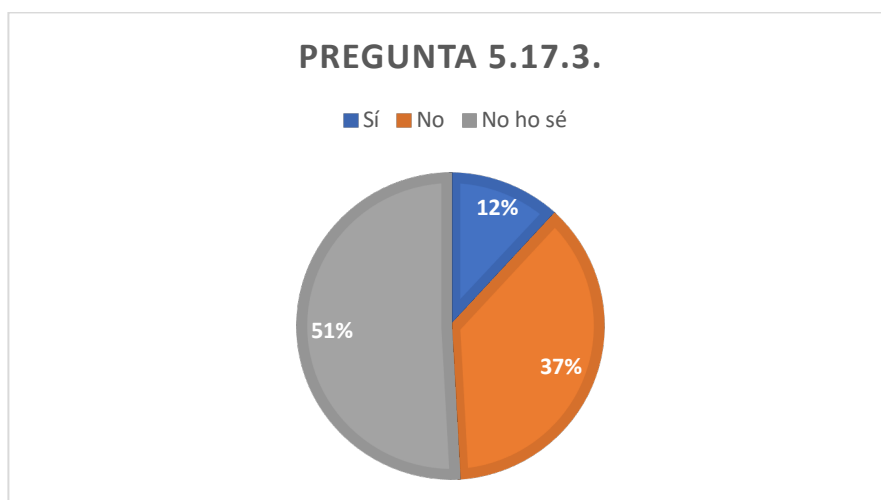
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.3.*



El percentatge d'orientadors/es que afirma haver preparat a nivell curricular l'alumnat davant d'un cas de flexibilització és del 12%, en contrast amb el 63% de professorat. Aquesta resposta es pot relacionar, com en el cas anterior amb el diferent rol que desenvolupen uns i altres.

**Figura 254**

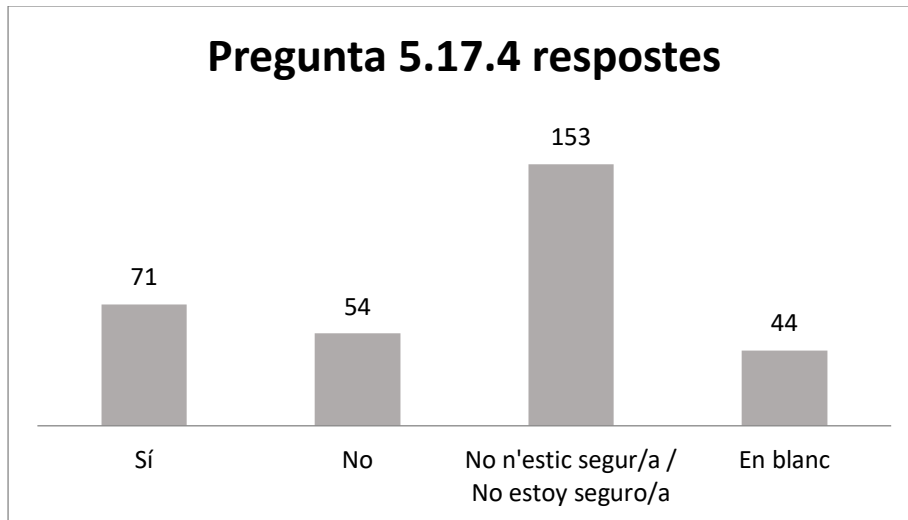
*Qüestionari orientació: S'ha preparat l'alumne/a a nivell curricular*



### S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a

**Figura 255**

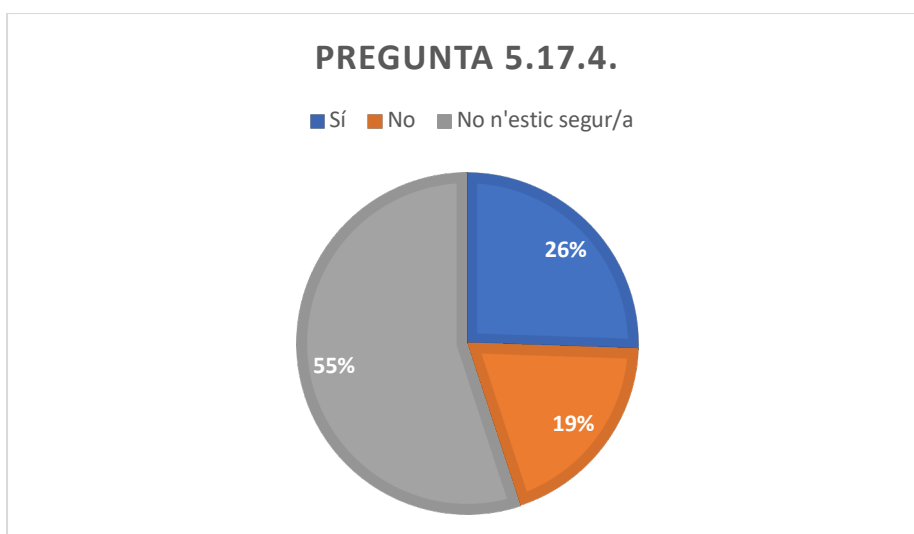
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.4.*



Com en els casos anteriors, contrasten les respostes de professorat i professionals de l'orientació educativa, ja que un 26% dels i les orientadors/es afirmen haver preparat emocionalment l'alumnat davant d'una mesura de flexibilització, mentre que el percentatge del professorat és del 63%.

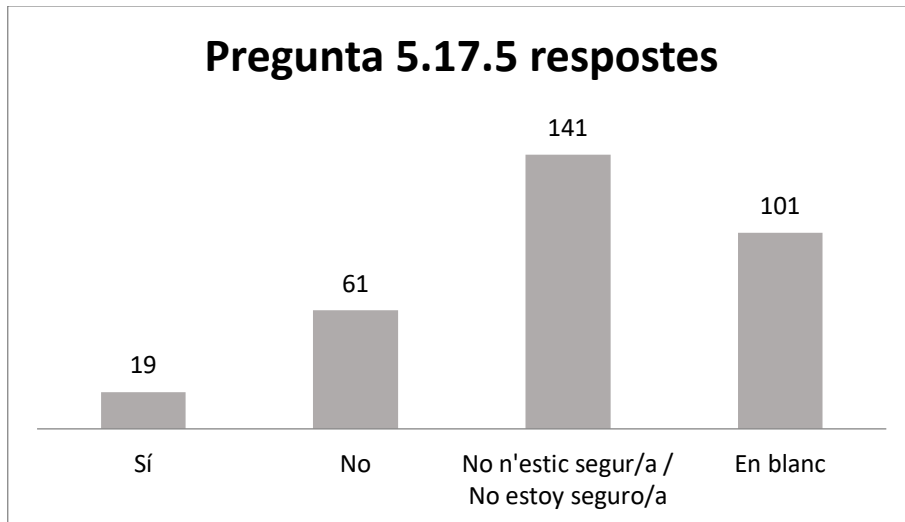
**Figura 256**

*Qüestionari orientació: Preparació a nivell emocional*



**S'ha preparat amb la família****Figura 257**

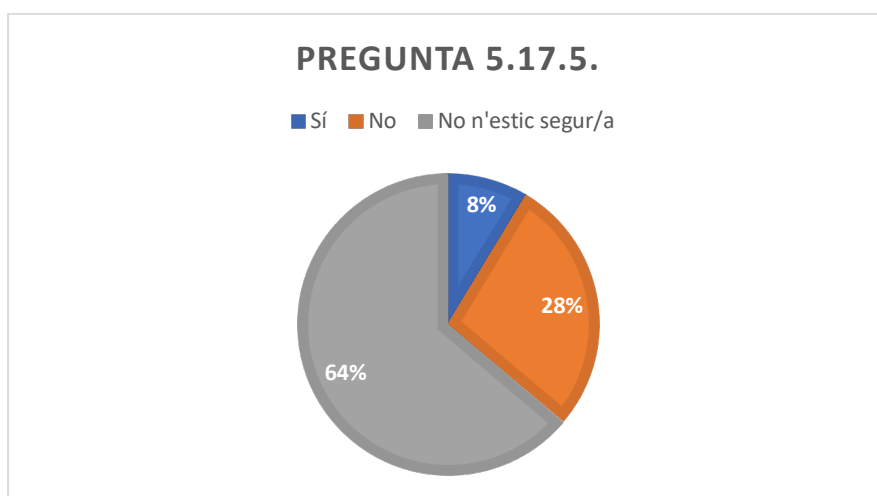
*Qüestionari orientació: Pregunta 5.17.5.*



Aquesta pregunta únicament es va realitzar als i les professionals de l'orientació educativa, ja que en el procés de flexibilització tenen una interacció més directa amb les famílies. Crida molt l'atenció que només el 8% d'aquests i aquestes professionals manifesta haver preparat aquest procés amb la família, mentre que la quantitat dels qui assenyalen no estar-ne segurs/es és també molt elevada (64%).

**Figura 258**

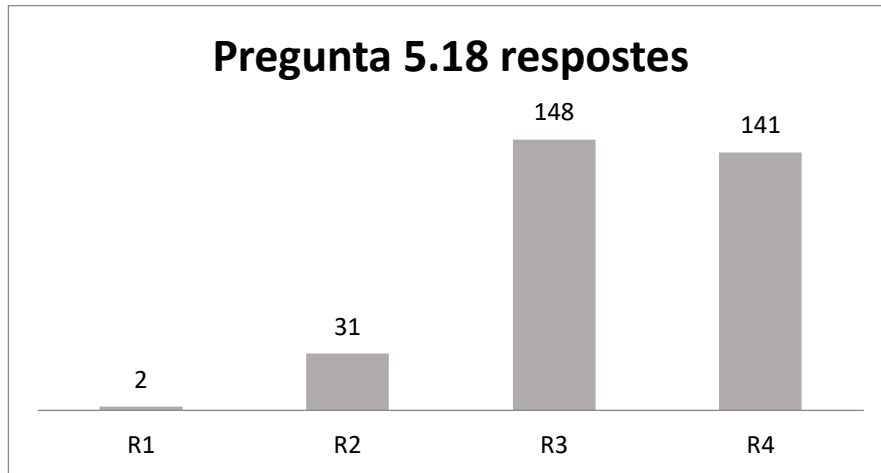
*Qüestionari orientació: Preparació amb la família*



**5.18. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats**

**Figura 259**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.18.*

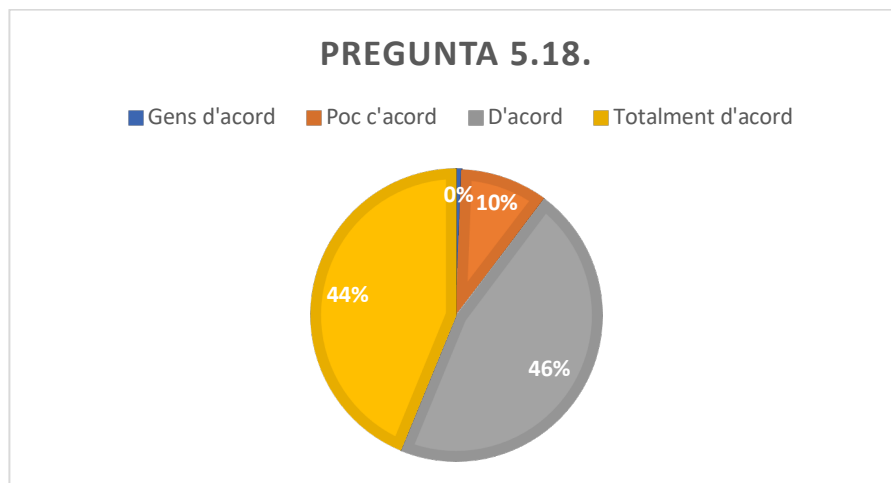


Mitjana	3,329192547
Desviació Típica	0,671296118

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar l'elevat nombre d'orientadors i orientadores que afirmen recórrer a les associacions, entitats i institucions (90% entre els que assenyalen estar d'acord i totalment d'acord). En el cas del professorat és molt més reduït (54%).

**Figura 260**

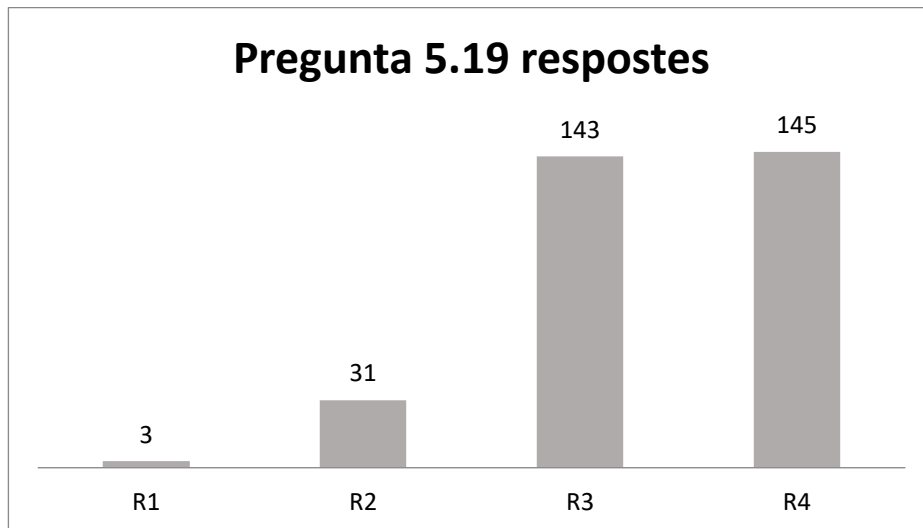
*Qüestionari orientació: Recursos de l'entorn*



**5.19. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda**

**Figura 261**

*Qüestionari orientació: Pregunta 5.19.*

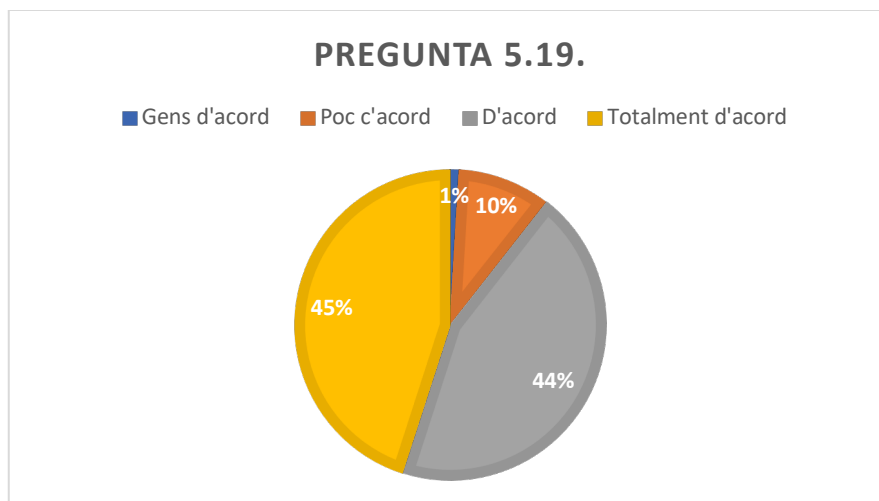


Mitjana	3,335403727
Desviació Típica	0,686553182

Si s'atén a la distribució per percentatges, es pot comprovar que el percentatge d'orientadors i orientadores que estan d'acord amb aquesta afirmació és molt elevat també (89%), com també ho era en el cas del professorat (80%).

**Figura 262**

*Qüestionari orientació: Relació amb la família*



### **5.20. Escriu les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats**

Igual com en el cas del professorat s'ha demanat als i les professionals de l'orientació educativa que concretaren els tres aspectes que representen les principals dificultats per atendre l'alumnat d'altres capacitats. El buidat de les respostes es troba també a l'annex 11 i els aspectes que han estat més citats són els següents:

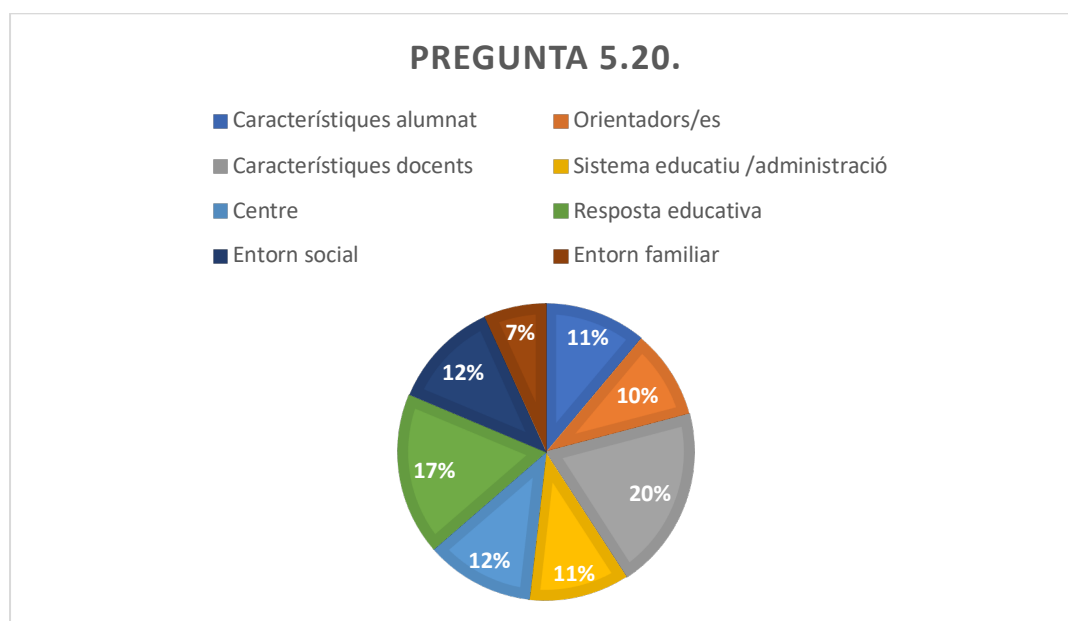
- Formació dels docents (80)
- Família (54)
- Implicació docent (36)
- Recursos (33)
- Coordinació entre el professorat (29)
- Socialització grup d'iguals (29)

Els docents i les famílies esdevenen, doncs, les principals dificultats que troben els professionals de l'orientació educativa. En aquest sentit, també en aquest cas s'han agrupat les respostes per blocs de forma similar a l'anàlisi del qüestionari del professorat, tot i que s'hi ha afegit un bloc més (s'ha diferenciat entre característiques dels docents i dels orientadors/es). La graella corresponent es pot consultar a l'annex 11 i l'anàlisi de la distribució per percentatges aporta els següents valors:



**Figura 263**

*Qüestionari orientació: blocs pregunta 5.20.*



D'aquesta manera, tot i que els percentatges donen una representació bastant equilibrada, les principals dificultats trobades es relacionen, en primer lloc, amb la resposta educativa (29% incloent-hi la resposta de centre i d'aula) i les característiques docents (20%), com la formació, la implicació, etc. En segon terme, l'entorn social (12%), el sistema educatiu (11%) i les característiques de l'alumnat (11%) i, en últim terme les dificultats pròpies dels mateixos professionals de l'orientació (10%) i el context familiar (7%). Sobre aquestes últimes sobretot assenyalen la pressió que representen en molts casos cap als propis orientadors/es. Els orientadors/es posen el focus, sobretot, en el paper dels docents i la resposta educativa a l'aula i al centre, de manera similar a la del professorat, que incidia amb les dificultats que suposaven, en primer lloc, el sistema educatiu, seguit de la resposta educativa i dels mateixos docents.

També en aquest cas s'ha seleccionat algunes afirmacions que manifesten el nivell de confusió que existeix de vegades en aquest àmbit:

- *“He de dir que a lo largo de mis años como orientadora, no he encontrado un gran número de alumnado con altas capacidades intelectuales. Actualmente, en mi centro hay tres alumnos y alumnas con necesidades educativas derivadas de altas capacidades diagnosticadas en los*

*tres casos cuando asistían a primaria, pero el profesorado y en un caso concreto la propia alumna, no consideran pertinente la adopción de medidas puesto que se encuentran perfectamente adaptados al nivel de competencia curricular de las materias y su integración también es óptima a nivel social y emocional.”*

- *“En muchos casos me da la impresión que se adoptan medidas demasiado tempranas.”*
- *“Quan hi ha famílies, normalment d’alumnes menors de 6/7 anys que s’empenyen en què el seu fill és altes capacitats i volen que des de l’escola fem amb eixe alumne tota classe de respostes per crear un geni i no es perda el suposat potencial del xiquet. I des de casa el sobreestimulen, siguent complicat a l’avaluar saber si és altes capacitats o no.”*
- *“Famílies amb excés de superioritat o voler que els seus fills destaquen públicament sobre la resta del grup classe.”*
- *“El alumno puede pensar que es mejor que el resto de compañeros, hay que trabajar mucho ese aspecto y a nivel socioemocional.”*

### **5.21. Escriu els 3 aspectes que et resulten més fàcils en l’atenció a l’alumnat d’altes capacitats**

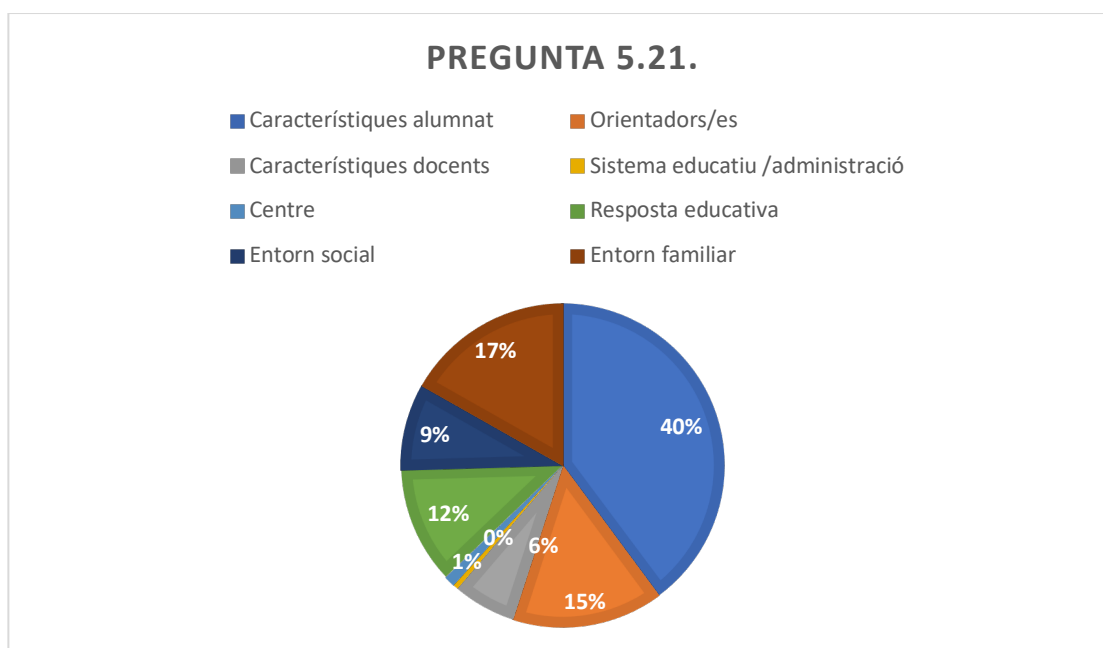
Com en el cas dels docents, als orientadors i orientadores els ha resultat més difícil esmentar les facilitats que les dificultats, i alguns les han confós amb propostes educatives. En l’annex 12 apareixen les freqüències de resposta en relació a aquesta qüestió. En aquest cas, els aspectes que han estat ressenyats com a més fàcils per a l’atenció a l’alumnat d’altes capacitats són els següents:

- Suport de les famílies (91)
- Fer la valoració/diagnòstic d’alta capacitat (48)
- Motivació (30)
- Comunicació amb ells/es (25)
- Creativitat (21)
- Treball individual amb ells/es (21)
- Predisposició/implicació d’aquest alumnat (19)

Es pot veure que si bé les famílies constituïen abans una font de dificultat, també esdevenen un suport per a molts orientadors/es. L'organització per blocs es troba també a l'annex 12. Si s'hi analitza la distribució per percentatges, es pot veure que la major facilitat en l'atenció a aquest alumnat és també per als orientadors/es les seues característiques (40%) encara que no de forma tan evident com el cas del professorat (85%), en segon lloc el suport de les famílies (17%) i el paper dels mateixos orientadors/es (15%), així com també les possibilitats que planteja la resposta educativa (12%) i l'entorn social (9%). Finalment, l'organització del centre i el sistema educatiu han estat menys citades. Es pot veure que els orientadors/es es veuen més clarament com a facilitadors que com a dificultat en relació a l'atenció a l'alumnat d'altas capacitats.

#### Taula 264

*Qüestionari orientació: blocs pregunta 5.21.*



Finalment, s'hi poden destacar algunes afirmacions realitzades pels orientadors i orientadores que també criden l'atenció, especialment aquesta:

- *“El treball en les associacions complica la relació amb les famílies, millora la relació i la resposta educativa que els pares estiguen informats i s'impliquen però lluny de les associacions que per la meua experiència els influeixen cap a idees que no els ajuden. Perquè tindre altes*

*capacitats no sempre requereix una actuació específica, no és positiu tindre unes idees esnobistes on es veu com a algo extraordinari, quasi místic. Pràcticament en cada classe tenim com a mínim un xiquet amb altes capacitats i el que ens falla és donar més flexibilitat al conjunt, encara que de vegades també necessiten atenció específica.”*

### 9.3.6. Anàlisi correlacional

#### a) Estudi segons el sexe

En aquest cas les diferències en relació a la variable sexe són gairebé inexistents. Només hi ha una pregunta (5.13.) on existeix una diferència estadísticament significativa. En aquesta s'hi demanava si havien proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a d'altres capacitats. En aquest cas són més les dones (82%) que manifesten haver iniciat aquesta mesura que els homes (80%). Tot seguit s'hi mostren els resultats de la prova de Kruskal-Wallis.

**Taula 89**

*Qüestionari orientació: anàlisi correlacional sexe*

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	P16a	P16b	P16c	P16d	P21	P22	P23
Sig. asimptòt.	,367	,424	,065	,056	,656	,424	,075

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Sexe

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	Pa1	Pb1	Pc1	Pd1	Pe1	Pf1	Pg1	Ph1	Pi1	Pj1	Pk1
Sig. asimptòt.	,913	,152	,186	,558	,849	,247	,469	,369	,918	,227	,872

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Sexe

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	Pa2	Pb2	Pc2	Pd2	P41	P51	P52	P53	P54	P55
Sig. asimptòt.	,453	,278	,723	,313	,753	,581	,689	,631	,582	,087

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Sexe

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P56	P57	P58	P59	P510	P511	P512	P513	P5141	P5142	P5143	P5144
Sig. asimptòt.	,523	,417	,154	,195	,295	,364	,588	,035	,189	,170	,085	,052

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Sexe

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P5145	P5146	P5147	P5148	P5149	P51410	P51411	P51412	P51413	P51414	P51415
Sig. asimptòt.	,064	,178	,118	,192	,106	,166	,170	,190	,153	,182	,169

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Sexe

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P515	P516	P5171	P5172	P5173	P5174	P5175	P518	P519
Sig. asimptòt.	,562	,066	,525	,545	,536	,528	,527	,475	,495

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Sexe

**b) Estudi segons l'edat**

1	De 21 a 28
2	De 29 a 33
3	De 34 a 40
4	De 41 a 55
5	56 o més

De manera similar al cas del professorat existeixen diferències estadísticament significatives en funció de l'edat, en aquest cas en les preguntes 2.1, 2.4.g, 2.4.h, 3.1.a, 3.1.d., 5.2, 5.3, 5.4, 5.12, 5.13, 5.14.1, 5.14.2, 5.14.3, 5.14.4, 5.14.5, 5.14.6, 5.14.7, 5.14.9, 5.14.10, 5.14.11, 5.14.12, 5.14.13, 5.14.14, 5.14.15, 5.15, 5.17.1, 5.17.2, 5.17.3, 5.17.4, 5.17.5 i 5.18. Moltes d'aquestes diferències se

situen, com es pot comprovar en l'àmbit de la intervenció, mentre que en el cas del professorat les diferències es relacionaven més bé en la forma de percebre les característiques de l'alumnat d'altres capacitats i l'actitud cap a aquests.

En primer lloc, pel que fa a la qüestió relativa a si han avaluat alumnes d'altres capacitats (2.1.), sembla que a major edat major probabilitat d'haver avaluat alumnat d'alta capacitat. Així, només un 25% de les persones que se situen a l'inici de la carrera (21 a 28 anys) assenyalen haver dut a terme una avaluació d'aquest tipus, mentre que aquest percentatge puja al 94% en la franja de més edat (més de 56%), és d'un 68% en la franja de 29 a 33 anys, de 82% en la de 34 a 40 i de 85% en la de 41 a 55. Presenta, doncs, un ordre ascendent.

Pel que fa a les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, la franja més jove i la més major presenten percentatges d'acord similar en dues qüestions, en les quals existeixen diferències significatives. Concretament, en la consideració que és difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar (2.4.g) i en el fet que aquests aprenen d'una forma distinta (2.4.h). En la primera, un 13% del professorat més jove (21 a 28 anys) manifesta trobar-s'hi d'acord o molt d'acord, un 4% de la franja de 29 a 33 anys, un 2% de la de 34 a 40, un 7% en la de 41 a 55 i un 11% en la de 56 o més anys. Són la franja més jove i la més major els qui consideren majorment que és difícil trobar fracàs escolar en aquest col·lectiu. En el cas de la pregunta 2.4.h. (aprenen de forma distinta), són també les franges de més i menys edat les que es troben més d'acord amb l'afirmació (100% dels enquestats s'hi troba d'acord o molt d'acord en els dos casos, tot i que els qui es manifesten molt d'acord en són més a la franja més jove, 75% vs 57%). Seguida de les franges de 34 a 40 anys i de 41 a 55 (92% d'acord) i de la de 29 a 33 (90% d'acord).

D'altra banda, en relació a les creences i actituds, de manera similar al cas del professorat, els orientadors i orientadores més majors presenten una major reticència a l'atenció educativa d'aquest alumnat, ja que assenyalen un major acord amb el fet que tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit (3.1.a). Així, en les franges de més edat (56 o més anys i de 41 a 55), un 14% dels participants s'hi manifesten d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, en

comparació al 3% en el cas de la franja de 34 a 40 anys i al 0% en les franges més joves, de 21 a 28 i de 29 a 33. Pel que fa a la creença que l'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d), la franja d'edat en què els participants més d'acord s'hi troben és en la de 34 a 40 (18%), seguida de la de 29 a 33 (11%), la de 21 a 28 (9%), la de 41 a 55 (8%) i finalment la de més enllà dels 56 anys (4%). En aquest cas és la franja de professorat de més edat, els qui es troben en un moment de declivi de l'exercici. De manera més clara els qui manifesten un major acord se situen en una fase d'energia, compromís i implicació (34 a 40) i de sentiment d'urgència en allò personal (29 a 33).

Pel que fa a les mesures de centre (nivell I), una de les que s'hi poden implementar és la detecció sistematitzada de l'alumnat d'alta capacitat. Atinent a les respostes dels i les participants, són aquells més joves (franja de 21 a 28 anys) els qui afirmen amb més contundència que al seu centre no existeix una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats (cap d'ells/es, 0%, ha manifestat que aquesta s'hi duga a terme), a continuació se situaria la franja de 34 a 40 anys (16%), la de 56 o més (25%), la de 41 a 55 (30%), i finalment és la franja de 29 a 33 anys la qui manifesta que al seu centre existeix aquest tipus de detecció (el 36% concretament ha respost que sí).

En relació al grau de sensibilització del claustre amb l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats (5.3.) són els qui se situen en la fase de declivi en l'exercici (56 o més anys) els qui consideren que hi ha una major sensibilitat al claustre (55%), seguit de la franja de 41 a 55 (43%), de la de 21 a 28 (33%), de 34 a 40 (31%) i finalment de la de 29 a 33 (25%). En aquest últim grup cal dels i les participants s'hi manifesta molt d'acord.

Pel que fa a la consideració que el claustre es troba format en el tema (5.4.), els qui s'hi troben més d'acord són la franja de més edat (56 o més anys), ja que un 17% s'hi manifesten d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguit de la franja més jove, de 21 a 28 anys (13%, tot i que en aquest cas ningú s'hi manifesta molt d'acord), de les franges de 29 a 33 i de 41 a 55 (11%) i finalment, els i les orientadores que tenen entre 34 i 40 anys (caracteritzats sovint per un major entusiasme i compromís)



són en qui manifesten un acord menor (6%, tenint en compte que cap s'hi manifesta molt d'acord i que en canvi els qui diuen estar en total desacord són un 57%).

D'altra banda, atenent a les dades recollides, sembla que la possibilitat d'haver realitzat un informe d'altres capacitats (5.12), fet bastant lògic, augmenta amb l'edat, fet que concorda amb els qui manifestaven haver realitzat alguna avaluació d'aquest tipus. Així, el 93 % dels professionals de 56 o més anys manifesta haver realitzat algun informe d'alta capacitats, el 77% de la franja entre 34 i 40, el 76% de la de 41 a 55, el 68% de la franja de 29 a 33 i el 25% de la franja de 21 a 28.

Una de les respostes personalitzades més habituals en l'alumnat d'alta capacitat és l'enriquiment curricular. De fet, un 81% d'aquests professionals manifesta haver-la proposat com a mesura. Ara bé, existeixen diferències estadísticament significatives, tant en el fet de proposar-la o no, com en la forma de plantejar-la, atenent a la variable edat. També en aquest cas són els i les professionals de més edat (més de 56%) els qui manifesten de forma més clara haver proposat la mesura d'enriquiment curricular per a alumnat d'altres capacitats (5.3.), concretament el 97%, seguits de la franja de 29 a 33 anys (82%), de la de 41 a 55 (79%), la de 34 a 40 (79%) i, finalment, la franja de 21 a 28, on només el 25% manifesta haver proposat aquest tipus de mesura de nivell III.

Pel que fa a la manera en què es planteja aquesta mesura, hi ha diferències en la majoria de concrecions que s'hi havia plantejat:

- a) 5.14.1. Eliminar part del currículum (que ja coneixia). Els qui més plantegen aquesta concreció són la franja de 34 a 40 anys (45%), seguida de la de 29 a 33 (38%), la de 41 a 55 (35%), la de 56 anys o més (30%), i finalment la de 21 a 28, en què cap dels i les participants manifesta haver plantejat l'eliminació de part del currículum a l'hora d'implementar un enriquiment curricular.
- b) 5.14.2. Donar-li altres activitats quan acaba les que realitzen a classe. Per contra, en aquest cas, és el franja més jove la qui manifesta més clarament aquesta forma de realitzar l'enriquiment, que suposa entendre aquesta mesura com un afegit de feina per a aquest alumnat. Així, el 100% de la franja de 21 a 29 manifesta dur a terme aquesta recomanació.

Seguida de la de 29 a 33 (67%), la de 56 o més anys (63%), la de 41 a 55 (62%) i, finalment, la de 34 a 40 (57%).

- c) 5.14.3. Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre. En aquest cas també la franja més jove (21 a 28 anys) manifesta més clarament haver recomanat aquesta forma d'implementar un enriquiment, també en aquest cas el 100%, seguit de les franges de 29 a 33 anys, i de 41 a 55 (91%), de la de 56 o més anys (89%) i, finalment, de la de 34 a 40 (84%).
- d) 5.14.4. Realitzar activitats més vinculades als seus interessos. En les franges de 21 a 28 i de 29 a 33 anys, el 100% dels i les participants, manifesten haver proposat aquest tipus d'activitat, seguits de la franja de 41 a 55 (98%), la de 34 a 40 (94%) i, finalment, la de 56 anys o més (91%).
- e) 5.14.5. Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria. També la franja més jove (21 a 28) manifesta haver proposat aquest tipus d'activitat en un 100%, seguida de la franja més major (56 anys o més), amb un 99%, la de 41 a 55 anys (96%), la de 34 a 40 (91%) i, finalment la de 29 a 33 anys (90%).
- f) 5.14.6. Realitzar activitats d'un curs més avançat. Aquest tipus d'activitat sembla que no es té tant en compte. Manifesten haver-la proposat el 42% de la franja de 41 a 55 anys, el 39% de la de 34 a 40, el 36% de la de 56 anys o més, el 24% de la de 29 a 33 i, finalment, el 0% de la de 21 a 28 anys.
- g) 5.14.7. Desenvolupar activitats més vinculades a les habilitat socials i la comunicació interpersonal. En aquest cas és la franja més jove (21 a 28), novament, la qui manifesta de forma més contundent haver proposat aquest tipus d'activitats (100%), seguida de la franja de 29 a 33 (87%), la de 34 a 40 (84%), la de 56 anys o més (79%) i la de 41 a 55 (77%). Sembla que aquest tipus d'activitats es troba més present en els professionals més joves.

- h) 5.14.9. Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent. També en aquest cas el 100% de la franja de 21 a 28 anys manifesta proposar aquest tipus d'activitats, seguida dels professionals de 29 a 33 anys i de 56 anys o més (91%), dels de 34 a 40 (89%) i, finalment, dels de 41 a 55 anys (86%).
- i) 5.14.10. Treball a l'aula de PT. En aquest cas, novament, hi ha unanimitat en la franja de 21 a 28 anys, ja que els qui manifesten haver proposat l'aula de PT per a aquest alumnat és el 0%. Seguit de la franja de 29 a 33 (18%), 34 a 40 (29%), 41 a 55 (30%) i de 56 anys o més (41%). Sembla doncs, que els professionals més majors són els qui han plantejat en alguna ocasió aquesta mesura, probablement també pel fet de tenir més recorregut.
- j) 5.14.11. Introducció en algun programa específic per a alumnat d'altres capacitats. De forma similar són els professionals de major edat (56 anys o més) els qui manifesten haver proposat aquest tipus de mesura (43%), seguit dels professionals de 41 a 55 anys (37%), dels de 34 a 40 i 29 a 33 (35%) i, finalment, la franja de 21 a 28, on novament és el 0% el qui manifesta haver proposat la introducció d'aquest alumnat en un programa específic.
- k) 5.14.12. Introducció en algun programa del centre no específic per a alumnat d'altres capacitats. De forma similar, el 46% dels i les professionals de 56 anys o més afirma haver proposat la participació de l'alumnat d'altres capacitats en aquest tipus de programes, seguit de la franja de 29 a 33 (38%), de la de 41 a 55 (31%), la de 34 a 40 (29%) i, finalment, la de 21 a 28, en què novament és el 0% qui manifesta haver-la proposada.
- l) 5.14.13. Participació en olimpíades, concursos, torneig, etc. De nou, són els participants de major edat (56 anys o més) els qui més afirmen orientar a aquest tipus d'activitats (62%), seguits per la franja de 41 a 55 (61%), la de 29 a 33 (55%), la de 34 a 40 (54%), i finalment la de 21 a 28, en aquest cas, novament el 0% afirma recomanar-les.
- m) 5.14.14. Participació en activitats de servei a la comunitat. En la mateixa línia, els qui més les recomanen són els participants de la franja de 56 anys o més (40%), seguits de les

franges de 41 a 55 i de 34 a 40 (33%), de la de 29 a 33 (24%) i, novament, en el cas dels de 21 a 28 no hi ha ningú que l'haja proposada (0%).

- n) 5.14.15. En el cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit. Igualment, la franja de 56 anys o més manifesta, en un 78%, treballar aquest aspecte, seguit de la de 41 a 55 (77%), la de 34 a 40 (75%), la de 29 a 33 (67%) i, finalment, de nou, en la franja de 21 a 28 ningú manifesta haver-la recomanada (0%).

La mesura de nivell IV que es proposa per a l'alumnat d'altres capacitats és la flexibilització. En aquest sentit, hi ha diferències significatives en relació a la variable edat, tant a l'hora de plantejar-la (5.15.), com en la forma de dur-la a terme. Així, són els i les professionals de major edat (56 anys o més) els qui més afirmen haver-la posat en marxa (37%), seguits de la franja de 41 a 55 (29%), la de 34 a 40 (16%), la de 29 a 33 (14%) i, finalment, cap dels i les participants d'entre 21 a 28 anys afirma haver-la posada en marxa (0%). En relació a la forma de dur-la a terme, hi ha diferències significatives respecte de les següents concrecions:

- a) 5.17.1. S'ha preparat el nou grup. El grup que afirma més contundentment haver posat en marxa aquesta mesura és el de 56 anys o més (85%), seguit del de 29 a 33 (80%), el de 41 a 55 anys (79%), el de 34 a 40 (64%) i, finalment el de 21 a 28 (0%).
- b) 5.17.2. S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a. Els qui assenyalen haver posat en marxa més clarament aquesta mesura és la franja de 41 a 55 anys (63%), seguit pel de 56 anys o més (56%), el de 29 a 33 (40%), el de 34 a 40 (31%) i, finalment, el de 21 a 28 anys (0%).
- c) 5.17.3. S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a. La franja que més clarament ha posat en marxa aquesta mesura és la de 56 anys o més (89%), seguida de la de 29 a 33 (80%), la de 41 a 55 (76%), la de 34 a 40 (62%) i, finalment la de 21 a 28 anys (0%).

- d) 5.17.4. S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a. Novament és la franja de 56 anys o més qui manifesta haver realitzat més aquesta preparació (93%), seguida de la de 41 a 55 (81%), la de 29 a 33 (80%), la de 34 a 40 (77%) i, finalment, la de 21 a 28 anys (0%).
- e) 5.17.5. S'ha preparat amb la família. També en aquest cas és la franja de 56 anys o més la qui més assegura haver preparat aquest procediment amb la família (93%), seguit de la franja de 41 a 55 (89%), la de 34 a 40 (85%), la de 29 a 33 (80%) i finalment, la de 21 a 28 anys (0%).

Finalment, en relació als recursos de l'entorn (5.18.), és el franja de 29 a 33 anys (sentiment d'urgència en allò personal) els qui manifesten haver tingut més en compte aquest tipus de recurs, concretament el 100% s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació. A continuació, la franja de 34 a 40 anys (95%), la de 41 a 55 (89%), la de 21 a 28 (88%) i, finalment, la de 56 anys o més, que sembla que són els qui menys tenen en compte aquests recursos (82%). Tot seguit es mostren els resultats de la prova de Kruskal-Wallis.

### Taula 90

*Qüestionari orientació: anàlisi correlacional edat*

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	P16a	P16b	P16c	P16d	P21	P22	P23
Sig. asimptòt.	,912	,391	,180	,086	,000	,017	,355

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

#### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	Pa1	Pb1	Pc1	Pd1	Pe1	Pf1	Pg1	Ph1	Pi1	Pj1	Pk1
Sig. asimptòt.	,225	,859	,856	,210	,093	,950	,019	,040	,336	,327	,084

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	Pa2	Pb2	Pc2	Pd2	P41	P51	P52	P53	P54	P55
Sig. asimptòt.	,001	,048	,434	,025	,395	,233	,025	,049	,017	,533

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P56	P57	P58	P59	P510	P511	P512	P513	P5141	P5142	P5143	P5144
Sig. asimptòt.	,166	,572	,713	,585	,146	,807	,000	,000	,080	,025	,001	,001

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P5145	P5146	P5147	P5148	P5149	P51410	P51411	P51412	P51413	P51414	P51415
Sig. asimptòt.	,000	,021	,016	,060	,000	,007	,008	,010	,004	,024	,005

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P515	P516	P5171	P5172	P5173	P5174	P5175	P518	P519
Sig. asimptòt.	,010	,522	,030	,040	,016	,019	,019	,012	,328

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: edat

**c) Estudi segons nivell educatiu**

1	Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria
2	Educació Primària
3	Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, Cicles Formatius
4	Educació Secundària Obligatòria
5	Educació Infantil, Educació Primària
6	Educació Infantil, Educació Primària, Batxillerat, Cicles Formatius

7	Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat
8	Educació Secundària Obligatòria, Cicles Formatius
9	Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria
10	Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat
11	Educació Primària, Batxillerat
12	Cicles Formatius
13	Batxillerat

També apareixen determinades diferències significatives relatives a l'etapa educativa en relació a les respostes aportades. Concretament, hi ha diferències estadísticament significatives en funció del nivell educatiu en les preguntes 3.1.c, 3.1.d, 5.2, 5.8, 5.12, 5.13, 5.14.4, 5.14.5, 5.14.9, 5.14.10, 5.14.11, 5.14.12 i 5.14.15. En aquest cas les dades s'han agrupat en Infantil-Primària per un costat, i en ESO-Batxillerat-Cicles Formatius, de l'altra, ja que els orientadors/es solen vincular-se amb una de les dues etapes principalment.

No existeix cap diferència en aquest cas, respecte de les característiques de l'alumnat d'altres capacitats. En canvi, sí que existeix diferència en relació a les actituds i creences i la resposta educativa. Així, en relació a la qüestió relativa a què un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues (3.1.c), s'hi manifesten d'acord o molt d'acord el 30% dels professionals de l'orientació educativa d'infantil i primària, en comparació amb el 43% dels de secundària i formació professional. D'altra banda, són els de secundària i batxillerat els qui s'hi troben menys d'acord amb el fet que atendre l'alumnat d'altres capacitats pot atemptar contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d). El 94% dels professionals participants d'aquesta etapa s'hi troben poc o gens d'acord, en comparació amb el 90% a l'etapa d'infantil i primària.

En relació a la resposta educativa, són els i les orientadores de l'etapa d'Infantil i Primària els qui més manifesten (71%) que el seu centre no compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats (5.2.), en comparació amb els de secundària i formació professional (68%). Pel que fa a la seua participació en l'elaboració dels plans d'actuació personalitzats (PAP) per a aquest tipus d'alumnes (5.8.), el 69% d'orientadors/es d'infantil i primària afirmen haver participat, en comparació

al 48% en el cas dels professionals de secundària i formació professional. Igualment, sembla que són els i les professionals d'infantil i primària els qui més afirmen haver realitzat més informes d'altres capacitats (5.12.), el 83%, en comparació amb el 72% en el cas dels i les professionals de secundària i formació professional.

Pel que fa a les mesures concretes, en el cas de les mesures d'enriquiment curricular (5.13.), també són els i les professionals d'educació infantil i primària els qui les han proposat en un major nombre de casos (87%) en comparació amb els de secundària i formació professional (75%). Existeixen, a més, diferències en la forma com aquest enriquiment ha estat proposat:

- a) 5.14.4. Activitats més vinculades als seus interessos. Aquest tipus d'activitats han estat proposades per un 82% en el cas dels i les professionals d'educació infantil i primària i per un 74% en el cas dels de secundària i formació professional.
- b) 5.14.5. Activitats que aprofundeixen en la matèria. En la mateixa línia, aquest tipus d'activitats han estat proposades per un 80% en el cas dels i les professionals d'educació infantil i primària i per un 74% en el cas dels de secundària i formació professional.
- c) 5.14.9. Activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent. En aquest cas, aquest tipus d'activitats han estat proposades per un 74% en el cas dels i les professionals d'educació infantil i primària i per un 63% en el cas dels de secundària i formació professional.
- d) 5.14.10. Treball a l'aula de PT. Aquest tipus de propostes han estat plantejades per un 29% en el cas dels i les professionals d'educació infantil i primària i per un 16% en el cas dels de secundària i formació professional.
- e) 5.14.11. Introducció en algun programa específic per a alumnat d'altres capacitats. Aquest tipus de propostes han estat plantejades per un 31% en el cas dels i les professionals d'educació infantil i primària i per un 25% en el cas dels de secundària i formació professional.
- f) 5.14.12. Introducció en algun programa no específic per a alumnat d'altres capacitats. Aquest tipus de propostes han estat plantejades per un 27% en el cas dels i les professionals d'educació infantil i primària i per un 22% en el cas dels de secundària i formació professional.



- g) 5.14.15. Intervenció específica en el cas de l'alumnat que presente, a més, dificultats d'aprenentatge. Aquest tipus d'intervenció han estat plantejades per un 60% en el cas dels i les professionals d'educació infantil i primària i per un 43% en el cas dels de secundària i formació professional

Tot seguit s'hi presenten els resultats de la prova de Kruskal-Wallis.

**Taula 91**

*Qüestionari orientació: anàlisi correlacional nivell educatiu*

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P16a	P16b	P16c	P16d	P21	P22	P23
Sig. asimptòt.	,335	,212	,258	,753	,008	,958	,000

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivell educatiu

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	Pa1	Pb1	Pc1	Pd1	Pe1	Pf1	Pg1	Ph1	Pi1	Pj1	Pk1
Sig. asimptòt.	,958	,457	,147	,072	,486	,197	,190	,948	,641	,368	,587

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivell educatiu

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	Pa2	Pb2	Pc2	Pd2	P41	P51	P52	P53	P54	P55
Sig. asimptòt.	,104	,476	,042	,026	,808	,170	,022	,199	,136	,189

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivell educatiu

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P56	P57	P58	P59	P510	P511	P512	P513	P5141	P5142	P5143	P5144
Sig. asimptòt.	,601	,296	,002	,047	,704	,139	,013	,000	,088	,164	,074	,005

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivel educatiu

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P5145	P5146	P5147	P5148	P5149	P51410	P51411	P51412	P51413	P51414	P51415
Sig. asimptòt.	,012	,190	,062	,098	,005	,008	,022	,009	,119	,041	,022

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivel educatiu

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P515	P516	P5171	P5172	P5173	P5174	P5175	P518	P519
Sig. asimptòt.	,070	,630	,131	,052	,073	,120	,096	,950	,573

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: nivel educatiu

**d) Estudi segons el tipus de centre**

1	Públic
2	Concertat
3	Privat

De manera similar al qüestionari del professorat, existeixen diferències en les respostes en relació al tipus de centre en què treballen els i les orientadores, tot i que aquestes no en són moltes. Concretament, hi ha diferències estadísticament significatives en funció del tipus de centre en les preguntes 4.1, 5.1, 5.5 i 5.10. Així, els professionals de l'orientació educativa dels centres públics manifesten tenir un millor coneixement de la legislació específica sobre l'alumnat d'altres capacitats (4.1.), un 92% en comparació al 85% de la concertada i el 50% de la privada. En canvi, els professionals de centres concertats manifesten més acord en relació al fet que aquest alumnat rep una atenció específica coordinada a nivell de centre (5.1.): el 73% dels professionals que treballen en aquest tipus de centre hi estan d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, en comparació al 51% dels professionals que treballen en centres públics i el 50% en el cas dels privats. D'altra banda, en relació al fet que l'avaluació dels aprenentatges d'aquest alumnat s'hi realitza, amb caràcter general, en

coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat (5.10.), el 80% dels professionals que treballen a centres concertats s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, en comparació amb el 59% dels qui treballen a centres públics i el 50% dels qui treballen a centres privats. Finalment, els professionals de l'orientació educativa en centres privats es troben més d'acord amb el fet que els docents del seu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat (5.5.), de fet el 100% d'aquests professionals s'ha mostrat d'acord amb aquesta afirmació, seguit dels qui treballen a centres concertats (80%) i, finalment, a centres públics (70%). Tot seguit s'hi presenten els resultats de l'anàlisi a partir de la prova de Kruskal-Wallis.

## Taula 92

*Qüestionari orientació: anàlisi correlacional tipus de centre*

### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	P16a	P16b	P16c	P16d	P21	P22	P23
Sig. asimptòt.	,982	,754	,338	,298	,620	,064	,321

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	Pa1	Pb1	Pc1	Pd1	Pe1	Pf1	Pg1	Ph1	Pi1	Pj1	Pk1
Sig. asimptòt.	,609	,358	,718	,891	,591	,563	,749	,717	,706	,885	,059

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	Pa2	Pb2	Pc2	Pd2	P41	P51	P52	P53	P54	P55
Sig. asimptòt.	,478	,877	,099	,223	,005	,025	,078	,099	,044	,022

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P56	P57	P58	P59	P510	P511	P512	P513	P5141	P5142	P5143	P5144
Sig. asimptòt.	,247	,430	,203	,147	,002	,103	,982	,878	,794	,191	,981	,570

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P5145	P5146	P5147	P5148	P5149	P51410	P51411	P51412	P51413	P51414	P51415
Sig. asimptòt.	,978	,705	,894	,090	,716	,786	,596	,426	,487	,473	,285

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P515	P516	P5171	P5172	P5173	P5174	P5175	P518	P519
Sig. asimptòt.	,535	,341	,418	,206	,438	,466	,413	,815	,884

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: tipus de centre

**e) Estudi segons els anys de treball**

1	Menys de 3
2	Entre 4 i 6 anys
3	Entre 7 i 25 anys
4	Entre 26 i 35 anys

De manera similar a l'edat i a les respostes dels docents, hi ha diferències evidents segons els anys treballats. Així, més concretament es troben diferències estadísticament significatives en funció dels anys treballats en les preguntes 1.6.c, 1.6.d, 2.1, 2.4.d, 2.4.j, 3.1.a, 3.1.c, 4.1, 5.6, 5.12, 5.13, 5.14.1, 5.14.2, 5.14.3, 5.14.4, 5.14.5, 5.14.6, 5.14.9, 5.14.10, 5.14.13, 5.14.14, 5.14.15, 5.15, 5.18 i 5.19. Les diferències es vinculen, sobretot, en el tipus de resposta educativa.

En aquest sentit, els professionals que porten més temps a l'ensenyament s'hi perceben més capacitats tant per avaluar l'alumnat d'altres capacitats (1.6.c) com per assessorar el professorat en l'atenció educativa a aquest col·lectiu (1.6.d). En el cas de l'avaluació, el 81% dels professionals amb major experiència (entre 26 i 35 anys) s'hi senten preparats o molt preparats, en comparació amb el 74% dels qui porten entre 4 i 6 anys, el 73% dels qui en porten entre 7 i 25 i el 54% dels qui porten menys de 3 anys treballant. En el cas de la preparació a l'hora d'assessorar, el 79% dels qui porten entre 26 i 35 anys treballant s'hi senten preparats o molt preparats, seguits del qui porten entre 7 i 25 anys (73%), el qui en porten entre 4 i 6 (70%) i, finalment, els qui en porten menys de 3 (57%). Són també els professionals que porten més temps treballant els qui més han avaluat alumnes d'alta capacitat (2.1.): un 91% dels qui porten entre 26 i 35 anys, un 90% dels qui porten entre 7 i 25 anys, un 72% dels qui en porten entre 4 i 6 i, finalment, un 51% dels qui en porten menys de 3.

D'altra banda, en relació a les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, només es manifesten diferències en relació a dues. En primer lloc al fet que l'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una manera autònoma, sense ajuda del professorat (2.4.d). Així, els qui es troben més a favor són aquells que es troben en una etapa d'estabilització (entre 4 i 6 anys), el 58% s'hi manifesten d'acord o molt d'acord, seguit dels qui porten més temps (etapa de serenitat i conservadorisme), 53%, els qui porten entre 7 i 25 anys, 42% i, finalment, els qui en porten menys de 3, 29%. La segona característica atén al fet que l'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com la dislèxia, discalculia, disortografia, etc (2.4.j). En aquest cas hi estan més d'acord aquells qui porten menys temps a l'ensenyament qui més d'acord manifesten amb aquesta afirmació: 83% entre els qui porten menys de 3 anys i el 82% entre els qui en porten entre 4 i 6, en comparació amb el 75% dels qui porten entre 7 i 25 anys i el 74% del qui en porten entre 26 i 35.

En relació a les creences i actituds s'hi presenten diferències estadísticament significatives en relació a la idea que tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit (3.1.a). Així, els qui es manifesten més d'acord amb aquesta afirmació són els qui porten entre 26 i 35 anys a l'ensenyament (22%), en comparació amb els qui porten menys de 3 anys (9%), els qui en porten entre

7 i 25 (8%) i els qui en porten entre 4 i 6 (6%). També existeixen diferències en relació a la idea que un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues (3.1.c). Són els qui porten entre 26 i 35 anys els qui manifesten més acord (47%), seguit dels qui en porten entre 7 i 25 (38%), els qui en porten entre 4 i 6 (32%) i, finalment els qui en porten menys de 3 (20%).

Pel que fa al coneixement de la legislació en aquest camp, hi ha una certa diferència entre els qui porten menys de 3 anys, ja que el 77% respon afirmativament, i la resta, en què el 92% dels qui porten entre 4 i 6 anys i entre 7 i 25 i el 91% dels qui porten entre 26 i 35% manifesten conèixer la legislació relativa a l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats.

Finalment, on més diferències semblen existir és en relació a les diferents mesures educatives. En primer lloc, existeixen diferències en relació al fet que es contemple o no les necessitats d'aquests alumnat al pla o plans de transició del centre (5.6.). El 78% dels qui porten entre 26 i 35 anys treballant manifesten que al pla o plans de transició aquestes necessitats es tenen en compte, seguits del 72% en el cas dels qui porten entre 4 i 6 anys, del 68% dels qui porten entre 7 i 25 i, finalment, el 51% dels qui porten menys de 3 anys. També s'evidencien diferències en el fet d'haver o no realitzat un informe d'altres capacitats (5.12.). En aquest cas són clarament els i les professionals que més temps porten treballant els qui manifesten haver realitzat un informe (89% dels qui porten entre 26 i 35 anys i 84% dels qui porten entre 7 i 25), en comparació amb els qui porten entre 4 i 6 anys (72%) i, sobretot, els qui en porten menys de 3 (40%).

També existeixen diferències tant el fet d'haver proposat alguna vegada un enriquiment curricular (5.13.) com en la forma d'haver-lo proposat. Així, en relació a la primera qüestió, les diferències apunten clarament una divergència en relació als anys treballats. Així, un 90% dels qui porten entre 26 i 35 anys manifesten haver proposat aquesta mesura, seguit del 85% dels qui porten entre 7 i 25 anys, el 78% dels qui en porten entre 4 i 6 i el 51% dels qui en porten menys de 3. Pel que fa a la forma en què aquesta mesura s'ha proposat s'apunten les següents diferències:

- a) 5.14.1. Eliminar part del currículum que l'alumne/a ja coneixia. El 30% dels qui porten entre 7 i 25 anys a l'ensenyament afirma haver-la proposada, seguit dels qui porten entre

26 i 35 anys (24%), els qui en porten entre 4 i 6 (20%) i, finalment, els qui en porten menys de 3 (9%).

- b) 5.14.2. Donar-li altres activitats quan acaba les que es realitzen a classe. El 52% dels qui porten entre 4 i 6 anys treballant manifesten haver proposat aquest tipus de resposta, seguit dels qui porten entre 26 i 35 anys (49%), els qui en porten entre 7 i 25 (47%) i els qui en porten menys de 3 (28%).
- c) 5.14.3. Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre. Els qui més plantegen aquest tipus d'activitat són els qui porten entre 26 i 35 anys treballant (77%), seguit dels qui en porten entre 7 i 25 (74%), els qui en porten entre 4 i 6 (64%) i, finalment, els qui en porten menys de 3 (51%).
- d) 5.14.4. Realitzar activitats més vinculades als seus interessos. Els qui més manifesten plantejar aquest tipus d'activitat són els qui porten entre 7 i 25 anys treballant (84%), seguits dels qui en porten entre 26 i 35 (77%), els qui en porten entre 4 i 6 (72%) i els qui en porten menys de 3 (57%).
- e) 5.14.5. Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria. Els qui més manifesten plantejar aquest tipus d'activitats són els qui porten entre 26 i 35 anys de treball (86%), seguits dels qui en porten entre 7 i 25 (81%), entre 4 i 6 (64%) i, finalment, els qui en porten menys de 3 (51%).
- f) 5.14.6. Realitzar activitats d'un curs més avançat. Els qui més assenyalen proposar aquest tipus d'activitats són els qui porten entre 7 i 25 anys treballant (34%), seguits pels qui en porten entre 26 i 35 (27%), els qui en porten entre 4 i 6 (20%) i, finalment, els qui en porten menys de 3 (14%).
- g) 5.14.9. Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent. De forma similar als casos anteriors, a més anys més possibilitats de posar en marxa aquest tipus d'activitats. El 77% dels qui porten entre 26 i 35 anys treballant assenyalen haver

proposat activitats d'aquest tipus, seguit dels que porten entre 7 i 25 anys (70%), entre 4 i 6 (62%) i, finalment els qui en porten menys de 3 (48%).

- h) 5.14.10. Treball a l'aula de PT. El 77% dels qui porten entre 26 i 35 anys treballant assenyalen haver proposat aquesta mesura, seguit del 48% dels qui porten menys de 3 anys, el 24% dels qui en porten entre 7 i 25 i el 20% dels qui en porten entre 4 i 6.
- i) 5.14.13. Participació en olimpíades, concursos, torneig, etc. el 52% dels qui porten entre 7 i 25 anys treballant manifesten haver proposat aquest tipus d'activitat, seguit del 46% dels qui porten entre 26 i 35 anys, el 42% dels qui en porten entre 4 i 6, i el 17% dels qui en porten menys de 3.
- j) 5.14.14. Participació en activitats de servei a la comunitat. És en aquest cas la franja de participants amb més anys de treball, entre 26 i 35, els qui més manifesten proposar aquest tipus d'activitat, concretament, el 31%, seguit del 25% dels qui en porten entre 7 i 25, el 20% dels qui en porten entre 4 i 6, i l'11% dels qui en porten menys de 3.
- k) 5.14.15. En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit. En aquest cas els qui més manifesten atendre aquestes dificultats són els qui porten entre 7 i 25 anys a l'ensenyament (62%), seguit dels qui en porten entre 26 i 35 (56%), els qui en porten entre 4 i 6 (46%) i els qui en porten menys de 3 (20%).

Els processos de flexibilització també els han posat en marxa majorment els professionals que porten més temps a l'ensenyament (5.15.). Són els professionals que proten més temps treballant (entre 26 i 35 anys) els qui més manifesten haver posat en marxa aquesta mesura (40%), en comparació amb el 26% dels qui porten entre 7 i 25 anys, el 18% dels qui en porten entre 4 i 6, i l'11% dels qui en porten menys de 3. D'altra banda, en relació a la utilització dels recursos de l'entorn (5.18.), els qui majorment han assenyalat de fer-ne ús són el col·lectiu que porta entre 4 i 6 anys de treball a l'ensenyament (96%), seguit dels qui en porten menys de 3 (92%), els qui en porten entre 7 i 25 (91%) i, finalment els qui en porten entre 26 i 35 (82%). Finalment, pel que fa a la relació amb les famílies de



l'alumnat amb alta capacitat (5.19.), el 95% dels qui porten entre 7 i 25 anys treballant a l'ensenyament manifesten tenir una bona o molt bona relació amb aquestes famílies, seguida del 90% dels qui porten entre 4 i 6 anys, el 86% dels qui en porten entre 26 i 35 i el 71% dels qui en porten menys de 3. Tot seguit s'hi presenten els resultats de la prova de Kruskal-Wallis.

**Taula 93**

*Qüestionari orientació: anàlisi correlacional anys treballats*

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P16a	P16b	P16c	P16d	P21	P22	P23
Sig. asimptòt.	,054	,085	,008	,029	,000	,059	,130

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys treballats

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	Pa1	Pb1	Pc1	Pd1	Pe1	Pf1	Pg1	Ph1	Pi1	Pj1	Pk1
Sig. asimptòt.	,065	,986	,236	,018	,181	,231	,038	,585	,779	,042	,066

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys treballats

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	Pa2	Pb2	Pc2	Pd2	P41	P51	P52	P53	P54	P55
Sig. asimptòt.	,000	,093	,024	,256	,041	,366	,103	,165	,338	,503

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys treballats

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P56	P57	P58	P59	P510	P511	P512	P513	P5141	P5142	P5143	P5144
Sig. asimptòt.	,035	,295	,632	,218	,218	,069	,000	,000	,006	,047	,011	,003

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys treballats

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P5145	P5146	P5147	P5148	P5149	P51410	P51411	P51412	P51413	P51414	P51415
Sig. asimptòt.	,000	,006	,083	,039	,006	,007	,112	,072	,001	,016	,000

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys treballats

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P515	P516	P5171	P5172	P5173	P5174	P5175	P518	P519
Sig. asimptòt.	,006	,119	,170	,170	,116	,115	,105	,001	,016

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: anys treballats

**f) Estudi segons la formació rebuda**

De manera similar a les dades obtingudes amb el qüestionari per al professorat, també s'ha comparat la incidència de la formació rebuda amb les respostes dels i les professionals de l'educació.

També en aquest cas s'han establert 4 categories:

1	SÍ formació inicial, SÍ formació contínua
2	SÍ formació inicial, NO formació contínua
3	NO formació inicial, SÍ formació contínua
4	NO formació inicial, NO formació contínua

En aquest cas tampoc existeix una diferència molt marcada a partir d'aquest índex. Així, hi ha diferències estadísticament significatives en relació a la formació rebuda per a les preguntes 5.3., 5.4. i 5.6. Les tres, doncs, fan referència a la resposta educativa. En relació a la primera qüestió, és a dir, amb la idea que el professorat del centre on treballa està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats (5.3.), els qui manifesten un major grau d'acord són aquells que han rebut formació inicial però no contínua (71%), seguit els que no han rebut formació inicial però sí contínua (47%), els qui no han rebut formació inicial ni contínua (35%) i, finalment, els qui han rebut formació inicial i contínua (34%). En relació amb la percepció que els companys i companyes del centre on

treballen, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats (5.4.), el 14% dels qui han rebut formació inicial però no contínua i els qui han rebut formació contínua però no inicial, es manifesten d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació, seguits dels qui han rebut formació inicial i contínua (9%) i dels qui no han rebut cap tipus de formació (0%).

Finalment, en relació a la qüestió sobre si al pla de transició del seu centre es contempla les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats (5.6.), el 79% dels qui han rebut formació inicial però no contínua respon afirmativament, seguit del 71% dels qui no han rebut formació inicial però sí contínua, el 70% dels qui no han rebut cap tipus de formació i el 67 % dels qui han rebut formació inicial i contínua. Tot seguit s'hi presenten els resultats de la prova de Kruskal-Wallis.

#### Taula 94

*Qüestionari orientació: anàlisi correlacional formació rebuda*

##### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	P16b	P16c	P16d	P21	P22	P23	Pa1	Pb1	Pc1	Pd1	Pe1
Sig. asimptòt.	,145	,274	,398	,637	,934	,567	,978	,202	,185	,724	,719

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Formació rebuda

##### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	Pf1	Pg1	Ph1	Pi1	Pj1	Pk1	Pa2	Pb2	Pc2	Pd2
Sig. asimptòt.	,645	,371	,233	,694	,881	,746	,899	,253	,772	,600

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Formació rebuda

##### Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>

	P41	P51	P52	P53	P54	P55	P56	P57	P58	P59	P510	P511
Sig. asimptòt.	,110	,196	,231	,016	,018	,053	,035	,151	,234	,088	,210	,332

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Formació rebuda

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P512	P513	P5141	P5142	P5143	P5144	P5145	P5146	P5147	P5148	P5149	P51410
Sig. asimptòt.	,584	,457	,720	,720	,510	,163	,191	,790	,352	,307	,944	,531

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Formació rebuda

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P51411	P51412	P51413	P51414	P51415	P515	P516
Sig. asimptòt.	,561	,083	,698	,367	,678	,418	,503

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Formació rebuda

**Estadístics de contrast<sup>a,b</sup>**

	P5171	P5172	P5173	P5174	P5175	P518	P519
Sig. asimptòt.	,946	,997	,964	,981	,972	,536	,912

a. Prova de Kruskal-Wallis

b. Variable d'agrupació: Formació rebuda

#### 9.4. Grups de discussió

L'anàlisi dels grups de discussió s'ha realitzat a partir del programa *atlas-ti v9*, que analitza dades de tipus qualitatiu. Tot seguit s'exposaran les idees aportades pel grup de discussió de les famílies i del de l'alumnat, així com també una síntesi final de les aportacions dels dos grups: de les seues coincidències i divergències.

##### 9.4.1. Grup de famílies

El grup de discussió de famílies, tot i que a priori comptava, per part de la moderadora, amb unes preguntes-guia, es va anar dirigint a determinats temes que van ser de major interès per part dels participants. Les preguntes guia es troben recollides a la taula 96:

**Taula 95**

*Preguntes-guia grup discussió famílies*

DIMENSIÓ	PREGUNTES
<b>Dimensió 1: Formació del professorat i professionals de l'orientació educativa</b>	<p>Penseu que el professorat té suficient formació per atendre els vostres fills i filles?</p> <p>I els professionals de l'orientació educativa?</p> <p>Per què penseu que sí/no estan suficientment formats?</p> <p>En què es baseu?</p> <p>Com penseu que hauria de ser aquesta formació?</p>
<b>Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altas capacitats</b>	<p>En conseqüència, què penseu que pensen els professionals de l'educació dels vostres fill/es i de l'alta capacitat en general?</p> <p>Com penseu que veuen aquest alumnat?</p> <p>I en el cas de la doble excepcionalitat?</p>
<b>Dimensió 3: Actitud i creences</b>	<p>Quina actitud penseu que té el professorat cap a l'alumnat d'altas capacitats en general i cap als vostres fills i filles en particular?</p> <p>I els professionals de l'orientació educativa?</p>

<b>Dimensió 4: Coneixement de la legislació</b>	Coneixeu què diu la legislació vigent sobre les atles capacitats? Penseu que teniu un coneixement suficient de la legislació? I els professionals de l'educació?
<b>Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats</b>	Existeixen mesures a nivell de centre, en els vostres casos particulars, per atendre l'alumnat d'altres capacitats? I a nivell d'aula? Quines mesures han posat en marxa en el cas dels vostres fills i filles? Quines mesures penseu que han estat pertinents i quines no? Quina relació heu mantingut família-centre escolar? Sabeu si han utilitzat recursos de l'entorn, com institucions, associacions, etc.? Penseu que és fàcil o difícil atendre als vostres fills i filles?

L'anàlisi de la transcripció de la discussió s'ha realitzat a partir d'una sèrie de categories. Aquestes categories s'han obtingut a partir de l'agrupació de la informació recollida en temes concrets, amb la intenció de simplificar-la i poden analitzar-la posteriorment. Les categories assignades figuren a la taula següent, així com també la quantitat de cites vinculades a cada categoria. Les cites fan referència a les intervencions circumscrites a una categoria concreta. Cal tenir en compte que algunes cites s'han vinculat a més d'una categoria.

#### Taula 96

##### *Vinculació de categories grup discussió famílies*

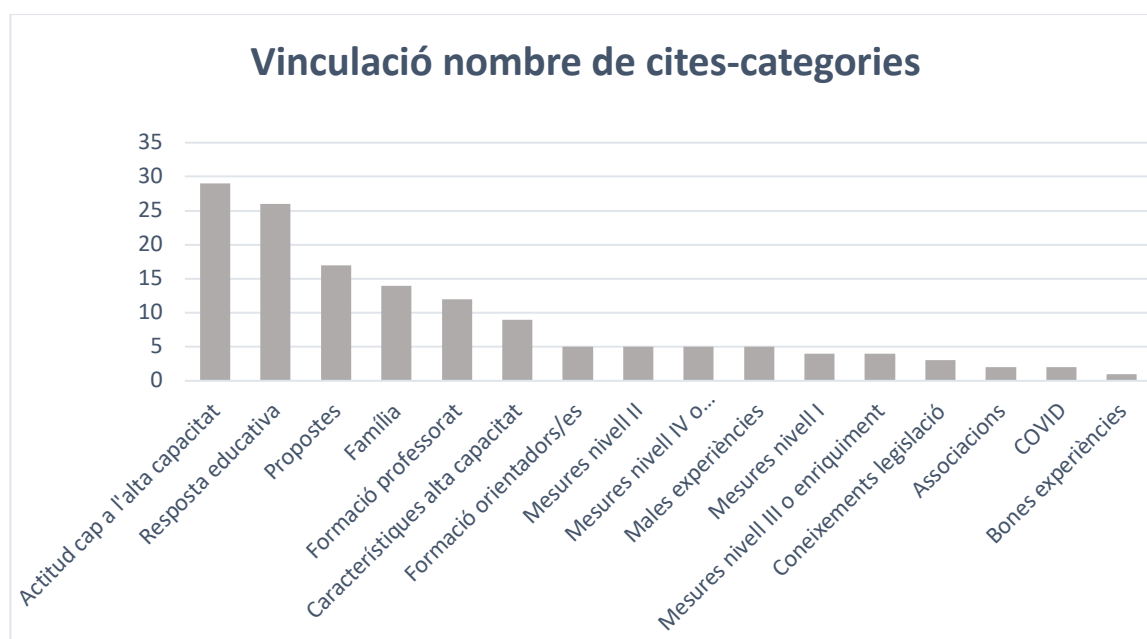
Categoria	Quantitat de cites
Actitud cap a l'alta capacitat	29
Resposta educativa	26
Propostes	17
Família	14
Formació professionals educació	17
Característiques alta capacitat	9

Mesures nivell II	5
Mesures nivell IV o flexibilització	5
Experiències	6
Mesures nivell I	4
Mesures nivell III o enriquiment	4
Coneixements legislació	3
Associacions	2
COVID	2

Podem veure aquestes dades de forma més gràfica a la figura 265:

**Figura 265**

*Vinculació nombres de cites-categories grup discussió famílies*



Els temes més tractats han estat, doncs, l'actitud del professorat cap a l'alta capacitat i la resposta educativa, en primer lloc, seguits de la relació amb les famílies, la formació de professorat i professionals de l'orientació així com també les característiques de l'alumnat d'altres capacitats. Menys interès ha suscitat el tema de la legislació o les associacions. La resposta educativa s'ha vinculat també a mesures de nivell I, II, III i IV. Finalment, s'ha afegit les categories Bones Experiències, Males

Experiències i COVID perquè tot i que a priori no s'havien contemplat, han aparegut al llarg de la discussió en grup.

Tot seguit s'hi analitzaran les dades a partir de les diferents categories assignades, que encaixen dins de les dimensions que es van establir prèviament i que es recullen a la taula 95..

### **Dimensió 1: Formació del professorat i professionals de l'orientació educativa**

Les famílies remarquen de forma contundent que és necessària la formació dels professionals de l'educació per poder atendre de forma adient els seus fills i filles, ja que existeixen molts mites i estereotips al voltant de l'alta capacitat que dificulten la detecció i l'atenció d'aquest alumnat, fet que provoca que molts d'ells acaben desmotivant-se i perdent l'interés per l'escola i el que és pitjor, per l'aprenentatge. A més, consideren que hi ha una clara manca de formació al voltant de què és i què implica l'alta capacitat tant en el professorat com en els professionals de l'orientació educativa. Aquesta manca de formació es manifesta tant a la formació inicial com a la permanent. En relació a la formació inicial Joana explica que *“a la millor en magisteri, en els anys que han estat fent, no s'ha incidit molt en les altes capacitats i sí que s'ha incidit a la millor en altres problemes que puguem tindre els xiquets. I els profes sí que tenen interioritzat que cap a eixos problemes necessiten ajudes i a la millor es pensen que això de les altes capacitats és elitisme.”* Tot i no haver rebut una formació suficient (o possiblement per això) els professionals de l'educació, segons les famílies, no perceben una necessitat formativa en aquest àmbit, ja que sempre hi ha aspectes de la formació que consideren més prioritaris i urgents. Així ho manifesta una altra de les mares: *“els he oferit mil vegades el curs d'AVAST que pagava l'AMPA. És a dir, la meua filla ja ha eixit del col·le i no s'ha fet. I el meu fill eixirà enguany i no l'han fet. I sempre m'han dit, no 'és que enguany anem a fer TEA, és que enguany anem a fer Down, és que enguany anem a fer...’ qualsevol altre menys altes capacitats. Perquè no veuen que siga tan important”* (Pilar).

Aquesta mancança es troba igualment present en el cas dels professionals de l'orientació educativa, ja que aquests, de la mateixa manera, *“vien con el mito o con el estereotipo o el cliché*



*típico a nivel social, pero no han estudiado bien los fenómenos que tienen la inteligencia por arriba y por abajo” (Carmen). Fins i tot, en el cas que aquests professionals s’hagen format, sembla que el seu coneixement és més bé superficial, com manifesta Joana arran de la seua experiència amb l’orientadora del centre “Em va dir ‘No, però és que jo en realitat no conec tant’, com que ‘busques ajuda fora o que tal, i ja em vas contant tu si això’. (...) Ella el detectà, feu l’informe, feu unes propostes d’actuació i tal, però diguem-ne que tampoc tenia, doncs, molt clares diguem les pautes. Ella també tenia la imatge que eren xiquets de 10, n’havia tingut a dos, que havien sigut premi extraordinari de final de primària, i no sé, i era un poc eixa la idea que tenia, quan no tots els xiquets són així.”*

Les famílies veuen fonamental i necessària aquesta formació, com manifesta un dels participants: *“magisterio debería ser una carrera más importante de lo que se ve en la sociedad”* (Miguel). I reclamen, en aquest sentit, una formació de qualitat, que supere els mites i estereotips, i s’apropi a una visió més realista del que són les altes capacitats, ja que una visió superficial, que no incidisca en la seua particular forma d’aprendre, pot fer molt de mal a aquests xiquets i xiquetes: *“no tenen clar que un altes capacitats si no li ajude donant-li eixe estímulo que necessita, doncs al final és com si li estiguera llevant les ulleres a un miop, perquè el que estic fent és enfonsar-lo”* (Joana). Els programes de formació, començant pel de les universitats, doncs, haurien d’estar actualitzats: *“igual que en los coles se sigue dando igual que hace veinte o treinta años, también en las carreras pasa lo mismo”* (Carmen).

Tot i que s’han trobat amb casos de professionals que sense tenir grans coneixements sobre el tema, han estat capaços d’atendre bé els seus fills i filles: *“em va dir que no tenia grans coneixements però jo estic encantada en esta profesora d’infantil com va actuar en l’aula, vull dir, va saber integrar a Robert en la dinàmica de l’aula, a fer-lo particip i enganxar-lo, ell venia destrossat, ell tenia quatre anys i venia destrossat. I esta persona, tot i que ella em deia que no tenia coneixements específics d’altes capacitats, el va portar súper bé”* (Joana). Tanmateix, també s’han trobat amb casos en què tenint molt d’interés i volent fer les coses bé no n’han estat capaços: *“pienso que habiendo*

*interés ¿por qué no se puede solucionar la cosa mejor? Realmente ¿es porque no tienen medios, porque no están formados, porque no saben cómo hacerlo?” (Marta).*

En definitiva, reclamen una formació de qualitat, lliure d'estereotips i menys superficial, que incidisca en la particular forma d'aprendre d'aquest alumnat i que realment siga capaç d'estimular el seu aprenentatge.

## **Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats**

Les famílies consideren que els professionals de l'educació solen tindre una visió esbiaixada de l'alumnat d'altres capacitats. Concretament pensen que aquests esperen trobar alumnat que traueu a totes les assignatures i s'interessen per tot. Tanmateix, les famílies assenyalen que allò que caracteritza sobretot aquests xiquets i xiquetes és la seua curiositat. És per això que solen preguntar molt a classe: *“Ainhoa pregunta y Ainhoa dice que no se va a callar y digo hombre ‘si ocupas toda la clase preguntando también tienes que dar opción’...”* (Teresa). Consideren que no tot el professorat sap entendre aquesta característica i que de fet alguns pensen que estan posant-los a prova o que volen boicotejar la classe: *“hay profesores que tienen más paciencia que otros. Entonces hay profesores que a lo mejor tienen una mala actitud hacia el alumno en ese caso y hay otros profesores que a lo mejor sí que bandean, dicen ‘pues espérate luego y luego me preguntas, luego hablo contigo’...”* (Teresa). O també: *“Hay también para alguno que es una pesadilla, porque le molesta mucho, para otros le ha limitado a tres preguntas cada clase, para que haga solamente tres preguntas. Es así, es que, claro, pueden boicotear una clase entera. (...) O sea, los profesores, pues para unos una pesadilla y para otros: ‘Mira que gracia. Que ganas de aprender tiene pero, pero un poquito, mucho ya no’...”* (Miguel). Una de les mares, és més contundent: *“O sea, se sienten atacados como si dijésemos por los niños, cuando no es así, son niños. Que lo que quieren es... tienen curiosidad y preguntan y contestan de forma diferente a su forma de pensar”* (Pilar). El fet de preguntar a classe és bastant generalitzat (excepte en els casos que han deixat de preguntar pel rebuig generat a l'aula). Les famílies consideren que aquesta conducta es vincula amb la seua extrema curiositat que és, de

fet, una de les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, però que aquesta característica no sempre és compresa per part dels docents.

Una altra característica que apunten és que si no se senten motivats o no els interessa l'assignatura o la forma d'impartir-la, solen desconnectar, i és per això que no sempre tenen un rendiment elevat, com de vegades espera el professorat: *"deus no, és que no, ells si no estan motivats, passen"* (Júlia) o *"si están interesados en el tema, ellos se lo proponen y sacan lo que les de la gana y si no les motiva pues pasan de todo"* (Teresa). També de vegades aquest alumnat manifesta el seu rebuig al fet que s'espere d'ells sempre la perfecció. En aquest sentit, una de les mares, arran d'escoltar unes reflexions del fill, manifesta que de vegades sembla més bé que no fan les tasques que se'ls demana senzillament perquè estan cansats d'aquesta pressió: *"ja no sé si realment ell fa les coses perquè és així o perquè diu 'no, vaig a demostrar-vos a tots que no, que jo faig el que vull i quan vull'..."* (Marta).

També consideren que l'alta capacitat va més enllà d'un determinat quocient intel·lectual: *"yo creo que la gente, o sea, puede ver el coeficiente, vale, si una persona puede ser lista o no pero no ve todo lo que es el entorno, la capacidad de razonamiento, la madurez... pues una serie de cosas que se valoran también a la hora de diagnosticar"* (Teresa). La forma de raonar, d'anar més enllà, d'afrontar les coses i també la seua sensibilitat són característiques en aquestes criatures. Com la resta d'adolescents, necessiten formar part del seu grup, i moltes vegades són rebutjats i això els afecta en el seu rendiment acadèmic: *"si no estan inclosos en el grup socialment, baixen també molt les notes"* (Júlia).

Aquesta sensibilitat, juntament amb les dificultats d'encaixar en el grup (en els casos que no ho aconsegueixen) sumat a les frustracions per una educació que no els entén acaba provocant situacions molt angoixoses per a les famílies i els mateixos xiquets i xiquetes, com manifesta el testimoni d'una de les mares: *"Estem intentant alçar-lo ara mateix, perquè es veu incomprés, doncs les típiques burles... com són insegurs aleshores, tu ja ho saps, els xiquets noten qui està baixet d'autoestima i ataquen més. Aleshores és molt dur, eh? reforçar i tornar a alçar-lo quan el veus tan"*

*enfonsat. I és un xiquet que em diuen tots els mestres: 'és brillant, és una bellíssima persona', no és perquè siga el meu fill, podria fer el que volguera, però, són tants anys de lluita que s'han vist frustrats i el xiquet ha viscut eixa lluita, m'entens?" (Júlia).*

Per acabar, reclamen que siguen vistos com a xiquets i xiquetes que són, que de vegades els professionals de l'educació semblen oblidar que *"son personas como los demás"* (Camen). Sembla que el professorat espera d'ells i elles un grau més elevat de maduresa i un major autocontrol, i se n'obliden que: *"Sobretot és que són xiquets, és que per a mi el més important és que són xiquets i a vegades se'ls oblida. (...) També té dret a enfadar-se, a les seues rabietes, a actuar com un xiquet. No és un adult en miniatura que tens ahí pel fet de ser altes capacitats, al revés, en tota la sensibilitat que tenen i tal a vegades són encara més vulnerables"* (Joana).

Traure de sobre l'estereotip del xiquet o la xiqueta que ho fa tot perfecte, que trau deu a totes les assignatures i que s'interessa i és bo o bona en tot és un primer pas per endinsar-se en les característiques d'aquest alumnat, en la seua capacitat de raonament, de curiositat, de ser crítics i també sensibles. Traure de sobre l'estereotip imperant és necessari per apropar-se a la realitat que viuen aquestes persones i a les seues necessitats específiques (dins la seua heterogeneïtat) en l'àmbit educatiu.

### **Dimensió 3: Actitud del professorat**

El tema de l'actitud del professorat cap a les altes capacitats, i sobretot, els mites i estereotips presents en la seua detecció i atenció educativa és un dels aspectes que més temps ha ocupat a la conversa, com s'ha vist a la classificació per categories. Així, en primer lloc, el fet de tenir interès pel tema i una actitud empàtica marca la diferència entre una resposta o una altra: *"depén de la voluntat del professorat, perquè hi ha professor que està més obert que altre"* (Marta).

En general les famílies consideren que el professorat sol manifestar molt poca empatia cap aquest col·lectiu i obliden que, tal com marca la legislació vigent, es tracta d'un col·lectiu que requereix una atenció específica: *"se atiende, por ejemplo, antes a un autista, a una persona que tiene cierta"*

*discapacidad que a una alta capacidad ¿Por qué? Porque está peor visto. Una alta capacidad, o sea, a nivel social está peor visto que se deje de lado a un autista para atender, que a uno que tenga alta capacidad” (Teresa).*

La diferència de percepció de les necessitats d'aquest col·lectiu en relació a d'altres, és un tema recurrent: *“si ells tenen un alumne cec, o si ells tenen un alumne que va en cadira de rodes, ho veuen, i s'aboquen, o tenen un alumne de, jo que sé, que és autista o és un asperger, el que siga, ho van a vore, i pensen, de fet pensen, jo, almenys és la meua percepció, la de PT, els tutors, pensen que eixe xiquet necessita ajuda. Però pense que un altes capacitats o no la necessita perquè va sol o realment no es creuen que siga altes capacitats perquè no trau els deus, les notes que s'esperen”* (Joana). Mentre que altres col·lectius resulten ben visibles per als professionals de l'educació, l'alumnat d'altres capacitats sol resultar bastant invisible, més encara en els casos amb doble excepcionalitat, com manifesta una de les mares que té dos fills amb aquesta singularitat: *“los míos no se ven: ‘Pues yo no lo veo’, pues nada, estupendo”* (Pilar).

En el cas de l'alta capacitat només se sol actuar si aquests causen algun tipus de problema dins de l'aula: *“Veieren el problema del meu fill quan trencava la classe perquè el xiquet s'avorria, però ara que li deixen fer més o menys el que vol, que ja no molesta molt, doncs ja, no hi ha problema. I la xiqueta és que com que no donava problema, doncs... no ha tingut mai problema de anem a donar-li més, anem a... res, és a dir, mai han fet res”* (Pilar). Si tenen un bon comportament, entenen que no necessiten cap tipus d'atenció específica. Tanmateix, la falta d'estímul acaba provocant avorriment, desmotivació i un baix rendiment, o fins i tot, fracàs escolar.

Les famílies no veuen que l'alta capacitat siga un problema, però sí que manifesten que de vegades han tingut dificultats per parlar del tema, ja que se senten incompresos: *“Jo ho amaguí dos anys, vaig estar dos anys sense dir res a ningú. (...) he hecho una amiga que es PT y me dijo ‘¿por qué jamás me has dicho que tienen altas capacidades? ¿y desde cuando lo sabes’. ‘Pues desde el mismo día que me dijeron que tenía TDAH’ y me dice: ‘¿y por qué me dijiste que era TDAH y no alta capacidad?’*

*Pues yo que sé. O sea que nos costó*” (Pilar). Les mateixes famílies, doncs, de vegades s’han vist en la necessitat d’amagar l’alta capacitat dels seus fills per por al rebuig i a la incomprensió.

D’altra banda, hi ha famílies que pensen que no tenen perquè amagar que els seus fills tenen altes capacitats: *“si no ho fem visible és com si ens avergonyírem. I jo vull transmetre-li a ell que és una qualitat més. Té amics que corren mogolló, té uns altres que juguen superbé a bàsquet, coses en les que el meu fill és un desastre, el meu fill doncs, té altes capacitats i per això és una persona que agafa la informació més ràpid, però crec que és important tot i que va a haver un rebuig, perquè va a haver un rebuig potser per part de famílies, perquè ‘mira este de què va’, o pot ser per part d’uns professors. O siga, el no avergonyir-se i visibilitzar el que hi ha, i que ells sàpien que és una característica més, com ser alt o baixet i no passa res, i no és una cosa de la qual jo m’avergonyisca i no conte als demés. No vaig fent per ahí propaganda però tampoc em calle, tampoc em calle si ix el tema*” (Joana). També és el que pensa una altra de les famílies: *“Nosotros también lo normalizamos, ¿eh? o sea, para nosotros es normal. Y lo decimos y lo comentamos y no por bandera, pero si hay que comentarlo se comenta*” (Miguel).

Tot i això, en d’altres casos reconeixen que l’etiqueta els ha generat problemes d’incomprensió i de rebuig, en alguns casos per part dels companys i companyes: *“quan s’ha sabut... al contrari, ha rebut burles, més incomprensió: ‘si tu eres tan listo...’ i al final socialment, que enguany ha passat, l’han apartat*” (Júlia) o *“La meua filla, ella no ha volgut mai dir que té altes capacitats. No té problemes en dir que té TDAH, però no que té altes capacitats. I el xiquet té dislèxia i altes capacitats i quan ho ha dit. (...) se li burlaren. Digueren: ‘tu, que no saps llegir a penes? Altes capacitats? Tu eres tonto’ Aixina que...”* (Pilar).

En altres casos el rebuig i la incomprensió ha vingut per part dels professionals de l’educació: *“En l’escola, el tema de l’etiqueta d’altes capacitats, depén de quin professor crec que li ha perjudicat, li ha perjudicat perquè de fet m’ho ha qüestionat, el professor, m’ha dit: ‘altes capacitats, en què?’ És que això no és en una cosa o en una altra, ho ha dit la psicòloga...”* (Joana). En la mateixa línia apunta una altra de les participants: *“A mi la etiqueta me ha venido más por parte del profesorado que por*

*parte de sus amigos. Mi hijo tenía una profesora muy simpática que le decía: ‘mira, ya ha venido la calculadora humana’. (...) La etiqueta me ha venido de adultos que no tienen dos dedos de frente y trabajan en centros educativos más que de los propios niños. Los niños cuando se descubrió que Marcos tenía alta capacidad, y incluso era un líder, lo tiraban, ellos mismos como líder positivo de ‘Marcos, me ayudas en esto, en lo otro.’ Entre ellos, sin que mediara un adulto. Entonces la etiqueta a mi hijo le ha perjudicado por parte de los adultos, no de los niños ni de las niñas” (Carmen).*

Finalment, el rebuig ha arribat, en altres casos, per part d’altres famílies de la classe: *“Jo creo que a Ainhoa tampoco le ha venido bien, ¿eh? porque incluso, no sé, de pequeña, fíjate, no ya por las amigas, sino por los padres de las amigas. Había críticas de eso, de ‘por qué, Ainhoa por qué si la mía es tan lista o más, si la tuya...’ Que esto no, que esto no es cuestión de la tuya o la mía. Que no es eso” (Miguel).*

El rebuig i la incomprensió ve fonamentat moltes vegades en els mites i estereotips que perviuen a nivell social sobre l’alta capacitat. Aquest fet propicia una actitud d’allunyament cap a estos xiquets, que provoca una falta d’atenció a les aules. Les famílies reclamen, en aquest sentit: *“que los vean con las gafas de humano a humano, no con las gafas de... La alta capacidad ha dicho por aquí alguien que están mitificados, pues como eso, como voy a atender una alta capacidad, si no tienen ningún problema, van ellos solos, los mil quinientos mitos que tiene la alta capacidad. En el momento que tu estás estereotipando no estás conectando con la persona que tienes enfrente” (Carmen).* Reclamen, doncs, un apropament als seus fills i filles, cap a les seues característiques personals, evitant la categorització dins d’estereotips moltes vegades fonamentats en idees falses o poc generalitzades.

Els estereotips no només afecten els professionals de l’educació, també han interferit en la comprensió del fenomen per part de les famílies, més encara en els casos de doble excepcionalitat, menys coneguts a nivell social: *“Altas capacidades, es verdad que ahora lo ves, pero cuando no sabes, como tienes el estereotipo del diez y de todas estas cosas que tiene todo el mundo, decías, pues si yo que sé, si la niña mira un pájaro y se va detrás del pájaro y no. No, es que son doblemente excepcionales, entonces es difícil, hasta que no le hicieron el diagnóstico, pues no... Sí que es verdad*

*que con un año y medio hablaba, los dos, pero, ya está. O sea, hasta ahí. Pues bueno, habla muy rápido, el otro camina muy pronto, pues los míos eran diferentes” (Pilar).*

Aquesta visió esbiaixada per part del professorat provoca la manca d’atenció específica a les aules, ja que l’estereotip més estès és precisament el que confon l’atenció educativa a l’alumnat d’alta capacitat amb elitisme: *“Si jo atenc a este estic fent ahí un poc d’elitisme i no estic atenent a la resta de la classe. Eixa, almenys, és la meua percepció en el meu col·le” (Joana).*

I no només això, l’estereotip i l’etiquetatge provoquen que el professorat no s’apropi a entendre a aquests xiquets i xiquetes i obliden sovint que la resposta educativa ha de ser integral i ha de considerar també la part emocional: *“el profesorado tiene que tener la capacidad porque no solo es meramente un transmisor de conocimientos en si, sino que está formando la identidad también de esa criatura, y si no baja ahí a entender que emocionalmente a que puede tener carencias como cualquier menor, a que necesitan otra serie de cosas, muy difícilmente van a poder realmente atenderles, comprenderles, entonces hay que demandarles que lo primero que tengan es empatía. Empatía hacia el niño y la niña de alta capacidad que tienen enfrente. En intentar entender por qué piensan así, por qué aprenden así, por qué lloran así, por qué se enfadan así, por qué se callan así, porque son niños que llevan callándose quien son muchos años. Entonces tienen que trabajar ahí, por ahí, por la emoción” (Carmen).*

En definitiva, l’actitud del professorat és fonamental i suposa un canvi en la qualitat educativa d’aquests xiquets i xiquetes. Quan el professorat és capaç d’entendre, d’empatitzar i d’apropar-s’hi, la qualitat de vida d’aquest alumnat millora substancialment: *“En sexto tuvimos un profesorado que lo entendía perfectamente. Estuvieron apoyándolo, vamos, levantó autoestima, le daba igual las etiquetas, le daba igual todo, era increíble” (Júlia).*

#### **Dimensió 4: Coneixement de la legislació**

Algunes famílies apunten que sí que coneixen la legislació, tot i que la majoria reconeixen que en realitat no l’han llegida. Dues de les mares manifesten que han hagut de llegir-la per reclamar els



drets dels seus fills. Ara bé, quan es pregunta sobre si consideren que el professorat la coneix són contundent i tots assenyalen i coincideixen en què els docents no coneixen la legislació sobre alta capacitat: *“es hablar de la alta capacidad y es como si la ley de inclusiva no fuera con ellos”* (Carmen).

#### **Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats**

El tema sobre el qual més s'ha parlat ha estat sobre la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats, ja que, a part de ser el tema central de la tesi, es tracta d'un aspecte que preocupa especialment les famílies. En general, la seua visió sobre l'atenció rebuda als centres educatius és més aviat negativa, ja que en alguns casos senzillament no s'hi ha actuat, en d'altres les actuacions no han sigut les adients i en d'altres fins i tot han estat contraproductes: *“no hay ni dentro del aula ni fuera del aula, no hay ninguna atención. Pero un poco como decían por aquí para que sea un parche, mejor que nos quedemos... santa Rita, santa Rita...”* (Carmen).

Fins i tot les famílies que manifesten que han tingut un bon tracte als centres i que aquests han tingut interès en el tema, consideren que els docents no acaben d'entendre les necessitats d'aquest alumnat: *“Al final no hemos hecho nada, o sea, nada. Los profesores, lo saben, los profesores la apoyan en ese sentido, con lo que ella necesita y tal, pero ella más o menos se va acoplando a la marcha del curso. Y a mi sí que... estuve hablando con el director y sí que me dijo ‘si la veis para otra aceleración... pues sería trabajar en ello’. Pero es que claro, igual no la, o sea, no quiero acelerarla otra vez (...) no se saca, y cuando intentas que se saque, un trabajito por aquí, un trabajito por allí, que no hay chicha, no hay tema”* (Teresa). Aquest alumnat necessita saciar la seua curiositat i que se l'estimule intel·lectualment. Si no es fa acaben acoblant-se al nivell general i s'estanquen.

Les causes que apunten les famílies per explicar aquesta situació són diverses. En primer lloc, a banda de la manca de formació que s'ha apuntat, el mateix sistema educatiu: *“Mi opinión del sistema fatal. Cuando tienen una carencia que necesitan algo realmente educativo. El sistema no funciona”* (Carmen). Apunten a què el sistema no sap atendre en general allò que se n'ix de l'alumnat mitjà. Denuncien, a més, una tendència a igualar que resulta molt perjudicial per a aquest alumnat: *“jo és*

*que crec que el problema és que el sistema educatiu està... tots han de saber, tendix a igualar. Al que va per baix a la mitja i al que va per dalt, no pot anar per dalt, ha d'igualar. Si es treballara per competències, si pogueren estar els nanos agrupats, o siga, matemàtiques: 'Tu tens un nivell més alt de matemàtiques, doncs ves a eixa classe de matemàtiques, no a un curs tancat'. Perquè el que fa això és... Els meus s'avorreixen. La meua ara va en dies alterns i és el millor que li ha pogut passar en la vida, perquè s'avorreix la meitat. És la veritat'* (Pilar). Com apunta també Teresa: *"intentando igualar niveles, grupos y... al final eso perjudica un montón"*.

Un altre problema que apunten algunes famílies també és la manca de recursos o d'interés: *"jo crec que recursos pocs i a més pense que hi ha professor que sí que s'ho agarra com una cosa, o siga veuen el potencial que té i aleshores volen traure-li punta a eixe potencial, però hi ha professor que bé: 'no tens ganes de treballar, doncs no treballa' i en eixes estem"* (Marta). Tot i que hi ha d'altres veus que no estan en absolut d'acord amb aquesta idea: *"yo creo que esto también es un mito, el decir que no hay medios. ¿Medios de qué? Tendrás tu en tu aula que hacer un cambio de mentalidad y ver cómo te lo... que para eso eres docente, con nuevas metodologías que estáis estudiando, que veis, que hacéis en la formación del profesorado para darle tú tu revolución a tu aula, y hacer esto real ¿no? Creo que no sé que están esperando, si meter a diez profesoras en un aula para atender a veinte niños o hacer clases de treinta minutos, es que no, no. ¿Entendéis? Las plantillas siempre hay que reforzarlas, en todos los ámbitos, y cuanto más trabajo, mejor, pero no solo en el sistema educativo, sino en el sanitario, en el social, cuantas más manos mejor, pero con lo que tenemos ¿Qué hacemos? ¿hacemos algo? ¿O nos quedamos solo en decir que no tenemos medios?"* (Carmen). En definitiva, hi ha famílies que consideren que la manca de més mitjans no són una excusa per no atendre a aquest alumnat.

De vegades és el mateix alumnat d'altres capacitats qui es converteix en un recurs a l'aula. De fet, una pràctica que sol ser habitual és utilitzar aquests xiquets i xiquetes com a tutors d'altres amb més dificultats (tutoria entre iguals). Aquesta pràctica, tot i que per a alguns alumnes pot resultar interessant, les famílies consideren que implica una responsabilitat que no tenen perquè assumir els seus fill i filles, sobretot en casos en què ni el mateix professorat sabria actuar: *"Ainhoa lleva*

*enseñando toda la vida. Siempre han ido poniendo al que peor iba con ella. Y ella te digo que está encantada, a ella no le molesta. Lo que le molesta es que al que le ponían, era el que no quería. Por eso cuando ella explicaba y veía que la escuchaban y demás, ella estaba encantada de hacer de profesora. Pero el problema es cuando a ese niño que no hace caso a la profesora se lo ponen a ella. Vamos, claro, ni le escucha, ni le atiende, ni quiere trabajar con ella, ni quiere... Claro, es lo que ella lleva mal”* (Miguel). El problema ve també en els casos en què aquesta és l'única intervenció que es fa amb aquest alumnat.

Existisquen o no suficients recursos, en el que sí que estan d'acord totes les famílies és en què aquests alumnes sempre són l'última prioritat dels docents: *“A l'hora de prioritzar, el col·le, prioritza. Què hem d'atendre? Què fa falta atendre més? I el meu fill és l'últim, perquè és altes capacitats”* (Joana). El fet d'intervindre educativament en el cas d'aquest alumnat marca, però, una diferència molt gran. En aquest sentit, una de les mares, en aquest cas de dos xiquets d'altas capacitats, assenyala que en el cas del fill major s'han dut a terme algunes intervencions, com l'enriquiment curricular en algunes matèries i una flexibilització a primària. En canvi, en el cas del fill menut no hi ha hagut cap tipus d'intervenció. En un cas i l'altre es manifesten diferències evidents, a nivell cognitiu, emocional i de relació entre el centre i la família: *“Cognitivamente la diferencia entre uno y otro es abismal. La cognición y... a ver... el nivel de cognición del mayor, que es con el que se ha actuado, con el que he peleado con tal, está muchísimo más elevada que la del pequeño. El pequeño no sabe ni de la misa la mitad de lo que sabía su hermano a esa edad ¿vale? Por no tener toda esa serie de medidas. Eso a nivel curricular. A nivel emocional es un niño... los dos son extrovertidos, los dos tienen amigos, afortunadamente, porque también podría ser otra pata. Pero lo veo un niño... como que ha sufrido menos las injusticias de la vida. El mayor sí que ha llegado a sufrirlas, a verlas y a poder sentirse mal y a poder filosofar como decía Marta por estas cosas, porque no me entienden, tal. El pequeño como ha estado ahí en la sopa, el caldo de cultivo igual que los demás, pues no se ha llegado ni a pensar este tipo de discriminaciones porque no las ha sufrido, como él no ha sido nada evidente, pues soy igual que todo el mundo y no tienes esa percepción ¿vale? A nivel emocional más o menos esas*

*diferencias, y luego a nivel de trato en los centros educativos con el mayor, es como 'ostris, menudo expediente lleva el niño detrás, ojo, de aceleraciones, enriquecimientos, no sé qué, no sé menos, no sé más' ... (...) El otro como va con una hoja de ha promocionado..." (Carmen).*

Les famílies consideren que els centres no solen estar preparats per atendre la diversitat, i menys encara quan es tracta d'alumnat d'altres capacitats. La intervenció sol aparèixer quan hi ha problemes, és més reactiva que proactiva: *"El sistema educativo es un sistema que no previene, sino que va, actúa, a reparar, va detrás, como han dicho Teresa i Miguel, mientras no de problemas, mientras no sé que, entonces cuando ya hay un problema, entonces, actuamos. Cuando ya hay un padre o una madre que advierte que su hijo es diferente por el motivo que sea, en este caso, la alta capacidad, entonces ya actúan, pero no previenen. Los profesionales no están preparados. Un buen profesional, previene primero"* (Carmen).

En la majoria de casos aconseguir un enriquiment o una atenció específica, que d'altra banda, és una opció que marca la legislació, ha sigut una història de lluita per part de les famílies: *"Em va costar moltíssim que el centre entrara per ahí, vull dir, ja quan van vore que estava a punt pràcticament de si no anar a inspecció. Perquè a mi la primera resposta que em va donar el centre, que eixa és per a emmarcar va ser que les monitores del menjador, després de dinar, li podien atendre i el tema de les altes capacitats de Robert i de motivar-lo."* (Joana). Sembla que si no exigeixen els drets dels seus fills i filles, no es posen en marxa mesures específiques, sobretot si aquests no donen problemes a l'aula.

Si atenem als diferents nivells de mesures que marca la legislació, veiem que la intervenció és bastant desigual. A nivell de centre, hi ha poques mesures per a aquests xiquets: en algun cas algun tipus de coordinació, o l'atenció per part del o la PT... En un dels casos, una mare, assenyala la intervenció a través d'una tutoria afectiva, però en qualsevol cas no es tracta d'una mesura planificada, sinó que com deien les famílies es va actuant a mesura que apareixen els problemes, com es veu clarament en aquesta situació descrita per una de les mares: *"Andreu començà a fallar molt, o siga estava totalment desmotivats, aleshores com que sí que té un informe que té altes capacitats, doncs, va parlar amb l'orientadora i tal, i gràcies a un professor que s'ho agarrà en serio perquè va ser*

*ell el qui va decidir per actitud pròpia, ¿val? Era el seu tutor aleshores el treia però res, simplement per parlar amb ell, per vore com se sentia, per vore què és el que li passava, jo crec que els pillava a tots un poc que no saben què fer, o siga, almenys és la sensació que a mi em dona. Interés, molt, però ni mitjans ni saben la majoria com fer-ho, perquè de fet este xic quan em va cridar per parlar amb mi, per vore quines expectatives tenia jo en Andreu i tal, em va dir que s'havia comprat llibres d'altres capacitats, o siga, però a títol personal, o siga, jo estic supercontenta amb este xic perquè sí que és veritat que Andreu acabà el curs relativament bé. Però ha començat enguany primer de batxiller i estic tenint el mateix problema. Notes de la primera avaluació fatals i noteta del tutor que dient-me que van a passar-lo a l'orientadora a vore què és el que poden fer amb ell, però no sé..." (Marta).*

En aquest cas el mentoratge (o tutoria afectiva) sembla que ha estat una mesura encertada que ha tingut bons resultats. Tanmateix, en no ser una mesura planificada, s'ha ofert puntualment i, en canviar de centre (perquè el seu no té batxillerat) aquesta ha desaparegut, sense tenir en compte una possible continuïtat. La falta de planificació sembla estar molt generalitzada en aquests casos: "[El centro] ha actuado previniendo, cortafuegos, porque la mamá ha venido enfadada, le han hecho una aceleración, porque la mamá iba a hablar con no sé quien, le han hecho no sé que, porque un profesor ha tenido buena voluntad un año le ha hecho un enriquecimiento" (Carmen). Hi ha una manca evident de mesures preventives i de mesures a llarg termini.

Pel que fa a les mesures d'aula (nivell II) les famílies les desconeixen. Una de les mares comenta que "En classe, primer i segon tenia racons, la mestra treballa molt bé en eixe tema, però, clar el meu fill no fa les tasques diguem a temps, aleshores, quan tu acabes te'n vas als racons. Si no fas les tasques, no vas als racons. I enguany ja no tenim ni eixa hora de PT" (Joana). En aquest cas, tot i que s'han posat mesures a l'aula per a aquest alumnat, no es té en compte l'especial casuística de la doble excepcionalitat.

La legislació actual marca la necessitat d'elaborar un PAP (Pla d'actuació personalitzat) en el cas de l'alumnat que requerisca una atenció específica identificada a partir d'una avaluació sociopsicopedagògica prèvia. Seria el cas de les mesures de nivell III. Alguns dels fills i filles de les

famílies entrevistades tenen un PAP (és obligatori comunicar-ho a la família), ara bé, la forma d'elaborar aquest PAP i la intervenció que se'n deriva per a les famílies es concreta en un pur tràmit, com manifesta una de les mares: *“en el PAP el que han agafat és coses que s'estan fent ja a l'aula, però que es fan ja en una aula tinguen xiquets d'altres capacitats o no en tinguen, tinguen TDAH o no en tinguen, que és treball en grup, tal, però no, no hi ha cap mesura específica de l'aula. (...) El que jo demanava era com un poquet d'estímul, em té igual dins de l'aula que fora”* (Joana).

Una altra de les mares apunta en la mateixa línia, en referència al PAP del seu fill: *“era como una serie de interpretaciones personales, tal cual, interpretaciones personales de cada tutor, de cada profesor de cada asignatura, de las once o doce que tiene el niño, interpretaciones de observación del aula, que yo esto... no lo había visto en la vida. La observación del profesor de literatura: ‘he observado que su hijo, y por lo tanto estimo que...’ Por ejemplo, una era: ‘he observado que es un niño, que es un niño que se puede expresar mejor, que tendría que trabajar mejor la expresión, se le ve bastante, bastante centrado, bastante adulto, pues si quiere su hijo leer algún tipo de libros, que se ponga en contacto conmigo y yo le puedo facilitar un listado.’ Cosas así era el PAP de mi hijo”* (Carmen).

El currículum, d'altra banda, es converteix generalment en un entrebanc més a l'hora de facilitar una resposta: *“Normalment et diuen que han de seguir-lo, que és la... vamos, ‘tenim el currículum i hem de seguir-lo i hem de seguir eixe currículum i d'ahí no ens en podem eixir.’”* Jo m'he trobat en què primer havia de fer tot el que feien els altres, per donar-li alguna cosa més, primer havia de fer lo altre, els exercicis i després ja et donaré alguna cosa si tu acabes. Aleshores, no acabava ni els primers, anava a acabar els segons...” (Júlia). En la majoria de casos, doncs, per optar a un enriquiment, l'alumnat d'altres capacitats ha de fer primer totes les activitats de l'aula, de manera que es converteix en un treball afegit, així que molts acaben desistint.

La situació generada arran de la pandèmia fruit de la COVID-19, ha suposat, a més, un altre entrebanc afegit, ja que la poca atenció que rebien, ara es converteix en no-res, ja que: *“Tot i que la de PT està atenent altres nens del col·le, perquè jo ho sé, i és molt xicotet i ens coneixem tots, però en el meu cas em van dir que pel tema del COVID no podia ser, així que en este moment estem sense cap*

*recolzament” (Joana). Com es deia abans, acaben sent l’última prioritat a l’hora de rebre atenció específica. Així que un cas sobrevingut com el de la pandèmia també els perjudica.*

*La falta d’atenció i les dificultats de comunicació amb els centres han provocat situacions difícils en les famílies i en els mateixos xiquets i xiquetes: “todas estas gotitas durante estos años de lucha porque mi hijo fuera quien es, simplemente, como cualquier otra persona, ha desencadenado algo muy trágico, que afortunadamente se ha podido superar y no ha pasado a más. Eso es lo que yo creo que los profesionales de la educación tienen que tener claro, que las gotitas que van dejando en los niños pueden causar un daño muy grande y profundo en las familias” (Carmen).*

*Pel que fa a la relació del centre amb les famílies, molts d’ells manifesten que s’han sentit persones no grates al centre. Ho descriu d’una forma molt gràfica aquesta mare: “Yo estoy en plan muy enfadada, la verdad, como madre y... Pero es que ya cuando llevas muchos años en este tema, es que parece al final que esto es una voluntariedad, y esto es un cachondeo. (...) yo entro en un centro educativo y dejo a mi hijo 8 horas. O a mi hija. Y se supone que lo coge una persona profesional. Al final yo creo que los padres de alta capacidad estamos en un, nos juntamos y lloramos, pero no actuamos, que le viene muy bien al propio sistema. Porque es que no avanzamos. (...) La legislación está y hay que cumplirla evidentemente. Sí que los nombran, a nuestros hijos y a nuestras hijas, pero me veo un poco como que estamos en bucle, porque al final lo que queda en evidencia es que no se les está atendiendo y que el sistema no funciona bien. Pero de ahí tampoco salimos como familias y al final llega un momento que dices, igual las armas que tenemos que utilizar o estrategias son otras. Porque nosotros, yo cedo la tutela de mis hijos cada vez que entran en un centro educativo. Si yo en mi casa los intento educar bien, yo quiero que lo mismo hagan cuando cedo mi tutela durante ocho horas. Y a lo mejor tendremos que ponernos en ese plan, de decir, ‘mire no se lo voy a permitir. Si no está formado usted no lo atiende, cambien el tutor del aula de mi hijo. O la tutora’. No sé cómo explicaros. Es que también el cuerpo docente está supermegaprotegido por una serie de inercias en los años de ‘no, es que tenemos buena voluntad, no tenemos medios, no tenemos no sé qué’ ... ¿sabes? Pero luego hay niños suicidándose en las casas de familias. Y eso es más grave que que usted no tenga*

*medios para atender a sus alumnos ¿entiendes? Entonces yo creo que llega un momento que también tienen que hacer un despertar a la vida. De decir 'hostia, esto es importante. Tenemos que atender a toda la diversidad de personas. Sea como sea.' (...) ¿Aquí nadie se entera de que están haciendo daño? ¿A las familias y a las criaturas? Si es tan simple como eso. Están realmente dejando de lado a un colectivo. Detrás de ese colectivo hay familias y hay personas. Y ya está" (Carmen).*

No totes les famílies manifesten haver tingut una relació tan negativa amb els centres, però fins i tot en els que ha existit una bona relació, el grau de satisfacció en la resposta educativa tampoc no és el desitjat: *"nosotros hemos tenido una relación normalizada como... ¿vale?, normal, o sea así tal, hablando tan normal, pero realmente cuando valoras una situación y otra, dices ¿qué hay? No hay nada. Me da igual que haya luchado, que lo haya peleado, que haya subido, que haya bajado, que me hayan tratado o nos hayamos tratado, o haya habido una relación normal, que realmente ¿qué atención hay? Es la misma. No hay una atención especial o no hay, o sea, es que no hay, es que no hay nada, no es un tema que se trabaje, entonces..." (Teresa).*

Les famílies, en ser preguntades per les solucions al problema, pensen que atendre a aquests alumnes no representa una gran dificultat, com manifesta una de les participants: *"Yo me quedo con lo que dice mi tía, mi tía también es docente, de secundaria. Dice: 'Para mí', y me quedo con esta frase, 'para mi, un niño de alta capacidad en mi aula, es un regalo. Porque son esponjitas (...) No son niños que tengan problemas graves de, no sé, de inteligencia más baja de lo normal, que ves que les cuesta aprender y que estás encima de ellos, y un día aprenden, y al otro día se les olvida. Estos niños, no', entonces tienen una materia bruta, yo tengo un diamante que está en una roca. ¿Tu como tutora es fácil? Claro, ponte debajo del grifo porque ahí tienes un diamante. Entonces es supersencillo. Simplemente tienen que abrir el grifo y querer darle un poquito al cepillito para lucirlo. No es difícil. No hay una roca, hay un diamante. Un niño o una niña de alta capacidad es un diamante para un tutor" (Carmen).*

Plantegen també que modificar la forma d'avaluar pot ser beneficiós per a aquest alumnes, ja el professorat sol ser conscient del seu potencial d'aprenentatge a classe, però no entenen que



després no siguen capaços de fer bé un examen en què han de memoritzar. Demanen igualment, una certa flexibilitat, com per exemple en el cas de les lectures obligatòries: *“Aleshores és el que diu ell, ‘mamà, per què m’han d’obligar a llegir una lectura que a mi no m’agrada?’ ” Aleshores, passen, passen d’això, i són xiquets que normalment lligen moltíssim”* (Júlia). Un sistema rígid no beneficia a aquest alumnat, ja que no sol seguir el ritme de la mitjana de la classe.

Coincideixen en què un canvi en el plantejament de les classes els beneficiaria, però també són conscients que aquesta forma de treballar és possible que no afavorisca tot l’alumnat: *“Perquè... tots els professors que se n’han eixit un poc del sistema, que han fet les classes a la seua manera, al meu fill li han funcionat fenomenal, a més, ha tret bones notes, ha après a participar, perquè a ell li agrada això. Els que s’han cenyit a temari: 1, 2, 3, 4. Eixos, vamos, fatal, o siga, el meu fill no segueix eixe temari, aleshores... I, per contra, altra gent, doncs, sí que vol això, perquè és més fàcil, perquè són més estructurats, perquè són més... igual són persones més organitzades, aleshores volen saber el que han de fer d’ací tres mesos, aleshores pense que és també complicat per al professorat encertar-ho per a tots”* (Marta).

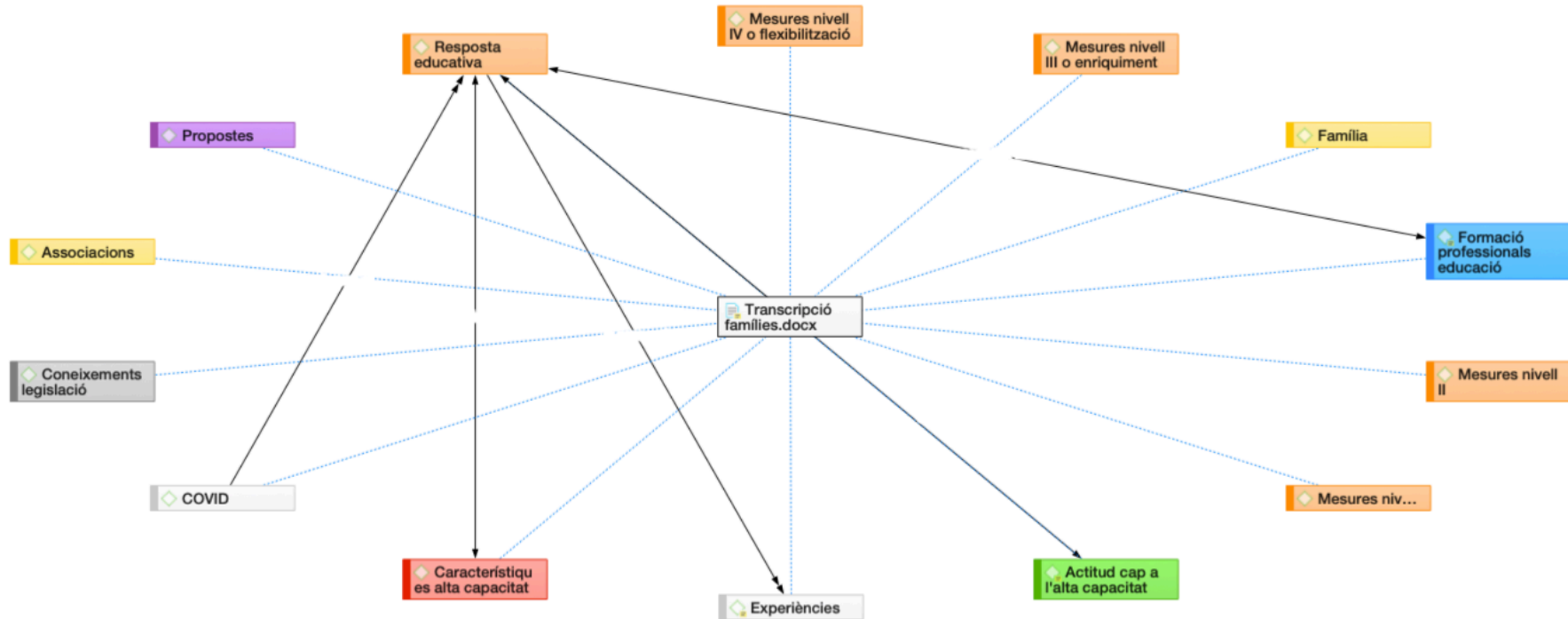
## Conclusions

Fet i fet, les famílies dibuixen en general un panorama poc optimista en l’atenció educativa a l’alumnat d’altres capacitats. En primer lloc, consideren que els professionals de l’educació no estan suficientment formats. Aquesta manca de formació provoca que a l’hora de detectar i atendre l’alumnat d’altres capacitats partisquen de tota una sèrie de prejudicis, mites i estereotips que dificulten una resposta de qualitat. A més, consideren que els professionals de l’educació desconeixen la normativa vigent, i per tant no estan aplicant-la. Aquest alumnat requereix una atenció específica que estimele el seu potencial i done resposta a la seua curiositat innata. Les pràctiques educatives habituals perjudiquen el creixement i l’aprenentatge dels seus fills i filles i dificulten les relacions entre família i centre educatiu.

En el següent mapa semàntic elaborat amb el programa *atlas-ti v9* s'evidencien les relacions entre les diferents categories analitzades:

Figura 266

Mapa semàntic del grup de discussió de famílies



### 9.4.2. Grup d'alumnat

El grup de discussió d'alumnat d'altres capacitats es va preparar prèviament amb la concreció d'unes preguntes-guia, que es presenten a la taula 97. Amb tot, com en el cas del grup de discussió de les famílies, hi ha temes que van suscitar un major interès per part dels participants i són aquests els que van ocupar més temps al llarg de la conversa.

#### Taula 97

##### *Preguntes-guia grup discussió alumnat*

DIMENSIÓ	PREGUNTES
<b>Dimensió 1: Formació del professorat i professionals de l'orientació educativa</b>	Penseu que el professorat està suficientment format sobre el que és l'alta capacitat? I els professionals de l'orientació educativa? Què penseu que haurien de conèixer?
<b>Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats</b>	Com penseu que us veu el professorat? Penseu que us coneix bastant bé i coneix les vostres necessitats? Què us agradaria que veieren en vosaltres?
<b>Dimensió 3: Actitud i creences</b>	Quina actitud penseu que té el professorat cap a vosaltres i cap a l'alumnat d'altres capacitats en general? I els professionals de l'orientació educativa?
<b>Dimensió 4: Coneixement de la legislació</b>	Coneixeu què diu la legislació vigent sobre les altres capacitats? Penseu que teniu un coneixement suficient de la legislació? I els docents?
<b>Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats</b>	Existeixen mesures a nivell de centre, en els vostres casos particulars, per atendre l'alumnat d'altres capacitats? I a nivell d'aula?

	<p>Han posat en marxa mesures específiques per a vosaltres?</p> <p>Quines mesures penseu que han estat pertinents i quines no?</p> <p>Com us agradaria que treballaren amb vosaltres?</p> <p>Quina relació penseu que han mantingut la família i el centre escolar?</p> <p>Sabeu si han utilitzat recursos de l'entorn, com institucions, associacions, etc.?</p> <p>Penseu que és fàcil o difícil treballar amb vosaltres?</p>
--	---

De forma similar al grup anterior, l'anàlisi s'ha realitzat a partir d'uns sèrie de categories, que coincideixen a grans trets amb les del grup anterior (exceptuant-ne el de la doble excepcionalitat). La vinculació entre les categories establertes i les cites generades es pot veure en la següent taula, tenint en compte que algunes cites es vinculen a més d'una categoria:

#### Taula 98

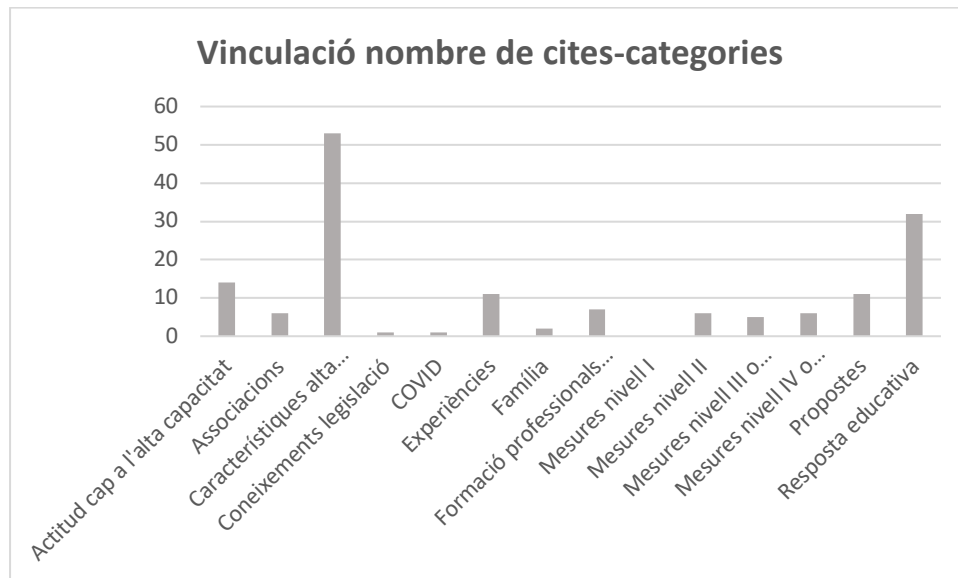
##### *Vinculació de categories grup discussió alumnat*

Categories	Quantitat de cites
Actitud cap a l'alta capacitat	14
Associacions	6
Característiques alta capacitat	53
Coneixements legislació	1
COVID	1
Experiències	11
Família	2
Formació professionals educació	7
Mesures nivell I	0
Mesures nivell II	6
Mesures nivell III o enriquiment	5
Mesures nivell IV o flexibilització	6
Propostes	11
Resposta educativa	32

D'una forma més gràfica es pot veure aquesta distribució a la figura 267:

**Figura 267**

*Vinculació nombres de cites categories grup discussió alumnat*



Atenent a aquestes dades, podem concloure que els temes que major interès han suscitat entre l'alumnat han sigut diferents que en el cas de les famílies. Així, pel que fa a l'alumnat el tema més desenvolupat ha estat el de les característiques pròpies de les persones d'alta capacitat. Concretament, el tema de debat que ha generat un major interès entre ells ha estat la necessitat d'expressar les dificultats per ser entesos en determinades situacions i ambients. També ha adquirit importància en el discurs el tema de la resposta educativa i les seues experiències personals als centres.

Tot seguit s'hi analitzaran les dades a partir de les diferents categories assignades, que encaixen dins les dimensions que es van establir prèviament i que es recullen a l'annex 10.

### **Dimensió 1: Formació del professorat i professionals de l'orientació educativa**

Sobre la formació dels professionals de l'educació, l'alumnat participant al grup de discussió té opinions distintes. En alguns casos consideren que sí que tenen una certa formació: *"En el col·legi al que estic anant ara, eh... amb el professorat... a vore, la majoria dels professors, sí. Hi ha alguns que no, per exemple, hi ha alguns d'educació física que res, que directament crec que no saben ni el que són les altes capacitats... però la veritat és que sí, sí que estan donant per ara una bona resposta"* (Àlex). D'altres, en canvi, tenen una visió bastant distinta: *"Muchos no están formados (...) hay algunos que se piensan que no... que directamente no existimos o que somos empollones"* (Alba).

Hi ha casos en què els coneixements que tenen sobre l'alta capacitat venen més bé de la pròpia experiència personal, com argumenta Sofia, que tot i ser contundent: *"No, no lo han estudiado"*, especifica que: *"Alguns sí, però altres no. Ara, per exemple, és que el meu tutor té dos fills amb altes capacitats, aleshores... (...) però alguns... crec que ni ho coneixen"* (Sofia).

D'altra banda, però, la presència d'aquests alumnes al centre ha esdevingut més bé un revulsiu i ha propiciat que alguns dels i les professionals de l'educació manifestaren interès per formar-se: *"Jo, en el meu col·legi, estic ara a l'institut, però en el meu col·legi cap professor s'havia format ni havia fet cursos, i quan jo vaig arribar a sisè de primària, ells començaren a fer cursos i a formar-se. I ara jo crec que el col·legi està millor, s'adapta millor als xiquets d'altres capacitats. Però al meu institut que estic ara, jo crec que està el mateix. Igual un o dos professors estan formats, però els altres no en tenen ni idea"* (David) o també: *"En primaria sí que, cuando descubrieron que yo tenía altas capacidades y tal sí que empezaron algunos miembros del profesorado y tal a formarse un poco y todo eso en el tema, pero luego en el instituto, creo que quitando la orientadora, el resto de profesores no tienen mucho conocimiento del tema"* (Martina).

### **Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats**

Sobre les característiques vinculades a l'alta capacitat els participants han parlat tant de la visió que té el professorat i del que esperen d'ells, com de les característiques que ells consideren que

els defineixen. De fet, és aquesta última qüestió la que ha suscitat un major interès entre els i les participants. Pel que fa a com veu el professorat l'alta capacitat, consideren que esperen d'ells que traguin sempre bones notes i que els posen males cares quan el resultat dels exàmens no és el que ells esperen. Tot i això, els participants relacionen el fet de traure deus més bé amb l'estudi, no amb la intel·ligència ni amb l'alta capacitat: *"Todo dieces no. Es que todo diez es muy complicado. Porque puedes estudiar un montón y sacar todo dieces, pero ¿de qué te sirve si luego se te va a olvidar?"* (Sofia) o també: *"Es que no me gusta memorizar, porque se me olvida en seguida. Entonces yo me lo aprendo todo. Entonces no saco dieces, porque no, no. Y entonces, pues como que a veces, los profesores como que se me han quedado de una manera, y me han cogido manía por eso, ¿eh? Porque también hay un chico en mi instituto que sí que lo saca todo dieces, que sí que lo aceleraron y sí que saca todo dieces y, pues, no sé, no me gusta que me comparen. Porque ese chico seguramente estudia más que yo"* (Cèlia).

També expressen, tot i que no ho comparteixen, que el professorat vincula l'alta capacitat amb un comportament exemplar: *"En mi caso es como que siempre están atentos del comportamiento, sobre todo, si se porta mal es menos listo, y si se porta perfecto, es más listo. Y también sobre las notas también pasa lo mismo"* (Vega). Una altra de les participants apunta també en la mateixa línia: *"Es como que, al menos en mi caso, se pensaban que como ya por tener altas capacidades, al mínimo que te portabas mal, ya no eres, o sea... no sé, creo que por ser de altas capacidades ya tienes que ser perfecto, o te tienes que comportar superbién siempre"* (Paula).

Pel que fa a les característiques que els defineixen, n'apunten algunes en què tots semblen coincidir. Aquest és el cas, per exemple, de la creativitat i especialment de la curiositat. De fet comenten que, excepte en els casos que han deixat de fer-ho perquè han sentit rebuig dels companys o del professorat, aquesta curiositat els porta a preguntar contínuament a classe: *"A mi lo que me pasa es que, como... yo hago muchas preguntas en clase, entonces hay veces que pregunto tanto que los profesores se enfadan, porque, claro, no puedo estar interrumpiendo toda la clase, pero, por eso,*



*o sea, casi todos los profesores saben que yo pregunto mucho, que o me cortan o continúo preguntando” (Sofia).*

Una altra característica generalitzada és la d'un pensament excessiu, tenen la sensació d'estar accelerats mentalment: *“El que passa és que com penses massa, a mi el que em passa... pense massa, molt ràpid, i parle massa ràpid, aleshores de vegades la cague, perquè dic coses que o no tenen sentit o no hauria d'haver dit” (Sofia).* De vegades aquest pensament excessiu els arriba a crear malestar: *“A voltes desitjaria que no anara tan ràpid, en si” (Àlex).* Fins i tot en alguns casos arriba a interferir en el seu dia a dia: *“És que no sé si a vosaltres també vos passa però és que el meu cap va superràpid, jo puc estar pensant dos coses alhora i no té sentit. Jo puc estar escoltant música, pensant i jugant alhora. En plan, pensant tres vegades, perquè, no sé, el meu cap va molt ràpid, va més ràpid del que jo faig, o per exemple quan llig, doncs, sempre vaig com super ràpid però els meus ulls van a una altra velocitat aleshores m'invente coses que no han passat en cap lloc. És molt estrany. Aleshores després em perd” (Cèlia).*

Eixe pensament juntament amb la curiositat els porta a anar més enllà, a buscar el perquè de les coses, a indagar sempre: *“A mi siempre me dicen ‘no le busques tres pies al gato’ porque me explican una cosa y siempre pregunto ‘y si esto fuera de otra manera, y si esto...’ y todo el rato me dicen ‘no le busques tres pies al gato, esto es así, te lo tienes que aprender y aunque no lo entiendas te lo aprendes y... ya está’” (Sofia).* Una activitat tan habitual com escoltar música, es pot convertir en una recerca de la pròpia identitat: *“yo siempre trato de encontrarle un significado a las canciones. Porque es una de las únicas cosas que sé que muestra una parte de mi verdadera personalidad. Entonces trato de encontrar canciones que marquen algo de mi, para así poderme encontrar, o localizar en donde estoy. Siempre trato de rebuscar entre... los sitios que menos te esperas encontrarte cosas... ahí es donde al final acabas encontrando cosas, lo que estás buscando” (Àlex).*

Una altra característica que sembla que els identifica és el fet d'aprendre d'una forma ràpida: *“Jo pense que una persona d'altres capacitats, en este cas en l'estudi o... és que... no se sabe lo que no le han explicado, lo único que lo que le explican a la primera o muy rápidamente ya te quedas con eso,*

*entonces, a mi lo que me pasa, por ejemplo, yo no me sé los temarios de mi curso, pero a mi me dan el tema, me lo explican, pregunto dos dudas y ya podría hacer perfectamente el examen” (Sofia). Ara bé, posen molt d’èmfasi en què no els agrada memoritzar, sinó aprendre: “Al final lo que te sirve es lo que te aprendes. O sea, si tu aprendes algo un día antes del examen o dos, así un montón de cosas, y luego a los cinco días se te ha olvidado, al final lo que te ha servido es lo que has aprendido sin estudiar ahí, memorizando” (Sofia). Sembla, doncs, que estan més interessats a aprendre que a traure bones notes. És aprendre, saciar la seua curiositat i la necessitat d’anar més enllà el que realment els mou.*

Totes aquestes característiques, però, no fan que es reconeguen intel·ligents en tots els aspectes i àmbits de la vida, ja que consideren que hi ha coses que se’ls donen bé però d’altres bastant malament: *“Yo tenía una amiga, bueno, sigue siendo mi amiga, pero se enfadaba porque era mejor que ella en los estudios, pero yo le decía ‘igual que tú eres mejor que yo, que yo soy mejor que tú en los estudios, tú eres mil veces mejor que yo, por ejemplo, en los deportes’. Entonces es una alta capacidad en el estudio, o en la creatividad y en algunas cosas, pero a lo mejor en otras cosas... Otra gente puede ser muchísimo mejor que tú” (Sofia).*

A nivell social, en canvi, no hi ha consens entre els participants. Tot i que la majoria coincideixen a dir que senten que no encaixen, sembla que aquesta dificultat té molt a veure amb el context en què es troben. Existeix molta diferència entre trobar un entorn en què entenguen com ells, que entenguen els teus gustos i interessos i un altre que tendeix a igualar i fer seguir uns patrons determinats de grup (molt habitual entre els adolescents). Per exemple, aquest seria el cas d’Àlex, que és el qui presenta una història d’inadaptació més manifesta: *“Siempre el raro y al que han apartado, pero bueno, como siempre ha sido así, ya es como... que me he acostumbrado un poco” (Àlex).*

D’altres, en canvi es troben ben integrats al grup, han anat trobant el seu lloc i han rebut el suport per part de companys i companyes: *“A mi quizás al principio un poco, pero ahora yo creo que he tenido la suerte de que mis compañeros, no sé, en vez de pensar que soy raro, piensan que mejor y ya está... (...) que es mejor que sea más listo, porque tengo más suerte que ellos” (David).* En d’altres,

dibuixen un panorama d'acceptació i respecte: *"Yo pienso diferente, pero lo respetan. Como que ya saben que pienso diferente y... es normal"* (Sofia).

D'altres, han anat trobant el seu lloc amb els canvis d'ambient, en un cas, per exemple, a través de companys i companyes més majors: *"Yo sí que es verdad que ahora en el instituto es como... sí que estoy mejor con la gente y tal, pero en primaria sí que me ha pasado de estar bastante apartada así de la gente de mi clase y eso (...). Y ahora en el instituto estoy más, como que estoy superunida con ellos y tal porque, por ejemplo, todos mis amigos tienen uno o dos años más que yo, entonces no voy con ninguno de ellos a clase, pero bueno, con los compañeros de clase ya sí que me relaciono un poco más y todo eso, pero no soy muy cercana a ellos. Es más, lo de que... por tener alguien con quien hablar"* (Martina). En un altre dels casos, els ha ajudat trobar companys que també tenen altes capacitats: *"Tengo a mis dos amigos que son también altas capacidades y con ellos, pues, como que tengo más afinidad, porque puedo hablar de más temas... Sobre todo, porque con una he pasado por más cosas. Sí que en primaria lo pasé mal al principio, pero al final mejoré y pude distinguir, en plan, de que no podía hablar de ciertas cosas con algunos compañeros de clase y eso"* (Alba). Sembla, doncs, que les dificultats per encaixar no tenen tant a veure amb la falta d'habilitats socials, com amb el fet de trobar un entorn en què se senten respectats i entesos.

El fet que sovint tinguen interessos diferents dels de la majoria l'apunten com una de les causes d'aquesta dificultat per encaixar: *"Porque, ahora no tanto, pero yo cuando era pequeña también era como un poco más madura, y no solamente eso, sino que me interesaban otros temas distintos a los de la gente de mi edad y todo eso, entonces eso sí que hacía que estuviese más apartada de mis compañeros de clase y todo eso.."* (Martina).

La seua intensitat arriba també al camp de les emocions: *"A nosaltres ens costa més controlar les emocions i saber exactament el que estem sentint..."* (Àlex). Això fa que siguin molt conscients dels estereotips i visquen molt intensament el rebuig, fet que acaba incidint en alguns casos en la seua emocionalitat: *"La gent té sempre una espècie de cosa predeterminada que és equivocada sobre nosaltres, aleshores això ens fa sentir-nos pitjor"* (Àlex). I, en definitiva, en la seua identitat, en la

qualitat de vida i en les seues experiències: *“I ara mateixa és com una... no sé, faig deures i estudie... més com si fora una obligació, més enllà de per curiositat, com a mi m’agradava abans. És com a que ja he deixat d’investigar, de buscar coses més sobre el que a mi m’agrada. Simplement és com a que... no sabia com expressar-ho, però...”* (Àlex).

Un dels participants també incideix en les dificultats per poder desenvolupar una identitat pròpia que s’escape dels canons esperables per a un/a adolescent: *“Perquè jo sempre he tingut problemes en conèixer-me a mi mateixa, directament”* (Àlex). Fet que acaba minant la pròpia autoestima: *“Si eres d’altes capacitats sempre fan fer el mateix, com que no et deixen ser tu, aleshores no et dones compte del que tens. És també el que ha dit Àlex, si tu, jo crec que tens altes capacitats i perquè la gent et diga el que siga, tu ja com que et sents inferior potser eixes coses no te n’adones o penses, jo que sé, per ser més curiós, o per tindre més dubtes o per entendre-ho abans, ja et creus que això és roí perquè...simplement per opinions diferents a la teua, saps?”* (Paula).

Per això, la majoria d’ells opten per oferir una imatge falsa d’ells mateixos, i que hagen d’amagar el que són, la solució és: *“Per a què la gent no em veja com dèbil i es clave encara més, fer una màscara, com una aparença falsa, per a què no sàpiguen res de com és en realitat. Simplement tapar-se, i amagar-se...”* (Àlex). En casos extrems, en què porten any rere any sentint que no encaixen i havent d’amagar-se arriben fins a un punt en què: *“Yo no encuentro mi yo en mi interior, es como que... por más que busque... no está”* (Àlex).

L’opció d’amagar-se per no ser rebutjats i mostrar-se de diferent forma segons l’entorn (convertir-se en camaleons) sembla ser bastant habitual, sobretot entre les xiques: *“Sí que noto que mi manera de ser cambia un poco dependiendo si solo estoy con mis padres y con mi hermano porque son con quien tengo más y tal en mi casa que luego con mis abuelos y mis tíos y eso es como que... mi personalidad como que cambia un poco, tal. A lo mejor no la personalidad, pero la manera de demostrar cómo soy, eso”* (Martina). O un altre dels participants: *“Yo, por ejemplo, lo que hago es esconderme, como decir, con qué persona estoy, una diferente capa. O sea, de tanto esconderme, es*

*como que no encuentro cuál era mi verdadera personalidad. Y es como, ¿ahora con cuál me quedo?”*  
(Àlex).

En alguns casos, aquest canvi continu de màscara, acaba sent una pràctica totalment naturalitzada, com ho pot ser canviar de llengua depenent del tipus de receptor: *“Igual que, al hablar, claro, salgo de clase, que a veces me recogen mis padres, llevo todo el día hablando castellano e involuntariamente ya me pongo a hablar valenciano, entonces es algo parecido, que involuntariamente ya, como siempre lo he hecho así, pues ya me sale solo. Comportarme distinto con equis personas”* (Paula).

En d’altres casos, se senten menys destres per dur a terme aquests canvis, de manera que d’alguna forma acaba traspuant la seua vertadera naturalesa: *“De vegades se m’escapa un poquet de personalitat i la pifie... (...) Bé, en la gent que estic més còmoda no, però, a vore un poquet però no molt... Però, a la millor pareix un poquet fals, però, no sé en la gent que no tinc molta confiança, doncs, això, m’intente amagar, però sempre està el meu jo vertader dins, saps? Vull dir que de vegades se m’escapa alguna cosa... no sé...”* (Cèlia).

En canvi, quan es troben còmodes, com per exemple amb persones que també tenen alta capacitat senten que poden ser ells mateixos: *“Me ocurre que tengo como si fuese una máscara para cada persona, o sea, una máscara para mis profesores, otra para mis compañeros de clase, otra para mis amigos, otra para mi familia y todo eso. E, incluso, por ejemplo, con mis amigos de aquí del pueblo, y con mis amigas que tengo en AVAST mi personalidad cambia muchísimo, o sea, si estuviese con los dos grupos me pasaría que no sabría quien ser porque sería como... ¿Qué hago? O sea, si pasa algo ¿reacciono con la máscara A o con la B? Entonces es esto que ha dicho Àlex de que al final cuando estás tú solo dices ‘¿quién soy?’ porque ya de tanto fingir ser alguien ya se te olvida quién eres de verdad”* (Martina).

També hi ha qui ha tingut la sort de tindre un entorn en què se senten valorats. En aquest cas ho han viscut d’una forma ben diferent: *“Yo es que, no sé, yo, creo que he tenido mucha suerte en ese tema, porque siempre he tenido amigos que les ha parecido algo muy positivo y algo muy bonito que*

*tuviese altas capacidades y no simplemente mis amigos, sino en clase mis compañeros, igual, siempre, no me han visto como alguien raro, sino como uno más y que si era más listo, pues mejor, sacaba mejores notas, y ya está, tenía suerte. Y nunca me he visto en la necesidad de fingir ser alguien que no soy” (David).*

Ara bé, la majoria han rebut pressions de l’ambient, que els han portat a desenvolupar estratègies per sobreviure en un entorn en què se senten distints: *“Yo decía una opinión mía sobre mis gustos o algo y ellos me decían, ‘no digas eso porque es que no’ (...) Entonces siempre estaba callada y siempre como que... Cuando decía algo, como que me marginaban ¿no?” (Paula).* Una altra de les participants explica també una experiència en aquest sentit. Tanmateix, la situació i el seu estat d’ànim canvia totalment quan es troben amb persones que respecten els seus interessos i inquietuds: *“Yo estaba con ellas y si hablaba de algún tema o de cosas que me interesan o tal, si a ellas no les parecía bien, pues me daban un manotazo o me arañaban o lo que sea como para decir ‘que sepas que no tienes que hacer eso, y tal’, un poco para intentar cambiar mi forma de ser para que pudiese encajar y que fuésemos como todas iguales en el grupo y todo eso. Entonces, pues, esa época y tal sí que estuve un poco mal. Y ahora tengo otro grupo de amigos y tal, o sea, que cada uno tiene su personalidad, y es como, cada uno puede ser como quiera y como es y todo eso, y sí que estoy mejor pero sí que es verdad que en aquel momento lo pasé mal” (Martina).*

La influència de l’entorn esdevé, doncs, essencial, i marca la diferència entre sentir-se a gust o sentir-se fora del grup, sentir que són diferents o que no encaixen: *“Me decían ‘ah, ¿tú qué música escuchas? Eso no es posible...’ y no sé qué. Y a lo mejor no saberme esas canciones porque a mi no me gustan, y entonces, ya, como que me hacía sentir distinta, en plan, para mal. Entonces que con esas personas esas cosas no lo digo, pero yo también voy a música. Entonces la escuela es de jazz, entonces ahí que, como que todas somos iguales, en plan, como que en ese ámbito sí que puedo ser yo en ese tema ¿sabes? Entonces eso... nada más por cuestión de estereotipos, porque, yo que sé, en mi clase lo que he dicho, por ejemplo, si no te gusta el reggaetón eres un raro o no sé que (...) cuando estoy con las amigas de clase no puedo expresar mi opinión porque sé que enseguida van a decirme de todo, yo*

*que sé. Cuando estoy en música sí que puedo decirlo tan a gusto y tan normal y me desahogo” (Paula). Casualment, la música és un tema que per a molts d’ells ha esdevingut una taula de salvació: “En el col·legi, la meua professora em va dir, els va dir als meus pares: ‘apunta-la a música que...’ Entonces es como en el colegio sí que era un poco diferente y luego en música, ya... era más abierta” (Sofia).*

En situacions extremes, el rebuig dels companys als seus interessos, a la seua forma de ser, pot arribar a convertir-se en una situació d’assetjament: *“A la mínima que dic alguna cosa de mi, ja estan burlant-se i això. I què és el que faig? Doncs, res, personalitat falsa, canvi de com sóc jo, és simplement per culpa dels demás” (Àlex). El fet que hi hagen adolescents que estiguen passant per una situació d’aquest tipus hauria de propiciar un replantejament com a sistema educatiu i com a societat: “Ahí viene el problema. Cuando quieren destrozarte y hundirte, que lo están consiguiendo. Pero... ahí es cuando viene el problema” (Àlex).*

El canvi a secundària ha suposat també en alguns casos una dificultat afegida, sobretot per la necessitat que tenen els adolescents de ser acceptats socialment. Aquesta necessitat els porta a buscar en determinats casos la igualació en el grup, aspecte que no acaben d’entendre: *“Poca gente se ha quedado igual, porque la gente, no sé, se ha visto como superior, y ha empezado... ahora todo el mundo está criticando a todo el mundo, y eso me pone supernerviosa, porque mira, imagínate, lleva algo de ropa diferente y ‘¿por qué lleva eso? No sé que’, o habla diferente, o piensa diferente, y le critican (...) Porque lo único que hace la gente es criticar para que los demás se sientan mal y tal... no, no...” (Vega). Aquesta pressió la viuen amb angoixa, però també són crítics i es rebel·len: “I si una persona de seguida es clava amb mi o no vol ser amiga meua pels gustos que tinga, és que no val la pena ser això, però per exemple, la meua millor amiga, bàsicament per opinions d’altra gent i no per la pròpia seua, arribà fins a un punt que volia llevar-se la vida. Ho dic pel fet que jo he tingut molta sort de tindre-ho aixina, però que hi ha gent que per la pressió social de no ser com ell mateix o no poder ser aixina, per la por de ser criticat o de ser, que te... no sé...” (Paula). Aquesta conversa entre Cèlia i Àlex retrata molt bé aquesta idea:*

*“CÈLIA: Y lo que decíais antes de cambiar de gustos, que al final da igual, porque yo también estaba así, he estado todo el verano comprándome ropa que... básicamente mi amiga me eligió ¿sabes? En plan, que tampoco estaba mal ¿sabes? Tampoco es que me disgustara, pero no sé, últimamente me levanto y digo ‘hoy me apetece ir fea’ y voy fea, no sé, no me apetece arreglarme tampoco, y ya me da igual. No sé, en plan, es que me da igual la gente ahora mismo porque es muy raro... Estoy más centrada en mi que en la gente, entonces lo dejo... si me apetece ir fea, voy fea, au. O si me apetece llevar tal camiseta que está sucia la llevo, es que, me da igual.*

*ÀLEX: A eso se le llama pensar en ti misma.*

*CÈLIA: Sí, pero que a mi me ha costado mucho, yo hasta hace unos años era autoestima cero, pero este año, no sé, he decidido que no quiero, no quiero que... porque la gente ya me prejuzga haga lo que haga, pues ya está, he decidido que me da igual que me prejuzguen, ale. Y también he descubierto que la música que escucho también la escucha mucha gente de mi alrededor, aunque se lo callen. Y yo lo sé”.*

Per acabar, crida l’atenció la sensibilitat i el desenvolupament moral manifest en alguns dels casos. Es veu clarament en el cas d’Àlex, explicant com va superar la situació d’assetjament un company en passar a ser assetjador. Ell considera que el camí no pot ser en cap cas fer el mateix amb els altres: *“Ell va eixir clavant-se amb la gent, i això és el que no hem de fer, és una cosa que tampoc m’agradaria que... jo ho dic ara per a què ningú tracte de cometre eixe error. Perquè el vaig vore i va eixir d’eixa forma. I no és que siga còmode. I sé que això pot parèixer impactant en realitat, que una persona com nosaltres que sàpia que ho ha passat mal i etcètera, per a poder eixir i incloure’s que li ho haja de fer a altres persones... el mateix que ell ha passat...”* (Àlex).

### **Dimensió 3: Actitud i creences**

L’actitud que perceben per part del professorat és, sobretot, que esperen que siguin perfectes, que es porten bé, que traguin sempre bones notes. És sobretot, el tema de les notes el que consideren que més té en compte el professorat en la seua relació amb aquests/es alumnes: *“Se fijan*



*en las notas en general” (David) o “yo creo que las notas, sobre todo son las notas y... y ya está” (Sofia).* Si no trauen bones notes senten el rebuig per part del professorat: *“La primera avaluació, com que jo participe prou en classe, perquèestic a primera fila, doncs, enguany s’han pensat com que... sí, val? Perquè en l’avaluació inicial parlen d’eixes coses... però, clar, després han fet els exàmens, han vist la meua nota i han dit: ‘ui! açò no quadra’. Aleshores molts professors, per exemple, a cada persona, li diuen ‘molt bé, no sé que’, i a mi, quan passen davant de mi em diuen: ‘tu has de millorar, eh? No sé que...’ o ‘no pots tindre tantes faltes’ Saps? I igual hi ha gent que ha tret molt poca nota i també participa en classe... jo que sé. Però sempre m’ho diuen a mi...” (Cèlia).* Sembla que només els tenen en compte si trauen bones notes i esperen que les tranguen sempre. Els i les alumnes potser estan contents en la puntuació que han tret a l’examen, però el professorat sempre espera més d’ells, sobretot si ho comparen amb les aportacions i reflexions que fan a les classes.

Sembla que, per a ells i elles, el professorat identifica alta capacitat amb alt rendiment i bones notes, mentre que segons ells i elles bones notes significa estudiar, i no tots estan disposats a fer-ho. Més bé són selectius, i no tots tenen interès de traure bones notes: *“Muchos al saber que tengo altas capacidades, se piensan que ya voy a sacar dieces y... nueves. Y que voy a estudiar. Y que, o sea, yo con un siete me conformo en las cosas que no se me dan bien. Si necesito estudiar más, estudio, si no... y pues eso” (Alba).*

Si no segueix aquest patró de bon rendiment, senten que el professorat no els fa cas o no està pendent d’ells: *“Algunos saben que soy de altas capacidades, pero, por ejemplo, no es que hagan mucha cosa por mi, y es como sí que lo saben, y se centran un poco, pero... no mucha cosa. Por ejemplo, tengo una compañera que saca muy buenas notas y a ella, sí, pues le hacen mucho más caso que por ejemplo a mi. A eso es a lo que me refiero, que prácticamente se fijan un poco más, en las notas que en otra cosa” (Àlex).*

A més d’això, perceben que el professorat espera que siguin perfectes i que ho entenguen tot: *“Y yo siempre he sido como que los conceptos se me quedan bastante rápido, en varias asignaturas, y entonces, yo que sé, en algunas como... por ejemplo, a mi Física y Química, la parte más*

*teórica, a mi me cuesta un poco más aprendérmela y sí que la profesora, sí que tú le preguntas y te lo explica bien y está tranquila, pero el año pasado había profesores que te decían 'no, eso tú ya te lo tenías que saber' y en cambio a otros alumnos se pasaban la clase explicándoselo o decía 'ay, pero es que eso ya os lo teníais que saber' como que te regañaban por preguntar simplemente"* (Paula).

Una altra actitud que han arribat a sentir per part del professorat i que manifesta un dels participants és la por: *"Yo hay veces que llego a sentir incluso que me tienen miedo, al parecer. Tienen miedo a tratar, a no llegar, no lo sé"* (David). Perceben la inseguretat del professorat i els dubtes a l'hora de saber com treballar amb ells.

L'etiqueta "altes capacitats" en lloc d'ajudar-los sembla que els ha perjudicat en confrontació amb el professorat, més que amb els companys, en alguns casos: *"A la hora de los estudios, de los profesores y todo esto, yo creo que en parte me ha perjudicado. Pero en las relaciones sociales yo creo que... no, no veo que me afecte"* (David). En d'altres, en canvi, aquesta etiqueta no ha sigut rellevant: *"Yo creo que en la mayoría de cosas no me ha afectado, pero ni me ha perjudicado ni me ha ayudado. Es... normal"* (Sofia).

En relació amb els companys, el fet de donar a conèixer l'etiqueta "altes capacitats" no sempre ha resultat positiu, ja que no sempre han sentit comprensió per part del companys. En alguns casos més bé desconeixement i estereotips: *"A un amigo una vez le dije que tenía altas capacidades y se sorprendió porque yo no sacaba dieces, o sea, yo de dieces nunca he sido. Y le tuve que explicar todo y es un poquito rollo explicar cada vez que... Yo ya ahora paso de decirlo, porque... al final. Pero, pues, eso como que no mola"* (Alba). En d'altres la reacció ha estat diferent a la primària que a la secundària: *"En primaria sí que era como, ala, tienes altas capacidades. Y ahora ya en la ESO es como ya, le dices que tienes altas capacidades o que te iban a pasar de curso o algo y ya... al menos en mi caso, ya se creen que tú estás, que les estás diciendo que ellos son inferiores o que tú eres superior, y que eres más lista que ellos"* (Paula). En d'altres hi ha una normalitat relativa: *"Yo fuera del colegio no quedo con nadie, pero dentro, me llevo bien"* (Sofia).

Finalment, també hi ha casos en què l'etiqueta genera rebuig per part del companys. De fet, la majoria no solen parlar d'aquest tema amb els companys. Fins i tot genera rebuig quan no es coneix: *"En mi caso los compañeros no lo saben, pero simplemente por ser como soy y mis gustos, ya simplemente, me excluyen, tratan de insultarme y meterse conmigo... tratan de hundirme, prácticamente"* (Àlex).

#### **Dimensió 4: Coneixement de la legislació**

En aquest punt hi ha unanimitat a manifestar el seu desconeixement total de la legislació. En ser preguntats per la moderadora sobre si saben que existeix una legislació específica que parla sobre l'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat, la resposta és unànime: no. A banda d'això, es tracta d'un tema que no ha suscitat cap interès al llarg del grup de discussió.

#### **Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats**

L'experiència educativa de l'alumnat participant ha estat diversa, ja que a cada cas el professorat ha aplicat un tipus de resposta o un altre, no ja segons l'alumne/a concret, sinó depenent del tipus de professor, de centre, etc. Al final, el que es dibuixa és una manca de planificació a llarg termini, de coordinació entre primària i secundària (o fins i tot dins la mateixa etapa) i de capacitat d'establir un itinerari clar i coherent que done la resposta que l'alumne/a necessita. Ho defineix molt bé un dels participants en aquesta frase: *"Es un poco querer pero no poder de los profesores"* (David). Tot i aquesta situació, no manifesten rancor cap al sistema educatiu ni cap al seu professorat més bé consideren que tot plegat, no funciona: *"Yo pienso que la teoría está bien, pero luego al ponerlo en práctica no funciona. En parte hay cosas que están bien pensadas. Las flexibilizaciones y los enriquecimientos... pero luego dentro del aula no es lo mismo, porque tu puedes querer ayudar a un alumno, pero tienes otros treinta, y a lo mejor se te complica"* (David).

Algunes de les descripcions sobre l'educació rebuda exemplifiquen fins a quin punt existeix una manca de criteri i de coherència, com per exemple en el cas del mateix David: *"Empezó todo en*

*primero de primaria. Empezaron a ver que yo tenía altas capacidades, me hicieron pruebas y todo y ahí parecía que todo iba bien. Me hicieron una flexibilización, pasé de curso. Lo que pasó es que al año siguiente me volvió a pasar lo mismo. Yo iba por encima del nivel. Llegué a sexto de primaria y los profesores ya no sabían qué hacer porque la ley impedía que me flexibilizaran otro año, así que intentaron hacerme un enriquecimiento curricular y empecé a dar contenidos de primero de la ESO, un grave error, creo yo, porque al llegar a primero de la ESO, cambié de centro y se había olvidado todo lo que había hecho. Entonces tuve que repetir todo primero de la ESO, con parte de segundo de la ESO, que también me hicieron enriquecimiento. ¿Qué pasó? Entonces en segundo volvió a pasar lo mismo. Luego llegué a tercero, me cambié de centro porque tuve muy malas experiencias. Y en tercero en este centro empezaron a hacerme pruebas y a ver que se iba a intentar hacer otra flexibilización, porque ahora sí que se permitía porque al haber cambiado de etapa... Y con todo lo del coronavirus, pasó una cosa muy extraña, que es que se supone que me iban a hacer unos exámenes para comprobar si era posible la flexibilización, y hubo problemas en el centro y me avisaron de que me iban a hacer los exámenes con una semana de antelación. Entonces tuve que estar una semana preparándome un curso, y luego no me dejaron pasar por dos exámenes en los cuales tenía un 4 y un 4,5. Y ahora, en el punto que estoy, yo estoy haciendo cuarto, vale, sí, yo intento... me quieren hacer un enriquecimiento y darme primero, pero es que yo no quiero, porque luego voy a llegar a primero y voy a estar igual que estoy ahora. Yo en parte agradezco lo que han hecho porque podría estar peor, podrían no haberme hecho nada. Pero ahora hay cosas que se tienen que pensar si hacer o si no. Porque algo que... como se dice, el remedio puede ser peor que la enfermedad, a lo mejor ahora tengo que estar yo dos años repetidos" (David).*

En d'altres casos hi ha hagut una absència total de mesures, sobretot si ni l'alumnat ni les famílies han sol·licitat cap tipus de mesura, com en el cas de Vega: *"En mi caso, no han hecho nada, porque, a ver, a mi, yo me hice las pruebas en sexto, a finales de sexto. Y la verdad, no creo que sirva de mucho que tenga altas capacidades, pero sí que me han dicho que, si ven que, por ejemplo, yo ahora estoy leyendo ¿no? Para estas vacaciones han mandado un libro, el libro de todos los trimestres, que*

*hay que leer uno y luego hacer un examen. Pues esta vez, para estas vacaciones, dicen 'Podéis leeros otro libro y haremos otro examen y así suma nota, y tal'. Pero no me han hecho mucho, la verdad".*

Tot i això, en aquest cas l'alumna manifesta que: *"A ver, yo, yo estoy bien así, porque sí que... tengo... voy más rápido, pero el temario es igual. Estoy bien así"* (Vega). D'aquesta manera, l'alumna acaba acoblant-se a la mitjana del grup. Per part del professorat no es veu una necessitat d'intervenció si no existeix un problema.

El cas de Martina és un clar exemple de com de vegades sembla que hi ha interès, però a la vegada, no es planteja de forma clara una intervenció específica: *"A ver, en mi caso la flexibilización sí que me la ofrecieron y todo eso y empezamos a mirarlo y tal, pero luego por motivos personales al final no lo hice, entonces durante la primaria, pues, me hicieron lo de, esto de que te dan más contenido"* (Martina). Tanmateix, el canvi a l'institut suposa començar de nou, i l'organització de la resposta depèn del professorat concret: *"Lo que pasa es que luego pasé al instituto y tal y, a ver, en primero tuve un buen tutor, entonces sí que hacía más cosas y tal y todo eso, pero porque él sí que sabía que yo tenía altas capacidades y tal y sí que me daba más contenidos y todo eso, pero luego ya en el resto de cursos es como que ya no he hecho nada más y no me han dado nada de eso..."* (Martina). Novament veiem com la transició d'una etapa a una altra i fins i tot dins de la mateixa etapa, en aquests casos, dilueix la resposta i tot el que s'ha iniciat en altres cursos.

Altres alumnes han tingut menys sort, com en el cas d'Àlex: *"Mi madre estuvo luchando muy fuertemente por simplemente un enriquecimiento y nada. Y después, donde vivo, la flexibilización y lo de pasar de curso es un mito directamente, no existe. No ha habido nadie, nunca, que lo haya podido hacer. He pasado por cinco centros diferentes. Ahora estoy en el quinto de ellos. Mi... pues prácticamente, es un colegio privado, o sea, como decir, no tenemos más alternativas a donde ir, entonces..."* (Àlex). Sorpren que la meitat dels participants ha hagut de canviar de centre. Bé per la pressió dels companys, bé per la manca de sensibilitat i suport per part del professorat. El pas pel sistema educatiu es converteix en el cas d'aquests alumnes, de vegades, en un pelegrinatge de centre en centre buscant una alternativa que els tinga en compte. El mateix Àlex, que es troba a un centre

on se sent comprés pel professorat manifesta que: *“Estoy con una pelea interna conmigo mismo diciendo ‘a ver, quiero cambiarme por culpa de los compañeros, pero no quiero cambiarme por los estudios ¿qué hago?’ Estoy ahora mismo con una pelea interna. A ver qué hago o qué no hago”* (Àlex).

En el cas de Paula resulta difícil també entendre les decisions que va prendre el professorat, ja que li van fer un enriquiment vertical (quan estava a tercer de primària li donaren continguts en les assignatures instrumentals d'un curs més) amb la intenció de realitzar una flexibilització. Tanmateix, li exigiren que portara endavant els dos cursos, no li van comprimir el currículum. Així explica ella com es va desenvolupar aquell curs: *“Yo siempre estaba fuera de clase, prácticamente siempre, había muy pocas clases que estaba dentro, porque o bien estaba en matemáticas, castellano y valenciano, como los dos cursos no tenían los mismos horarios, me saltaba clases, que no eran las de matemáticas, castellano y valenciano de ese curso. Y a veces yo estaba en clase normal del curso que fuera y venían y me llevaban a un aula de estas de la ESO que no había gente y me empezaban a hacer exámenes, me llevaban con la psicóloga y me empezaban a preguntar cosas, entonces yo no estaba mucho en clase, pero ellos se pensaban que, claro, eso era bueno, pero me saltaba muchas clases, entonces claro, tenía que hacer las clases de tercero y las de cuarto, pero las de tercero no me servían para nada prácticamente, porque en el boletín solo me salían las de cuarto, y las de tercero no servían prácticamente para nada. Y como que yo sé que ellos pensaban que intentaban hacer algo por mi y eso, pero en verdad solo me estaban perjudicando, porque yo tenía mucho más que estudiar, me hacían también estudiar las clases que me saltaba de tercero. Y si no las hacía en seguida me ponían negativo, llamaban a mis padres... entonces también me hacían hacer los exámenes y todo eso. Pero en verdad yo estudiaba, y eso, porque no me ponían mala nota, pero es que no me servía para nada. Entonces es como que me estaban forzando a hacer cosas que en verdad no necesitaba”* (Paula).

Finalment, com en el cas de David decidiren no passar-la de curs, amb la qual cosa el curs següent va repetir el mateix currículum: *“Y como me daban asignaturas del curso siguiente y como veían que sí que tenía capacidades suficientes para pasarme de curso pero no querían, cuando pasé al curso siguiente, todo eso ya me lo sabía, o sea, ya lo había dado el año anterior, entonces como que no tenía*

*sentido el año anterior haberme dado eso. Entonces como que en la mayoría de clases me aburría, porque claro, eso ya lo había dado en año pasado”* (Paula). El professorat ha de ser conscient que les decisions que es prenen afecten a la vida d’aquests xiquets i xiquetes i no es poden prendre sense tindre una perspectiva a llarg termini.

Un altre cas és el de la doble excepcionalitat. Una de les participants al grup de discussió presenta doble excepcionalitat per tenir altes capacitats i TDAH. En relació a la resposta educativa rebuda concreta que: *“Pues no hicieron nada. Me ofrecieron el enriquecimiento, pero en mi caso solo era mandarme más fichas para casa y pues yo en casa paso de hacer cosas del colegio. Si ya me cuesta ponerme a estudiar...”* (Alba). El seu problema principal és l’organització de l’estudi. És per això que manifesta que: *“Lo que hago yo es atender en clase y así no tengo que estudiar para casa”* (Alba). La mesura proposada en aquest cas no resulta adient tenint en compte les característiques singulars de l’alumna. Però, en tot cas, no es busca cap altra alternativa.

Són només uns exemples del que sol ser moltes vegades el pas d’aquest alumnat pel sistema educatiu. En relació a les mesures de centre els participants no han esmentat cap mesura, tret dels agrupaments, tot i que en aquest tema tenen visions distintes. Per exemple Vega comenta del seu centre que *“hay como que en las troncales se dividen en tres grupos: elemental, intermedio, avanzado. Y es que elemental son menos gente y así pueden ayudar más... a más esas personas, porque es un profesor y es menos gente, así están más concreto. Y avanzado son mucha más gente y van a un ritmo más rápido, y se supone que eso se hacía hasta tercero de la ESO, pero ahora, por la ley de inclusión, se ha quitado y ya no se va a hacer. Y lo hicieron porque si la gente que estaba en el avanzado se creyera mejor porque sabía más y tal. Pero servía mucho porque no era de saber más y eso, sino ibas al ritmo que ibas y la han tenido que quitar por eso”* (Vega). Vega valora aquesta mesura com a positiva, perquè els permet avançar més, tot i que arran del Decret 104/2018 aquests tipus d’agrupaments han deixat d’implementar-se.

En canvi, la visió de Cèlia és bastant distinta: *“Es que eso tampoco está bien porque por ejemplo en mi instituto lo hicieron con inglés y, claro, en bachillerato juntan las clases de inglés,*

*entonces la mitad de la clase que estaba en el grupo bajo, porque los que estaban en el grupo alto siempre son los de la academia. Pues la gente que no ha ido a academia, ahora está supermal en inglés, en plan, no, no se le da bien inglés, porque ha estado todo el rato en el bajo” (Cèlia).* Per tant, pot ser una mesura que funcione bé per a alguns alumnes, com per exemple ells mateixos, però no resulta beneficiosa per a tot l’alumnat.

A nivell d’aula, coincideixen a afirmar que no els agraden en absolut les classes en què se’ls demana que memoritzen contingut per fer un examen, ja que no li veuen la utilitat. El seu interès està més bé en l’aprenentatge i en saciar la pròpia curiositat: *“A ver, es que, o sea, mis profesoras la mayoría son como... de personalidad y eso son superamables y tal, pero sí que es lo que han dicho antes y tal que son de que te digan ‘toma este tema, te lo memorizas entero y luego haces el examen y ya está’. Eso sí que es verdad que es como que a mi no me gusta mucho porque yo por ejemplo suelo tener un montón de dudas y hacer preguntas y cosas así y una vez estaba una profesora explicando una cosa del tema y le pregunté una cosa y me dijo ‘no me preguntes dudas porque no te las voy a responder, así que cállate ya’. Y claro, yo es como... se supone que la curiosidad es uno de los principales elementos para poder aprender cosas y todo eso, entonces si no nos dejan tener curiosidad... ¿de qué sirve?” (Vega).* En casos així, el paper del professorat el consideren irrellevant: *“Por ejemplo, mi profe de Historia en clase, ella habla sola ¿sabes? Pero luego para el examen nos tenemos que estudiar todo el libro, sin lo que ella ha dado, lo que ella ha dado no importa, porque va a preguntar todo el libro. Entonces no tiene sentido escucharla ¿sabes? Porque encima Historia te lees el libro y ya lo entiendes. Pues si no tuvieras el examen ¿sabes? Yo, por ejemplo, en Historia podría funcionar sola, porque el libro lo tiene todo, no hay nada más” (Cèlia).*

La seua curiositat característica els genera un munt de dubtes i preguntes que no sempre són atesos pel professorat, tot i que són conscients que tampoc poden ocupar tota la classe: *“Algunas sí que las resuelven, lo único que hay veces que me dicen ‘Sofía, cállate, y no hables hasta el final de la clase porque...’ Porque a lo mejor no han dado nada, yo me he puesto a preguntar, y ya no les ha dado tiempo” (Sofía).*



També detesten que no els donen l'opció de fer les coses d'una manera diferent a com ho proposa el professorat: *"A mi hay algo que me pone muy nerviosa y es que dicen que 'tienes que hacerlo de esta manera, de esta y de esta'. Y, o sea, por ejemplo, yo que me organizo de una manera diferente a la del resto, y si la hago de la que me dicen, me mareo y me rallo... me obligan a hacerla de la que dicen y yo me niego porque no, porque si no, no avanzaría nada, porque yo me organizo de una forma y no puedo cambiarla"* (Vega).

En general comenten que el professorat no els pregunta per allò que necessiten, sinó que són ells qui decideixen el que els pot anar bé o no. Tampoc se'ls sol deixar triar entre diferents propostes d'activitat: *"Es como que ya pensaban, como no tenían experiencia o así, te daban lo que ellos pensaban y tú ya te apañas con lo que te dan, no te daban opción de elegir"* (Paula). Només una de les participants esmenta un cas puntual: *"Una vez en primero, en Biología, me preguntó 'Tú, ¿te sabes ya el temario?' Y claro era el primer año que daba Biología dije que no, lo que es que a los cinco minutos que lo explicara ya me lo sabía, y ya está, y me dijo que si quería hacer algo más y le dije que... y me dio un trabajo, pero... ya está, o sea no me han preguntado ninguna otra..."* (Sofia).

Una de les mesures que marca la legislació per atendre l'alumnat d'altres capacitats és l'enriquiment curricular. Es tracta d'una mesura de nivell III. Aquesta pot ser una bona mesura per atendre aquest alumnat. Tanmateix, de vegades es posa en marxa sense una visió clara de futur, de manera que si bé se suposa que és una mesura per evitar l'avorriment d'aquests alumnes, acaba convertint-se justament en el contrari: *"Como me aburro en clase porque me ha pasado lo que han contado hace poco ¿no? Que en un curso anterior das las cosas del curso siguiente para luego tener que repetirlas. Y entonces yo ahora, mi madre se sorprende y todo porque yo ya no llevo deberes a casa porque yo lo que hago es hacer deberes en clase. Yo no atiengo y hago los deberes porque es que lo que están dando yo lo di el año pasado. Y, pues entonces ir a clase es como estar en casa haciendo deberes"* (David). Quan es posa en marxa una mesura d'aquest tipus, si consisteix a donar continguts d'un curs superior, aquesta només s'hauria de posar en marxa quan es pretén fer una flexibilització,

si no acaba resultant un problema. En el cas que no siga aqueixa la intenció l'enriquiment podria relacionar-se amb l'aprofundiment sobre els temes tractats.

La manca de planificació es veu també quan les mesures depenen del professorat d'un curs concret i no tenen una visió a llarg termini: *"A ver, a mi en primaria, antes de que me pasaran de curso, sí que en primero y segundo tuve una profesora superbuena que sí que nos daba más trabajo, nos daba más tareas y todo eso y luego, pues, cuando pasé de curso, algunos profesores me decían "¿Quieres hacer un trabajo extra sobre esto? Y luego lo expones", y ya está"* (Sofia).

En d'altres casos, sembla més que l'enriquiment tinga com a finalitat entretenir l'alumnat i evitar que moleste a classe perquè han acabat els deures més prompte. En lloc de ser una mesura que realment busque l'aprenentatge de l'alumnat, que els supose un repte i pretenga evitar la desmotivació i l'abandonament: *"Sí, bueno, en cuarto de primaria, pues, la profe decía 'si acabáis pronto...' Ponía como fichas, y si acabábamos pronto podíamos coger una y hacerla. Pues, hice eso y ya está. Hice bastantes porque acababa rápido. Y, a ver, había fichas y luego dibujos para pintar, y luego hojas de cuadros. Y entonces, como acabé lo de las fichas, empecé a pintar, y ya está"* (Cèlia).

L'altre tipus de mesura específica per a aquest alumnat que assenyala la legislació és la flexibilització. Es tracta d'una mesura de nivell IV de caràcter extraordinari. Tres dels vuit participants han disposat d'una mesura d'aquest tipus, els tres durant l'etapa de primària. Tot i que un d'aquests tres, David, va estar proposat per a una segona flexibilització a secundària que finalment no es va realitzar. El mateix cas que Paula a primària. Els tres alumnes que han passat per un procés de flexibilització conclouen que ha estat una mesura positiva. Així ho manifesta, per exemple, Sofia: *"Yo creo que sí porque la verdad es que antes, bueno fue en primaria, pero me aburría bastante porque, claro, todo se da repetido, y yo ya me lo sabía y ya lo había dado en primero y me lo sabía otra vez en segundo. Entonces ya era un aburrimiento porque lo que dábamos ya me lo sabía. Entonces los libros, por ejemplo, nosotros teníamos un libro de matemáticas que explicaban un poco e íbamos completando. La gente no había acabado el del primer trimestre y el otro niño que tenía altas*

*capacidades y yo nos habíamos acabado ya todo el libro. Entonces... claro, ya no teníamos nada que hacer” (Sofia).*

La flexibilització sol consistir en molts casos en matricular l’alumne/a en un curs superior sense atendre les possibles diferències que hi puguin existir. De fet, s’espera que siguin els mateixos alumnes que es posen al dia. Així explica Sofia l’especificitat del seu cas: *“Al final me salté tercero, me pasaron de segundo a cuarto, y la verdad es que el problema que tuve es que en cuarto yo me sabía toda la teoría, pero todo... en tercero yo digo que es el año de escribir porque es el año en que ya sabes escribir y coges velocidad. Pues yo en cuarto de primaria traía un montón de deberes a casa porque yo escribía muy despacio. Entonces, yo en teoría iba bien, a lo mejor, los deberes que ya me los sabía todos, yo tenía que escribirlos y, claro, tardaba un montón. Ahora ya no” (Sofia).* En aquest cas s’haguera pogut dur a terme algun tipus d’adaptació, com per exemple evitar de copiar tots els enunciats.

Una vegada realitzada una intervenció d’aquest tipus sembla que el professorat considera que ja s’hi ha actuat i que no calen més mesures, obviant que una de les característiques d’aquest alumnat és que aprenen ràpid i que és possible que necessiten algun tipus de mesura més: *“Ahora ya me dan clase normal, y ya está. Ahora no me extienden el currículum ni nada de eso” (Sofia).*

També Cèlia veu la mesura com a positiva, tant a nivell curricular com social: *“Porque, a ver, tampoco... en el ámbito social, tampoco estaba bien porque necesitaba un cambio, y en el ámbito educativo es que, si para mi primero ya fue superrepetitivo, pues imagínate sexto, porque yo di la mitad de sexto y aun así lo vi repetitivo. Pues hubiera repetido tres años lo mismo, en vez de dos” (Cèlia).*

Malgrat les diferents situacions educatives viscudes, tots manifesten tenir ganes d’aprendre i en ser preguntats pel tipus d’educació que els agradaria rebre comenten que els agradaria treballar temes més significatius i relacionats amb la seua vida i tots estan d’acord que els agradaria aprofundir més en els aprenentatges realitzats i que els resolgueren els dubtes i les ganes de saber que continuen tenint.

## Conclusions

L'alumnat retrata un sistema educatiu que mira més per la igualtat i que en el cas de l'alumnat que necessita d'una atenció diferenciada, com en el seu cas, no hi solen haver decisions coherents i ben planificades. Sembla més aviat que les respostes es van prenent sobre la marxa, i tenen poc en compte la veu del mateix alumnat i les seues preferències i particularitats personals. A més de les necessitats a nivell curricular, l'alumnat participant apunta necessitats de tipus emocional i social que tampoc es tenen en compte.

En el següent mapa semàntic elaborat amb el programa *atlas-ti v9* s'evidencien les relacions entre les diferents categories analitzades:

Figura 268

Mapa semàntic del grup de discussió de famílies



### 9.4.3. Síntesi grups de discussió

Si s'atén a la relació de temes més tractats a ambdós grups, tenint en compte la quantitat de cites generades, es pot concloure que els temes que més interès han suscitat han estat els de les característiques de l'alumnat d'alta capacitat, la resposta educativa i l'actitud i les creences al voltant d'aquest col·lectiu, en aquest mateix ordre, tal com es representa a la següent taula:

**Taula 99**

*Vinculació de categories amb quantitat de cites per als dos grups de discussió*

<b>Nombre</b>	<b>Quantitat de cites</b>
Actitud cap a l'alta capacitat	43
Associacions	8
Característiques alta capacitat	62
Coneixements legislació	4
COVID	3
Experiències	17
Família	16
Formació professionals educació	24
Mesures nivell I	4
Mesures nivell II	11
Mesures nivell III o enriquiment	9
Mesures nivell IV o flexibilització	11
Propostes	28
Resposta educativa	58

Fet i fet, l'atenció educativa cap a l'alumnat d'altas capacitats representa un tema important per a les famílies, mentre que per a l'alumnat allò que sembla més rellevant és el fet de poder expressar-se i ser qui són realment, sense haver d'amagar-se ni d'adaptar-se a "allò que està establert" o a allò que s'espera d'ells i elles, tant per part del professorat (esperen que siguin perfectes) com dels companys i companyes (esperen que tinguin els mateixos interessos i inquietuds que la resta).



## 10. ANÀLISI DELS RESULTATS I DISCUSSIÓ

Les dades recollides a la investigació, tant aquelles que aporten els i les docents, com les que aporten els i les professionals de l'orientació i l'alumnat i les famílies, dibuixen un panorama complex de la situació actual de la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats, ple de mancances i amb unes línies de treball poc clares i definides. Tot seguit es presenta la discussió dels resultats recollits als qüestionaris i als grups de discussió atenent a les hipòtesis plantejades. Finalment, a l'apartat 12 es farà una valoració final sobre la consecució de les hipòtesis i dels objectius plantejats en aquesta tesi.

### **Hipòtesi 1: Els professionals de l'educació no han rebut una formació suficient, ni inicial ni contínua, per atendre l'alumnat d'altres capacitats**

---

La legislació espanyola (i també l'autonòmica), arran de la LOGSE (i anteriorment a la LGE) i en les diverses lleis orgàniques i el desenvolupament normatiu que se'n deriva, deixa palés que l'alumnat d'alta capacitat requereix una atenció específica diferent de l'ordinària. Al mateix temps, atribueix als professionals de l'educació una sèrie de tasques encomanades (detecció, establiment d'un pla i implementació de mesures educatives en el cas dels i les docents i avaluació i assessorament en el cas dels i les professionals de l'orientació) i que s'entenen com a prescriptives, ja que es troben presents a la legislació vigent.

Aquest marc normatiu i prescriptiu, però, contrasta amb les dades sobre la formació dels professionals de l'educació recollides tant a l'anàlisi duta a terme dels plans d'estudi de les universitats valencianes, com a través de les respostes al qüestionari per part dels i les professionals que han participat a la investigació. Aquestes dades posen de manifest una mancança evident en relació a la formació d'aquests professionals en el marc de l'alta capacitat. En aquest sentit, podem afirmar que si els i les professionals de l'educació no han rebut una formació suficient, ni inicial ni contínua, per atendre l'alumnat d'alta capacitat, aquesta atenció recaurà, en la majoria dels casos, en la bona



voluntat d'aquests professionals, no en el coneixement ni en les evidències generades a partir de la investigació.

Pel que fa a l'anàlisi realitzada a partir dels plans d'estudi de les titulacions vinculades a la formació inicial de futurs professionals de l'educació, s'hi evidencia una manca manifesta d'assignatures específiques sobre l'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat. El més habitual, en el cas que s'hi trobe algun tipus de contingut relatiu a aquest tema, és que aquest forme part d'una assignatura específica d'atenció a la diversitat o a les NESE o en tot cas vinculada a la discapacitat cognitiva. En canvi, però, sí que s'hi troben assignatures orientades a la intervenció en casos de dificultats del desenvolupament i de l'aprenentatge. La formació inicial de docents i professionals de l'orientació sembla, com ja s'hi apuntava, més orientada al dèficit que a la promoció del talent i a obviar la importància de treballar amb aquest alumnat. El mateix sistema universitari, ja parteix d'una visió estereotipada d'aquest alumnat, segons la qual aquests requereixen poca atenció. La manca d'assignatures i contingut específic sobre aquest alumnat no fa més que traslladar aquesta idea als futurs professionals de l'educació i perpetuar, en definitiva, una manca d'equitat a les aules.

En la mateixa línia apunten les dades recollides a través dels qüestionaris. Així, si s'atén a les respostes del professorat, es pot comprovar que un 73% reconeix no haver rebut formació inicial sobre l'alta capacitat. D'aquesta manera, quasi tres quartes parts del professorat que inicia el seu recorregut a la professió docent difícilment serà capaç de detectar l'alumnat d'altas capacitats i menys encara d'atendre les seues necessitats. Cal recordar, a més, que segons la legislació vigent, el professorat té encomanada la tasca de detectar les necessitats educatives i les barreres d'aquest alumnat i de dur a terme un pla d'actuació partint d'aquestes (article 13 del Decret 104/2018). És difícil, tanmateix, realitzar aquesta tasca sense una formació adient, més encara quan, com és el cas de l'alta capacitat, hi predomina a nivell social una visió estereotipada i esbiaixada, que hi dificulta un apropament realista.

En el cas dels i les professionals de l'orientació educativa, les dades són més positives. En són menys aquells/es que manifesten no haver rebut formació inicial sobre l'alta capacitat, concretament

un 53% (tot i que continuen sent-ne més de la meitat). Aquesta xifra, amb tot, resulta bastant preocupant si es té en compte la funció essencial que porten a terme aquests professionals en el procés d'identificació i assessorament educatiu. De fet, són els orientadors i les orientadores els encarregats de realitzar l'avaluació sociopsicopedagògica de l'alumnat d'alta capacitat (article 13 del Decret 104/2018). Així, han de decidir si efectivament un/a alumne/a ha de rebre una atenció específica per alta capacitat o no. I aquesta decisió no s'hauria de prendre partint d'una visió esbiaixada i plena de mites. Es dibuixa un panorama semblant al de professorat: és difícil prendre una decisió d'aquest tipus ben fonamentada si la majoria no han rebut cap formació sobre el tema quan s'inicien en la professió.

A partir d'ací, molts professionals de l'educació han de recórrer a les diferents vies de formació permanent per tal d'iniciar-se en el coneixement d'aquest camp (quan en realitat aquesta hauria de ser la tasca de la formació inicial). Segons afirmava (Feldhusen, 1991 en Conejeros-Solar et al., 2013) resulta altament probable que el professional que no ha rebut una formació específica sobre aquest camp durant la seua formació inicial, no reba una formació posterior quan ja està treballant, ja que l'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat no sol ser un tema prioritari. Si atenem a les dades recollides, en el cas del professorat, continua havent-hi un 35% de professionals que no han realitzat cap tipus de curs o activitat formativa vinculada al món de l'alta capacitat. És més, més d'una quarta part del professorat (28%) no ha rebut ni formació inicial ni formació contínua sobre el tema. Com assenyalava Feldhusen (1991, en Conejeros-Solar et al., 2013), no n'ha sentit la necessitat.

Els i les orientadores, en canvi, han hagut de recórrer en un major nombre a la formació contínua, ja que en aquest cas sí que sembla que han sentit una major necessitat. Hem de tenir en compte que l'alta capacitat és un dels temes, a més, que aquests han de preparar per a les proves d'accés a la funció pública<sup>11</sup>. Malgrat això, crida l'atenció que encara existisquen professionals que no hagen sentit la necessitat de formar-se en aquest àmbit. En relació a la formació contínua un 11% no

---

<sup>11</sup> El supòsit pràctic de l'examen d'accés a la funció pública per a professionals d'Orientació Educativa a la Comunitat Valenciana de 2019 versava, precisament, sobre un cas d'alta capacitat.

n'ha realitzat de cap tipus i un 8% no ha rebut ni formació inicial ni formació contínua. Sembla, doncs, que el col·lectiu de professionals de l'orientació educativa es troba més format que el del professorat en aquest àmbit. En el cas específic de la investigació realitzada, les dades recollides assenyalen que entre el professorat que ha rebut formació inicial, un 76% n'ha rebut de contínua, mentre que dels qui no han rebut formació inicial, només el 61% n'ha rebut a posteriori. Aquestes dades apunten en la mateixa línia del que afirma Feldhusen (1991, en Conejeros-Solar et al., 2013). Entre els professionals de l'orientació el 91% dels qui han rebut formació inicial, n'han rebut de contínua, davant del 88% que no havia rebut formació inicial. Tot i que les dades són en aquest cas més properes, també apunten en la direcció que és més probable que s'interesse pel tema i es forme a posteriori aquell que ja ha rebut formació inicial. Fet que dona encara més suport a la necessitat de formar els i les professionals de l'educació al voltant de l'alta capacitat en els seus estudis de grau i màster que es troben a la base de la carrera docent. Al mateix temps, aquestes dades manifesten també la percepció d'una major necessitat de formació per part dels professionals de l'orientació educativa, probablement vinculada a les funcions que hi tenen atribuïdes.

En aquesta línia, Sánchez (2003), en analitzar la formació contínua del professorat en exercici sobre el tema de l'alta capacitat, assenyalava que aquest tema no és el tema educatiu preferit pels docents, tenint en compte el nombre dels que es presenten als cursos de formació per al professorat. A més, la majoria dels que s'hi inscriuen, assenyalava l'autora, són persones que es preparen l'accés a la funció pública.

Aquesta manca de formació pot provocar que la intervenció en aquest camp estiga farcida de mites i estereotips que es troben més o menys arrelats a nivell social, i amplificats pels mitjans de comunicació. Tanmateix, el fet d'haver rebut o no formació tampoc no representa una garantia de tenir suficients coneixements o que aquests siguin transferibles i tinguen un impacte directe en el treball docent. Així, malgrat que tres quartes parts del professorat ha rebut formació, bé inicial o bé contínua, sobre el tema, resulta remarcable el fet que molts d'ells, el 75%, s'hi troben poc o gens preparats per atendre aquest alumnat, mentre que només un 5% manifesta trobar-s'hi molt preparat.

Per tant, no només es tracta de rebre formació, sinó que aquesta realment siga de qualitat i tinga rellevància per a la pràctica, fet que pel que sembla encara queda lluny.

En el cas dels i les professionals de l'orientació educativa, les dades no són tan impactants. De fet, sembla que aquests professionals han hagut de recórrer més a la formació, com es deia adés, per necessitat. Així, en aquests cas és un 27% els qui manifesten sentir-se poc o gens preparats per avaluar l'alumnat d'altres capacitats (només un 10% s'hi sent molt capacitats i un 63% s'hi sent preparat) i un percentatge similar (un 28%) s'hi sent poc o gens capacitats per assessorar el professorat (només un 8% s'hi sent molt preparat i un 64% preparat). Tanmateix, encara continuen sent més de la quarta part dels professionals de l'orientació educativa.

Es pot concloure que, en molts dels casos, en què els professionals de l'educació han rebut formació sobre l'alta capacitat, aquesta no ha servit perquè s'hi pugui traslladar a la seua tasca docent i assessora. En aquest sentit, un dels primers esculls amb què es troba l'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat és no només la manca de formació, sinó també la qualitat, transferibilitat i impacte d'aquesta formació.

Aquesta conclusió queda més reforçada encara si atenem a les dades de l'anàlisi correlacional, i comparem la diferència pel que fa als coneixements, actituds i pràctiques educatives entre els professionals que han rebut formació i els qui no. En aquest cas el fet d'haver rebut formació (sobretot inicial i contínua) ha resultat rellevant per al professorat únicament en dos dels ítems plantejats relatius a la resposta educativa, això és, en el fet d'incloure activitats d'ampliació a la programació didàctica (5.7.1.) i en el fet de manifestar tenir una bona relació i comunicació amb les famílies de l'alumnat d'alta capacitat (5.15.); i en un de relatiu a les característiques d'aquest col·lectiu (2.4.d. L'alumnat d'alta capacitat aprèn de manera autònoma). Així, sembla que els i les docents que han rebut formació inicial i contínua afirmen, en més casos, incloure activitats d'ampliació (5.7.1.) i tenir una bona relació i comunicació amb les famílies (5.15.). En canvi, en relació al fet que aquest alumnat aprèn de manera autònoma, són els i les docents que han rebut formació inicial però no contínua els que s'hi troben més d'acord (i els qui no n'han rebut d'inicial però sí de contínua el qui es troben

menys d'acord). En definitiva, no es manifesta ni un coneixement més clar ni una intervenció més fonamentada en els casos en què han rebut formació inicial i contínua.

En el cas dels i les professionals de l'orientació educativa, les diferències es manifesten en relació a la resposta educativa. Així, sembla que aquells que han rebut formació inicial però no contínua són els qui es troben més d'acord amb el fet que el professorat del centre on treballen està sensibilitzat amb el tema de l'alta capacitat (5.3.), està format (5.4.) i contempen al pla de transició les necessitats d'aquest alumnat (5.6.). El professionals que s'hi troben més en desacord amb les afirmacions 5.3. i 5.6. són els qui han rebut formació inicial i contínua, és a dir, en principi els més formats. Per tant, sembla que el fet d'haver rebut més formació els fa ser més crítics davant la resposta educativa que rep aquest alumnat al centre. En canvi, en relació al fet de considerar que el seu claustre està format en aquest tema (5.4.) són els qui no han rebut ni formació inicial ni contínua els qui menys d'acord s'hi troben. Potser perquè parteixen de la seua pròpia realitat.

Resulta remarcable, en aquest sentit, a partir de les dades recollides, que el fet d'haver rebut o no formació no implica diferències ni en els coneixements ni en les actituds cap a l'alumnat d'alta capacitat i molt poques en relació a la resposta educativa. Aquestes dades són coherents amb les respostes relatives a la percepció que tenen els professionals de l'educació sobre la seua preparació. Per això mateix, es pot concloure que a més d'existir formació insuficient, la rebuda tampoc ha pal·liat la manca de coneixements sobre el tema. En aquesta línia apuntava també el treball de García-Barrera i de la Flor (2016), que en un estudi realitzat sobre formació de docents de secundària en l'àmbit de l'alta capacitat van concloure que els participants posseïen escassos coneixements sobre el tema i continuaven incorrent en els típics mites i estereotips, fins i tot aquells que hi havien rebut formació específica.

Altres estudis apunten en una altra línia. Així, Touron et al. (2002) en un estudi en què van analitzar l'impacte de la formació específica en altes capacitats sobre el professorat, van concloure que aquells que van rebre formació presentaven unes actituds més positives cap a aquests alumnes, mentre que aquells que no l'havien rebuda presentaven unes actituds més negatives, una falta de

comprensió global del problema i un gran desconeixement del tema. Hansen i Feldhusen (1994, citats per Touron et al., 2002) trobaren diferències entre el professorat format i no format en relació al tipus d'estratègies emprades. El professorat format utilitzava materials dissenyats específicament per a alumnat amb altes capacitats, evitava repeticions i exemples innecessaris, permetia aquests alumnes treballar en projectes d'acord amb els seus interessos i promovien una major discussió en classe.

En aquesta investigació, però, s'hi evidencia una manca clara no només en la formació rebuda (i del seu impacte), sinó també en la percepció que tenen els i les professionals de l'educació de la seua preparació a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats. Aquestes dades apunten en la línia que perceben l'alumnat i les famílies que han participat als grups de discussió. Així, l'alumnat, assenyalava, que el professorat, en general, està poc format. Alguns ho estan per qüestions personals (tenen fills d'altres capacitats) i d'altres s'hi han acabat formant arran de la seua detecció al centre, és a dir, quan s'ha trobat directament una necessitat.

Les famílies, són molt més contundents i consideren que ni professorat ni professionals de l'orientació educativa estan suficientment formats en aquest àmbit, pensen que tenen una visió superficial i plena d'estereotips que els porta a no veure les necessitats específiques d'aquest col·lectiu i les dificultats que tenen al llarg del seu pas pel sistema educatiu i el patiment que tot això genera en les famílies. Consideren que les i els professionals de l'educació estan més interessats en altres col·lectius que estimen que sí que necessiten ajuda, i en canvi, pensen que l'alumnat d'altres capacitats no necessita cap atenció específica (aquesta dada és coherent també amb l'anàlisi feta de la formació inicial). En definitiva, les famílies reclamen una formació de qualitat, lliure d'estereotips i menys superficial, que incidisca en la particular forma d'aprendre d'aquets alumnat i que els ajude a desenvolupar el seu potencial.

Fet i fet, es pot afirmar que els prejudicis al voltant de l'alumnat d'alta capacitat (la idea que aprenen sols, que ja tenen prou sort de ser intel·ligents i que no necessiten ajuda) es troba ben arrelada en la mateixa base del sistema educatiu. Si no és així, no es pot entendre que ja des de les mateixes universitats, als diferents graus i màsters que conformen la formació inicial dels docents, no

es tinguen en consideració les necessitats específiques d'aquest col·lectiu, quan la legislació explícita que aquest alumnat requereix una atenció específica, diferent de l'ordinària. La primera barrera que troben aquests xiquets i xiquetes és precisament aquesta, la formació de les persones encarregades de desenvolupar el seu potencial, sovint amarrades de prejudicis.

A banda d'això, com s'ha evidenciat, la formació (bé inicial, bé contínua, o bé la conjunció d'ambdues) resulta del tot insuficient, si atenem a com s'hi senten de preparats els i les professionals de l'educació i a l'impacte que té aquesta en la seua concepció de l'alta capacitat i en l'actitud cap al col·lectiu. És per això que l'atenció específica d'aquest alumnat, si pretenem que siga de qualitat hauria de començar per la formació adequada dels i les professionals que els atenen.

**Hipòtesi 2: Actualment el professorat no compta amb coneixements suficients sobre l'alumnat d'altres capacitats. A més, aquest es caracteritza per estar basat en mites i estereotips**

---

Pel que fa a les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, el primer que crida l'atenció de les dades recollides a la investigació, és que una tercera part del professorat manifesta no haver tingut mai un alumne o alumna d'altres capacitats o no saber-ho. És un percentatge bastant elevat si tenim en compte que, atenent a la prevalença mínima que estableixen les teories més restrictives, de cada 100 alumnes en podrien trobar 2 o 3. Tampoc és molt elevat el nombre d'aquells que tenen familiars o coneguts amb aquesta particularitat (36%). És complicat conèixer bé les seues característiques si no han tingut mai alumnat d'aquest tipus i, al mateix temps, la manca de coneixement també els porta, a la seua vegada a no saber identificar-los. Sembla, doncs, que l'alta capacitat continua sent una realitat bastant invisibilitzada dins i fora dels centres escolars.

A més d'això, si bé el 68% afirmava haver tingut alumnes d'altres capacitats, només el 9% s'hi troba capacitat per identificar-los perfectament i un 43% diu que sap identificar-los. Per tant ens trobem que hi ha casos de professors i professores que han tingut alumnat d'altres capacitats que, però, no saben identificar-los. La manca de formació que s'ha assenyalat adés correlaciona

directament amb les dificultats a l'hora de dur a terme la detecció. Aquesta esdevé un primer pas essencial, ja que si no sabem reconèixer que tenim davant un alumne o alumna d'altres capacitats difícilment podrem oferir oportunitats adients per desenvolupar el seu potencial. Segons la normativa vigent el professorat és l'encarregat de fer la detecció i, a més, cal fer-la de la forma més primerenca possible. Si atenem a les dades proporcionades pels docents d'infantil un 51% es troben d'acord o molt d'acord amb l'afirmació que saben identificar l'alumnat d'altres capacitats, tot i que només el 6% s'hi manifesta molt d'acord. La norma, com es pot veure, empaita novament amb la realitat.

Com s'ha evidenciat, el professorat és l'encarregat de fer la detecció, i els i les professionals de l'orientació educativa tenen un paper essencial en l'avaluació d'aquest alumnat i en la determinació de les seues necessitats educatives. En aquest sentit, el 84% dels i les orientadors/es han avaluat algun alumne o alumna d'altres capacitats, tot i que encara existeix un 16% que no n'ha avaluat mai cap. Aquestes dades contrasten amb el fet que, en ser preguntats aquests professionals, si se sentien preparats per realitzar una avaluació per altres capacitats, el 73% manifestava que sí que sentia preparat o molt preparat. Per tant, podem concloure que hi ha orientadors/es que han dut a terme avaluacions sense sentir-se capacitats per fer-ho (un 11%). En altres camps, com per exemple amb els professionals de la sanitat no podríem entendre que cap professional de la medicina diagnosticara una malaltia sense sentir-se capacitat per fer-ho.

Altres dades que contrasten amb aquesta afirmació són que només el 61% dels i les orientadores manifesta conèixer els signes diagnòstics de l'alta capacitat, novament contrasta amb el fet que el 73% es consideren capacitats per fer l'avaluació (s'entén que alguns d'ells sense conèixer els signes diagnòstics) i el 84% n'han dut a terme en alguna ocasió. Sembla, doncs, que existeix una major creença en les pròpies competències de la que realment existeix. Igualment, només el 67% afirma comptar amb ferramentes per realitzar el diagnòstic, per tant, caldria també reflexionar sobre la forma i les condicions en què es realitzen algunes avaluacions: de vegades sense eines adients i sense coneixements específics sobre els criteris diagnòstics. Si, com assenyala Pfeiffer (2017), l'avaluació de l'alumnat d'altres capacitats hauria de realitzar-la professionals altament formats i



qualificats i les decisions diagnòstiques les haurien de realitzar professionals experimentats i ben entrenats, no que parteixen únicament de puntuacions obtingudes en un test, ens trobem bastant lluny d'aquesta conjuntura.

Per tal de poder detectar l'alumnat d'altres capacitats és necessari saber de què estem parlant i quines són les seues característiques. És per això que al qüestionari, per a les dues versions, s'hi van plantejar algunes preguntes dirigides a saber com veu el professorat i els i les professionals de l'orientació educativa el perfil d'aquests xiquets i xiquetes. Cal tenir en compte que, excepte en alguna característica, hi ha bastant coincidència entre ambdós col·lectius. Per tant, sembla no existir massa diferència entre els coneixements dels docents i d'orientadors/es, tot i que aquests segons són els encarregats d'assessorar els primers. Tot seguit s'hi analitzen les respostes organitzades segons el grau d'acord.

#### **2.4. h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.).**

Una de les característiques més evidents que hem apuntat al marc teòric és el del processament cognitiu i metacognitiu. Així, apuntàvem que són nombrosos els estudis que mostren diferències significatives entre els xiquets i xiquetes d'alta capacitat i de capacitat intel·lectual mitjana en eficàcia resolutive de problemes i en les estratègies resolutives relacionades amb la regulació metacognitiva, i major capacitat de definir, focalitzar, persistir, guiar, corregir, redefinir i, conseqüentment, resoldre els problemes (Sastre-Riba, 2011).

Atenent a les respostes, sembla que aquesta és la característica que crida més l'atenció dels i les professionals de l'educació. Si es consideren les respostes aportades es pot concloure que la característica en què hi ha un acord més clar és en el fet que aprenen de forma distinta (el 91% tant del professorat com dels i les orientadors/es hi estan d'acord).

#### **2.4. g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar**

La majoria també considera que aquest alumnat pot presentar fracàs escolar (el 89% del professorat i el 93% dels i les orientadores/es estan d'acord amb aquest fet), per tant són conscients, en la majoria de casos que són un alumnat vulnerable. Cal tenir en compte que la tendència cap al fracàs escolar no és un atribut personal, ni una característica absoluta, més bé depèn de molts factors, entre ells també, molt especialment en aquest cas, la resposta educativa. Aquesta creença està bastant estesa a nivell social, moltes vegades quan parlem d'alta capacitat sembla que s'haja de buscar alguna problemàtica associada, així que sovint existeix la idea que, efectivament són intel·ligents, però (perquè algun però hi ha d'haver) fracassen i presenten problemes a nivell social.

D'altra banda, si com es veu, els professionals de l'educació són conscients que aquest alumnat pot presentar fracàs escolar s'entén encara menys que en moltes ocasions es decidisca no intervenir amb arguments com "ja tenen sort de ser prou intel·ligents" o "hi ha altres que necessiten més ajuda". Al marc teòric s'apuntava com ja l'any 2000 el Ministeri d'Educació i Cultura especificava que entre un 35% i un 50% de l'alumnat amb altes capacitats pateix fracàs escolar i un 70% presenta baix rendiment (López et al., 2000, p. 10)

#### **2.4.c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític**

Aquest alumnat es caracteritza també per manifestar sovint un pensament crític, qüestionar normes, formes de treballar a l'aula, etc. La majoria dels professionals de l'educació enquestats s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació (77% del professorat i 80% d'orientadors/es). Les famílies, per la seua banda, remarquen aquesta característica i el fet que presenten un alt grau de raonament, mentre que l'alumnat manifesta que solen pensar massa i anar més enllà en les seues reflexions. Tot i això, aquesta característica resulta menys visible que la possibilitat de patir fracàs escolar.

Entre les característiques de caràcter intel·lectual que apuntaven Gerson i Carracedo (en Gómez i Mir, 2011), s'hi concretava que l'alumnat d'altres capacitats destaca per presentar habilitat

per generar idees, solucions i pensament crític. La independència de pensament i sentit crític són característiques de la sobreexcitabilitat intel·lectual que apuntava Dabrowski (Piechowski, 1999; Oliveira et al., 2017).

#### **2.4.a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs**

Aquesta és una característica habitual de l'alumnat d'alta capacitat, tal com s'ha apuntat al marc teòric. Aquests alumnes presenten un bon nivell de processament de la informació, i solen manifestar una associació ràpida d'idees. El 75% del professorat i el 80% dels i les orientadors/es s'hi troben d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació. Aquesta característica és també molt assenyalada per tot l'alumnat participant al grup de discussió. Gagné (2015), en el mateix sentit, apunta que la facilitat i la rapidesa en l'aprenentatge són indicadors de les altes capacitats.

#### **2.4.b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment**

Sobre el fet de treballar dur, la majoria del professorat (78%) i més encara dels i les orientadors/es (90%) pensen que no és una característica d'aquest alumnat. També les famílies hi estan d'acord, ja que manifesten que són selectius i solen treballar en allò que els motiva i els interessa, en el que no els mou, no. Ells es defineixen com a curiosos i amb interès per aprendre, però tenen clar que no s'esforcen en allò que no els interessa. Per a l'alumnat treure bones notes és sinònim d'estudiar, no de ser intel·ligent, de fet manifesten que allò que els mou són les ganes d'aprendre i si traure bones notes significa memoritzar per a després oblidar no estan disposats a fer-ho.

Una de les característiques d'aquest col·lectiu és que no solen necessitar treballar dur per traure bones notes, sobretot en els cursos inferiors. A mesura que van avançant cursos, les notes es vinculen més amb l'esforç i el treball, i podem trobar alumnes que no estan acostumats a estudiar perquè no ho han fet mai. A banda d'això, com s'ha assenyalat al marc teòric, la majoria dels estudis sobre intel·ligència i rendiment confirmen que les relacions entre ambdós oscil·len entre .40 i .60.

Lamas (2015) assenyala que la intel·ligència explica no més del 33% de la variància del rendiment, mentre que Reis i McCoach (2000) assenyalen que la variància entre les dues mesures se situa en el 49%, de manera que la meitat de la variància s'ha d'explicar per altres factors, com la motivació, les característiques de la personalitat, l'entorn familiar, l'escola o la pressió dels companys. Per tant, podem concloure, que un rendiment elevat es vincula amb altres factors que van més enllà d'una alta capacitat intel·lectual. Tanmateix, en àmbit escolar continua molt present una concepció del rendiment centrada en l'alumnat i, més concretament en la seua capacitat: si un xiquet/a no rendeix és perquè no té capacitat suficient o per factors relacionats amb la peresa, la manca d'hàbits, l'interés, etc. (CEAPA, 1994).

#### **2.4.k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta**

Igualment, en la majoria de casos (78% en el cas del professorat i 80% en el dels professionals de l'orientació) consideren que no sempre presenten una autoestima alta. Si poden presentar una autoestima baixa i fracàs escolar caldria assumir, novament, que es tracta d'alumnat que pot ser vulnerable i que, per tant, és possible que requereixca una atenció específica.

Sovint s'ha considerat el mite que aquest alumnat presenta una autoestima alta i de vegades es poden fins i tot sentir superiors a la resta. Atenent a les respostes, la majoria dels professionals no es troba d'acord amb aquesta idea. Cal tenir en compte, a més, que la seua alta sensibilitat els provoca de vegades que baixen la seua autoestima, sobretot si no troben el seu lloc a nivell acadèmic i social. De fet alguns dels alumnes entrevistats manifestaven aquesta vivència. Igualment, el baix rendiment sol estar relacionat amb una autoestima baixa (Adell, 2002).

D'altra banda, resulta rellevant assenyalar l'impacte de la baixa autoestima en les xiquetes, com s'apuntava a l'estudi de Garcia et al. (2019), en el qual les xiquetes presentaven nivells d'autoestima més baixos que els xiquets (i les xiquetes d'alta capacitat que els xiquets d'alta capacitat). A més, totes les persones que presentaven un nivell 1 d'autoestima (el més baix) es caracteritzaven per ser xiquetes i d'alta capacitat. A més d'això, les dades correlacionals de l'estudi de

les respostes del professorat assenyalen que els homes participants s'hi troben més d'acord amb el fet que l'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta (un 28% dels homes està d'acord o molt d'acord en comparació al 20% de les dones). Sembla, doncs, que les dones no només solen presentar una autoestima més baixa, sinó que solen ser també més conscients.

#### **2.4.i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes**

D'altra banda, però, és més baix el percentatge tant de professorat (65%) com d'orientadors/es (70%) que considera que aquest alumnat no té perquè traure bones notes. Aquesta resposta contrasta amb la reflexió de l'alumnat, que de forma unànime considerava que allò que consideren els professionals de l'educació que és l'alta capacitat es relaciona únicament amb les notes. Aquests senten que és allò que esperen d'ells/es.

En realitat els resultats acadèmics no estan vinculats d'una forma directa a la capacitat (com s'ha assenyalat a l'apartat 5.2.), sinó que depenen de molts altres factors (Edel, 2003; Cano, 2001), entre d'altres, també d'allò que s'avalua. En aquest sentit, si l'avaluació es planteja a través d'activitats de tipus memorístic, en què cal tractar de reproduir allò que el professorat ha explicat a classe i no es valoren altres aspectes com el pensament divergent, les possibilitats d'anar més enllà d'allò explicat, la capacitat d'anàlisi o el pensament crític, és possible que aquest alumnat no destaque. Tanmateix, existeix un 35% de docents i un 30% d'orientadors/es que considera que aquest alumnat es caracteritza per traure bones notes.

#### **2.4.e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimat per la família**

El grau d'acord entre els professionals de l'educació també es manifesta quan es parla sobre el fet que estan sobreestimats per la família (el 36% del professorat i el 31% dels i les orientadors/es estan d'acord amb aquesta afirmació). Tot i això es tracta encara d'un percentatge elevat. Un mite encara bastant estès a nivell social, també si tenim en compte les dades recollides, és que l'alumnat presenta altres capacitats a causa de la sobreestimació de la família.

Per contra, les famílies entrevistades demandaven al sistema educatiu una major estimulació per als seus fills i filles, ja que consideraven que la tendència a repetir i a igualar provocava la desmotivació dels seus fills i filles.

L'alta capacitat no és fruit d'un sobreestímul, més aviat, el desenvolupament del talent de l'alumnat requereix un ambient de suport i estímul (Mönks, 1996), que ofereix oportunitats, recursos educatius... per poder arribar a assoliments elevats en dominis específics (Pfeiffer, 2017).

#### **2.4.f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat**

Una característica que sol presentar l'alumnat d'alta capacitat, com s'ha vist, és l'alta sensibilitat emocional i l'elaboració en l'expressió dels sentiments. Aquesta característica sembla ser menys evident per als professionals de l'educació que les de caire cognitiu. Així, el 59% del professorat i el 66% dels i les orientadors/es estan d'acord amb el fet que l'alumnat d'alta capacitat presenta alta sensibilitat. Aquesta característica ha estat manifestada unànimement per les famílies i també pel propi alumnat. S'ha vist també en el marc teòric com l'alumnat d'altres capacitats sol presentar determinades característiques de caire socioemocional, una d'elles és la sensibilitat emocional (Peñas, 2008). Aquesta, com veiem, sol passar més desapercebuda entre els i les professionals de l'educació, que solen evidenciar més clarament les característiques de tipus cognitiu.

Cal destacar, a més, en relació a l'anàlisi correlacional de les dades del qüestionari per al professorat, que la característica "alta sensibilitat" en relació a l'alumnat d'alta capacitat és atribuïda de forma més contundent per les dones que pels homes (61% versus 52%).

#### **2.4.d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat**

L'autonomia i el fet de poder aprendre sense ajuda del professorat ha propiciat que la majoria de respostes se situaren en un punt central (d'acord o poc d'acord). Així, el 51% del professorat i el 55% dels i les orientador/es manifesten estar d'acord o molt d'acord amb aquesta afirmació.

Tot i que l'alumnat d'altres capacitats sol presentar un major nivell d'autonomia que d'altres companys, és també cert que necessita, en tot cas, la guia de l'adult per aprendre i avançar en el seu desenvolupament, tant a nivell personal, com intel·lectual. Un dels mites sovint vinculats amb l'alta capacitat és que "van sols" i no necessiten ajuda.

#### **2.4.j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalcúlia, diortografia, etc.**

Finalment, la pregunta en què hi ha hagut un major desacord entre els dos grups ha estat en el fet de si aquest alumnat pot presentar, a la vegada, dificultats d'aprenentatge. Són els casos anomenats de doble excepcionalitat, que s'han abordat a l'apartat 3.8.2. Crida l'atenció que el 59% del professorat hi està d'acord, però el percentatge baixa al 30% en el cas dels professionals de l'orientació. És evident que hi ha un desconeixement clar de la doble excepcionalitat, més encara en els professionals que l'han d'avaluar. Entre els participants al grup de discussió hi havia alumnat amb doble excepcionalitat i famílies d'alumnes amb doble excepcionalitat. Atenent a aquestes respostes, es pot esperar que aquests tinguen més dificultats a l'hora de rebre una atenció específica, tenint en compte, a més, la seua doble especificitat.

A grans trets es pot comprovar que, d'una banda, existeixen característiques reconegudes per gran part del professorat, com el fet que aprenen de forma diferent, són ràpids en els aprenentatges i crítics i sovint no necessiten treballar dur. També són conscients molts d'ells que poden presentar fracàs escolar i que no sempre es caracteritzen per tenir una autoestima alta. Els aspectes menys coneguts semblen ser el fet de presentar una alta sensibilitat (és a dir les característiques de caire més emocional), i el fet que no sempre trauen bones. Finalment, encara imperen entre el professorat alguns mites, com que aquests alumnes estan sobreestimats per la família, aprenen sense ajuda del professorat o que no existeixen dificultats d'aprenentatge al marge d'una bona dotació.

Si s'atén a les dades de l'anàlisi correlacional, es pot afirmar que no existeix una diferència significativa en relació als coneixements que tenen els professionals de l'educació en base a la formació rebuda. Ara bé, on sí que sembla que existeixen diferències significatives és en l'edat i els anys treballats a l'ensenyament.

Els qui porten més temps treballat i els qui tenen més edat semblen tenir un coneixement més basats en prejudicis. Així, s'hi manifesten més d'acord en afirmacions com que l'alumnat d'alta capacitat ha de treballar dur per aconseguir un bon rendiment (2.4.b), solen estar sobreestimats per la família (2.4.e), és difícil que presenten fracàs escolar (2.4.g) o presenten una autoestima alta (2.4.k). Només en el cas dels qui porten més temps treballant també resulta més rellevant la idea que trauen bones notes (2.4.i) i en els professionals situats en edats intermèdies. Els qui porten menys temps assenyalen de forma més significativa que aprenen d'una forma més ràpida que la mitjana del curs (2.4.a) i els més joves també s'hi troben més d'acord amb el fet que l'alumnat d'altas capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge (característica més ignorada pel professorat més major). Els qui es troben treballant entre 7 i 25 anys es manifesten més d'acord amb la idea que aquest alumnat es caracteritza per tenir una alta sensibilitat (2.4.f).

En el cas dels professionals de l'orientació, en canvi, no existeixen tantes diferències. Sembla remarcable, això sí, que els professionals que porten menys temps treballant es troben més d'acord amb la idea que l'alumnat d'altas capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge (menys de 3 anys i entre 4 i 6). En relació a l'edat, els més joves i els més majors solen coincidir amb algunes apreciacions, com per exemple en el fet que és difícil que aquest alumnat presente fracàs escolar (2.4.g) i en el fet que aprenen d'una forma distinta (2.4.h), amb les que es troben més d'acord que la resta.



### **Hipòtesi 3: Els professionals de l'educació parteixen de creences i actituds que dificulten l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats**

---

En relació directa amb els coneixements que puguin tindre els professionals de l'educació sobre l'alta capacitat es troben les actituds i creences. Les actituds tenen una dimensió cognoscitiva, però també una d'emocional i comportamental. Així, les actituds dels professionals de l'educació cap a aquest col·lectiu, com en qualsevol altre cas, són essencials i es troben a la base d'optar per donar-los un tipus de resposta o un altre (o cap).

A la investigació es plantejaven quatre tipus de creences que dificulten l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats, això és, que suposen un problema afegit (3.1.a), que hi ha alumnat que necessita més ajuda que ells/es (3.1.b.), que identificar-los pot ser nociu perquè els dificulta fer amics/gues (3.1.c.) i que l'atenció diferenciada a aquest col·lectiu atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d).

En relació a les qüestions plantejades, la majoria de professionals considera que atendre a aquest alumnat no atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats. Només un 12% en el cas del professorat i un 9% en el cas de les i els orientadors hi estan d'acord amb aquesta afirmació. Contrasta amb el fet que manifestaven les famílies entrevistades que consideren que els professionals de l'educació solen confondre l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats amb elitisme.

D'altra banda, una quarta part del professorat (25%) considera que aquest alumnat és un problema afegit (10% en el cas de professionals de l'orientació educativa). En la pregunta 5.16 (5.20 en el qüestionari d'orientació) alguns/es del participants manifestaven que sovint tenen poc de temps per atendre tot l'alumnat i tota la diversitat de l'aula. Si aquesta atenció es vincula amb un plantejament més individualitzat, on cal atendre de forma individual les particularitats de cada alumne/a, és fàcil que els docents vegin l'atenció a aquest alumnat com una sobrecàrrega. L'alternativa a plantejar una classe simultània per a cada alumne/a, és l'adaptació de les

programacions a la diversitat (amb activitats multinivell, diferenciació curricular, ABP, APS...) i la personalització més que no la individualització.

Un tema que també s'ha manifestat en les preguntes obertes és que els centres solen prioritzar l'alumnat que presenta dificultats d'aprenentatge davant dels qui tenen alta capacitat. Un 31% del professorat i un 20% de les i els orientadors estan d'acord en què l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge requereixen una major atenció. Les famílies manifesten que troben poca empatia per part del professorat sobre les necessitats dels seus fills i filles. I que en canvi, la seua qualitat de vida millora quan aquests empatitzen i comprenen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats. De vegades quan reclamen una atenció específica es troben amb el fet que el professorat entén que hi ha altres que necessiten més ajuda que ells, sense adonar-se que a poc a poc aquest alumnat va allunyant-se del sistema. Aquesta visió és coherent amb els plans d'estudi vinculats a la formació inicial d'aquests professionals, com s'ha esmentat a l'apartat 9.1.

Finalment, la visibilització és també un tema complex. Algunes famílies i alguns/es alumnes han manifestat que han preferit d'amagar-se i no explicar que tenen altes capacitats. De fet, s'han trobat amb el rebuig del professorat o bé de companys i companyes o fins i tot d'altres famílies. Un 49% del professorat i un 39% d'orientadors i orientadores manifesta que aquests alumnes tenen més dificultats per fer amics si són identificats. Aquesta idea pot impactar directament en el mateix alumnat (efecte Pigmalió).

Per a l'alumnat l'etiquetatge ha estat negatiu en relació amb els companys en molts casos, però sobretot en la seua relació amb el professorat, perquè veuen que no saben com tractar-los (un dels entrevistats expressava que sentia que li tenien por, por a no saber què fer amb ell), però sobretot veuen que esperen que siguen perfectes i senten que s'allunyen d'ells si no trauen bones notes. La identificació passa a ser, en alguns casos, una barrera més que una ajuda. Freeman (2014) va dur a terme un estudi longitudinal d'alumnat d'altres capacitats al llarg de 35 anys. L'autora assenyala que aquell alumnat etiquetat com a més capaç era tractat de forma distinta per famílies i professorat que aquell igualment capaç però no etiquetat com a tal. Eren receptors, de forma conscient o inconscient,

d'actituds i expectatives, i la majoria feia tot el possible per aconseguir-les (Freeman, 2014, p. 262). La mateixa autora assenyala que la suposició que els xiquets/es intel·lectualment més capaços tenen més problemes emocionals que els "normals" és un estereotip injustificable i perillós.

La identificació de l'alumnat d'altres capacitats no ha de servir per etiquetar-los, ja que l'etiqueta pot ser molt nociva segons es conceptualitza. La identificació és important per ajustar la resposta educativa, i per definir el perfil de necessitats, mai per pressionar ni traslladar tota una sèrie d'estereotips. Freeman (2014) assenyala arran del seu estudi que l'alumnat no etiquetat però igualment capaç sofria menys, perquè era més probable que foren acceptats com a éssers humans en la seua totalitat, més que com una màquina d'aprendre (p. 272).

Sembla que l'etiquetatge no té un impacte positiu per als professionals de l'educació. I, si atenem al que s'ha esmentat en relació a la hipòtesi anterior es pot concloure que tot i que actualment es coneixen millor per part dels professionals de l'educació les característiques de l'alumnat d'altres capacitats, encara hi ha una dificultat per assumir la seua educació i endemés existeixen creences que dificulten una resposta educativa ajustada.

Si s'atén a les dades de l'anàlisi correlacional existeixen diferències entre els i les professionals en base a diferents dimensions. En relació al sexe, les professores semblen ser més conscients de les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats. És important que aquestes també s'atenguen i es deixen de veure aquest alumnat com a màquines d'aprendre (aquestes diferències no són significatives en el cas dels i les professionals de l'orientació educativa).

En relació a l'edat, existeixen actituds més negatives cap a l'atenció educativa d'aquest alumnat per part del professorat de més edat. Aquests manifesten un major acord amb les afirmacions següents: l'alumnat d'altres capacitats suposa un problema afegit a classe (3.1.a), l'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats (3.1.b) i l'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d). La situació és molt similar en el cas dels professionals de l'orientació educativa, ja que aquells més majors assenyalen un major acord amb el fet que tindre un alumne/a d'altres

capacitats al centre suposa un problema afegit (3.1.a) i que l'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d).

Les respostes són similars en relació a la quantitat d'anys treballats. Així, són els qui porten més temps (entre 26 i 35 anys) els qui assenyalen majorment estar d'acord amb el fet que tindre un alumne/a d'altres capacitats suposa un problema afegit (3.1.a), que l'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats (3.1.b) i que l'alumna/a identificat com a altres capacitats té més dificultats per fer amics/gues (3.1.c). Cal assenyalar, a més, que la franja que s'hi troba més d'acord amb aquestes afirmacions, en segon lloc, és la que porta menys de 3 anys treballant. Per tant, són els docents que se situen en l'etapa d'estabilització (entre 4 i 6 anys) i de diversificació i qüestionament (entre 7 i 25) els qui semblen tenir una actitud més positiva cap a aquest alumnat. De forma similar, també els professionals de l'orientació que porten més anys treballats es troben més d'acord amb el fet que aquests suposen un problema afegit (3.1.a) i que l'alumnat identificat té més dificultats per fer amics/gues (3.1.c).

En relació al nivell educatiu en què treballen, sembla que són els qui treballen en nivells superiors (ESO, batxillerat i cicles formatius), els qui veuen més problemes a l'hora d'atendre aquest alumnat (3.1a) i els qui consideren que hi ha d'altres que necessiten més ajuda (3.1b). En canvi, és el professorat d'infantil el qui majorment considera que atendre de forma diferenciada aquest alumnat atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d). D'aquesta manera, sembla que presenten més rebuig cap a la diferenciació, fet que crida l'atenció tenint en compte que en aquesta etapa sol haver-hi una gran diversitat en els ritmes maduratius i d'aprenentatge. Els i les orientadores de secundària, batxillerat i cicles formatius, en la mateixa línia, són els qui troben més problemes a l'hora d'atendre aquest alumnat (3.1.a) i també en relació al fet que atendre'ls suposa atemptar contra el principi d'igualtat d'oportunitats (3.1.d).

Existeixen, doncs, més reticències a l'hora d'atendre aquest alumant a les etapes de secundària, batxillerat i cicles formatius, és a dir, en nivells superiors, tot i que els docents d'infantil no es mostren massa favorables a la diferenciació.

Finalment, en relació al tipus de centres, són els docents dels centres privats (no en el cas dels professionals de l'orientació) els qui troben més problemàtic atendre aquest alumnat (3.1.a). En canvi, no existeixen diferències, novament, en relació a la formació rebuda. Comptat i debatut, encara existeixen creences arrelades entre els professionals de l'educació que dificulten la seua atenció educativa. Aquestes es presenten de forma més clara en els nivells d'estudi superior que a les etapes d'infantil i primària.

---

**Hipòtesi 4: Es desconeix la legislació per la major part del professorat i, per tant, no s'hi aplica**

---

El coneixement de la legislació sembla ser bastant desigual depenent dels col·lectius professionals que analitzem. Així, els qui afirmen tenir-ne un major coneixement són els i les orientadores (el 90%), xifra molt allunyada del coneixement que manifesta el professorat (només el 37% afirma conèixer-la). Aquestes dades contrasten amb el fet que els professionals de l'educació estan obligats a aplicar la llei, i per aplicar-la és evident que necessiten conèixer-la. Els docents, sembla que deleguen en altres figures (orientació, equip directiu) el coneixement de la legislació.

En el cas de les famílies hi ha diferència entre aquells qui manifesten que l'han haguda de llegir diverses vegades (per reclamar el drets dels seus fills i filles), i la majoria que al·leguen un clar desconeixement. L'alumnat, per la seua banda, no només manifesta desconeixement, sinó poc interès a l'hora de conèixer el que diu sobre l'alta capacitat la legislació actual.

Fet i fet, tot i que els últims anys hi ha hagut un canvi normatiu important a l'àmbit valencià, aquesta investigació revela un clar desconeixement del tema entre els docents. Això pot implicar una vulneració de drets per a l'alumnat d'altres capacitats i interpretacions del tipus que no necessiten ajuda (quan la legislació estableix que és alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu).

Si atenem a les dades de l'anàlisi correlacional, només existeixen divergències significatives en el col·lectiu d'orientadors i orientadores. Així sembla que els professionals dels centres públics manifesten tenir-ne un coneixement més elevat (92%) en relació als professionals de centres

concertats (85%) i sobretot privats (50%). També sembla que existeix un desconeixement més significatiu entre els professionals que acaben de començar (els qui porten menys de 3 anys) en relació amb la resta. No existeixen, en canvi, diferències vinculades a la formació rebuda.

---

**Hipòtesi 5: Existeixen deficiències respecte de la resposta educativa que ofereixen els professionals de l'educació a l'alumnat d'altres capacitats. Aquesta té a veure amb la formació rebuda.**

---

L'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats és el tema central d'aquesta tesi, i per tant, conèixer quines respostes està rebent aquest alumnat al sistema educatiu valencià representa un apartat essencial. Aquesta radiografia, com s'extrau de les dades recollides, apunta a una situació de poca planificació i de molt de dubte i incertesa a l'hora d'abordar-la.

La legislació actual, que té com a horitzó una educació inclusiva on tot l'alumnat pugui accedir, aprendre i participar, no parteix de la idea que tot l'alumnat és igual, té les mateixes condicions o ha d'arribar al mateix lloc. Més bé, assenyala que la diversitat de l'alumnat és la vertadera normalitat i que, dins d'aquesta diversitat, existeixen determinats col·lectius que requereixen una atenció específica. Un d'aquests col·lectius és l'alumnat d'altres capacitats.

A l'hora de donar una resposta a l'alumnat amb necessitats específiques el sistema educatiu sol respondre-hi de forma reactiva, és a dir, quan detecta un problema, hi actua, però rarament s'hi anticipa i es prepara. L'atenció a l'alumnat d'altres capacitats, en canvi, requereix d'una estratègia global del sistema i de cada centre. És necessari que els centres estiguen preparats per acollir l'alumnat d'altres capacitats, per incorporar alumnat que aprèn a un ritme més ràpid, que és sensible, que és crític i creatiu, a qui li agraden els reptes complexos i que necessita anar més enllà. Si no, es fomenta la tendència a l'homogeneïtzació i que siga l'alumnat qui s'adapte al sistema i no a l'inrevés.

En aquest sentit, l'orientació cap a un paradigma més tradicional, vinculat al tret, que implica partir d'una identificació orientada a establir si l'alumne o alumna és o no és d'alta capacitat (Dai, 2018a, 2018b, 2019), sembla que continua sent la visió predominant al nostre sistema educatiu.

Aquest fet provoca que la intervenció siga, efectivament, reactiva. És a dir, primer s'identifica: es decideix si l'alumne/a és o no d'alta capacitat i llavor, en cas positiu, s'hi intervé. Aquesta forma d'actuar provoca que una part important de l'alumnat d'alta capacitat reste invisible: aquell que no dona problemes o que no encaixa en el perfil prototípic. És més, provoca una invisibilització de les xiquetes, que a causa de la pressió fruit de la socialització diferencial que hem analitzat, tendeixen a ocultar-se i a no voler destacar. Des d'una orientació més actual, vinculada a les necessitats del segle XXI, Dai (2019) reclama un canvi de paradigma per avançar en l'educació de l'alumnat d'alta capacitat i defensa una educació del talent que funcione com una incubadora, més oberta i accessible, que integre un procés d'identificació més vinculat al diagnòstic educatiu i que promoga de forma proactiva un aprenentatge avançat. En definitiva, es tracta d'incidir en el context i oferir oportunitats adequades per al desenvolupament del talent, partint dels diferents perfils de l'alumnat, atenent a dimensions cognitives i no cognitives i al moment evolutiu concret.

De les aportacions de l'alumnat participant en el grup de discussió s'entén que no existeix una forma concreta de treballar, ja que a cada cas s'han anat prenent mesures distintes. Tot i que això es pot entendre perfectament perquè la resposta educativa ha de ser personalitzada a cada cas, escoltant les seues històries s'intueix més bé una manca de criteri a l'hora de prendre decisions: demarcacions on no es contempla la flexibilització com a mesura, obligar a un alumne a preparar en una setmana els exàmens de tot un curs per decidir si es passa o no de curs, flexibilitzacions com a única mesura (es tracta d'una mesura extraordinària, de nivell IV), enriquiment curricular un any sí i el següent no... Sembla que les mesures posades en marxa no s'han vinculat a les característiques ni a les necessitats de l'alumnat, sinó més bé a característiques de cada professor concret amb què s'han trobat. Aquesta és possiblement, una de les primeres carències que hi troba el nostre sistema educatiu: la manca d'un protocol clar per saber com actuar-hi davant d'un cas d'altres capacitats, de manera similar a com ocorre amb altres casos<sup>12</sup>. Les decisions no s'haurien de prendre depenent del

---

<sup>12</sup> <http://ceice.gva.es/va/web/inclusioeducativa/protocols>.

professorat concret, sense tindre en compte cap tipus de seguiment ni de continuïtat. És una responsabilitat del sistema, no de cada professor/a d'un curs particular.

La investigació duta a terme dibuixa una manca de planificació a llarg termini, de coordinació entre etapes (o fins i tot dins la mateixa etapa) i de capacitat d'establir un itinerari clar i coherent que done la resposta que l'alumne/a necessita. Ho defineix molt bé un dels participants en aquesta frase: *"Es un poco querer pero no poder de los profesores"* (David). L'alumnat acaba acoblant-se a la mitjana del grup, i per part del professorat no es veu una necessitat d'intervenció si no existeix un problema.

Si atenem als resultats que s'han analitzat en els epígrafs anteriors, el professorat coneix ja algunes característiques i necessitats d'aquest alumnat. La legislació és coneguda per gran part dels professionals de l'orientació, però així i tot, aquests xiquets i xiquetes continuen patint al sistema i patint el sistema. Per què? Perquè no existeix una forma clara d'atendre'ls. Perquè encara existeixen molts mites i estereotips sobre aquest alumnat que són difícil d'erradicar. A més, tot i que sembla que el professorat més jove, coneix millor aquest alumnat i les seues necessitats educatives, això no es tradueix en actuacions concretes, ja que existeixen molts dubtes sobre la forma en què s'han d'implementar les mesures educatives concretes. Partint d'aquest panorama, caldria posar el focus en la resposta educativa, en promoure canvis en el sistema que faciliten la inclusió també d'aquest col·lectiu.

Així, la nova normativa en àmbit valencià determina que les primeres mesures que cal prendre s'han d'iniciar i coordinar a nivell centre, són les mesures de nivell I. Sobre aquest primer nivell de resposta, el Decret 104/2018 assenjala que:

S'adreça a tota la comunitat educativa i a les relacions del centre amb l'entorn sociocomunitari. El constitueixen les mesures que impliquen els processos de planificació, la gestió general i l'organització dels suports del centre. Els òrgans de govern, de coordinació i de participació del centre, d'acord amb les seues competències, proposen i aproven aquestes mesures, les quals ha d'aplicar tota la comunitat educativa amb la col·laboració d'agents externs quan siga necessari. Les mesures que inclouen la participació de persones o entitats



externes al centre docent s'han d'acordar i concretar amb els agents implicats. Els documents que concreten les mesures del primer nivell de resposta són el projecte educatiu de centre i el pla d'actuació per a la millora (PAM).

La resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats s'inicia, per tant, en aquest primer nivell. Els centres han d'estar preparats per atendre la diversitat i evitar prendre decisions a mesura que van sorgint problemes puntuals. L'anàlisi de les dades de l'estudi realitzat en aquesta tesi assenyalen que no existeix una planificació clara per part dels centres. Com assenyalava una de les mares, s'actua "a reparar", però no es prenen mesures proactives. Així, els professionals de l'educació que han participat a la investigació dibuixen un panorama de centres amb professionals poc formats (82% del professorat i 89% de professionals de l'orientació educativa consideren que els professionals del seu centre estan poc formats, i només un 2% del professorat i un 1% dels i les orientadores considera que estan molt formats). Aquestes dades contrasten amb el percentatge de professionals que assenyalen que sí que s'ha format, que és molt major, i dona suport a la idea que s'apuntava adés que, si hi ha hagut formació, aquesta no ha sigut suficient o no ha tingut l'impacte esperable. Igualment, una part important d'aquests professionals considera que existeix una manca de sensibilitat cap a aquest alumnat (53% del professorat i 58% d'orientadors/es). Seria interessant que la formació es realitzara a nivell de centre, i que implicara tot el claustre, no només professorat amb un interès en el tema i també que incidira en la necessitat que té aquest alumnat de rebre una atenció adequada.

És difícil que pugui existir una resposta educativa de qualitat si no partim d'aquesta base per, arran d'ací, articular una resposta educativa a nivell de centre. Així, un 59% del professorat i un 45% de professionals de l'orientació educativa manifesten que als seus centres l'alumnat d'altres capacitats no rep una atenció específica coordinada a nivell de centre, tot i que, com s'ha vist, és el primer nivell de resposta que marca la legislació actual. Tanmateix, un elevat nombre de professors i professores (64%) i d'orientadors i orientadores (72%) sí que manifesten dur a terme una coordinació entre professorat i equips de suport a la inclusió (equips d'orientació, SPE, PT). Sembla, doncs, que l'atenció a aquest alumnat no és una prioritat en les coordinacions. Aquesta realitat incideix de manera directa

en la qualitat educativa, ja que en no existir una resposta coordinada a nivell de centre, l'atenció educativa a aquest alumnat es replantejarà cada any depenent del professorat (i serà molt més complicada a l'educació secundària, on hi ha, a més, més professorat per curs).

D'altra banda, si tenim en consideració l'alt desconeixement sobre el tema que s'ha assenyalat per part del professorat, que és l'encarregat de dur a terme la detecció d'aquest alumnat, hi ha pocs centres que tinguen activat un procediment de detecció més o menys sistematitzat (el 27% del professorat i el 26% d'orientadors/es manifesten tenir-lo al centre). La detecció queda en mans, sovint, de professionals que no coneixen bé aquesta realitat ni els signes diagnòstics.

A més de les mesures de centre és necessari que existisca una coordinació entre les diferents etapes educatives, ja que en molts casos l'atenció a aquest alumnat suposa un recomençament amb el canvi d'etapa (com afirmava David, un dels alumnes participants al grup de discussió). En aquest àmbit, la diferència entre el professorat i els professionals de l'orientació educativa és bastant manifesta, ja que mentre que el 69% d'orientadors/es considera que els plans de transició dels seus centres contempen les necessitats de l'alumnat d'altas capacitats, només el 39% del professorat afirma el mateix, tot i que en el pla de transició hi participen tant uns com els altres. Sembla, però, que els professionals de l'orientació estan més implicats amb aquest aspecte, ja que només el 9% afirma desconèixer si s'hi inclouen aquest tipus de necessitat, davant del 40% en el cas del professorat.

Podem concloure, doncs, que el primer nivell de mesures per a la inclusió que marca la legislació actual tenen una concreció bastant deficient a l'hora d'atendre l'alumnat d'alta capacitat. Les mesures solen concentrar-se en els nivells més personalitzats (nivell III i IV) i sobretot solen aplicar-se quan existeix ja un problema. Les mesures de nivell I són importants, com es deia adés, perquè són proactives i a més s'orienten a una resposta de qualitat, coordinada i organitzada en el temps. El segon nivell de mesures de resposta, segons el Decret 104/2018 fan referència a aquelles que:

S'adrecen a tot l'alumnat del grup-classe. El constitueixen les mesures generals programades per a un grup-classe que impliquen suports ordinaris. Les mesures en aquest nivell inclouen el disseny i aplicació de programacions didàctiques que donen resposta a la diversitat de tot

l'alumnat del grup, incloent-hi les activitats d'ampliació i reforç per al desenvolupament competencial i la prevenció de dificultats d'aprenentatge, així com actuacions transversals que fomenten la igualtat, la convivència, la salut i el benestar. Aquestes mesures les planifica, desenvolupa i avalua l'equip educatiu, coordinat per la tutoria del grup, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació, el professorat especialitzat de suport i, si escau, la col·laboració d'agents externs, d'acord amb les seues competències. Les mesures del segon nivell es determinen en les unitats didàctiques així com en el pla d'acció tutorial i el pla d'igualtat i convivència continguts en el projecte educatiu de centre i la seua concreció en el pla d'actuació per a la millora.

Tindre en compte la diversitat a l'hora d'elaborar les programacions didàctiques resulta essencial, més encara si partim, com estableix la legislació, d'un Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). Elaborar programacions que a priori vagen dirigides a un alumnat divers i que tinguen en compte la diversitat de ritmes i d'estils d'aprenentatge garanteix que un major nombre d'alumnat s'hi senta inclòs a l'aula i s'hi hagen de generar menys intervencions a posteriori.

Això significa que no cal esperar que aparega un alumne/a amb altes capacitats per posar en marxa alguna activitat d'ampliació, sinó que la mateixa programació de l'aula, ja ha d'estar preparada per a realitzar ampliacions o enriquiments, així com altres tipus d'activitats que puguen afavorir el desenvolupament del talent. Tenir en compte aquesta premissa implica, d'una banda, que determinat alumnat que no és d'alta capacitat se'n pugua també beneficiar, perquè està molt motivat en el tema o perquè té bons coneixements. Però al mateix temps també pot ajudar a la detecció de l'alumnat d'altas capacitats, ja que és quan els donem l'oportunitat que vagen més enllà, que plantegen reflexions més profundes o creatives, quan podem detectar alumnat que havia quedat invisibilitzat a priori.

Tenint en compte les respostes del professorat sobre activitats d'aquest tipus a l'aula es pot veure com és bastant habitual incloure a les programacions activitats d'ampliació, d'aprofundiment, més creatives, interdisciplinars o que fomenten la iniciativa emprenedora. De fet les mateixes

editorials que elaboren llibres de text molt sovint les inclouen. També el fet d'incloure activitats orientades a potenciar la intel·ligència emocional, que han tingut una gran rellevància els últims anys. Tanmateix, no és tan habitual que s'hi incloguen activitats que fomenten el pensament divergent, que impliquen reptes complexos, i menys encara que incloguen activitats multinivell, de lliure elecció o que impliquen una diferenciació curricular, activitats que serien força adients també per a aquest alumnat i que suposen una resposta educativa per a tota la classe. Som encara lluny, d'orientar l'aula al respecte de la diversitat de ritmes d'aprenentatge.

En aquest nivell també s'hi inclourien aquelles activitats que es programen dins el Pla d'Acció Tutorial (PAT) i dins del pla d'activitats del departament d'Orientació (POAP). Així, el 56% dels i les orientadores participants a la investigació han afirmat incloure accions o intervencions destinades a l'alumnat d'altres capacitats. Tanmateix, encara és molt ampli el nombre d'aquells que directament no les consideren (44%).

Aquest nivell II té una gran rellevància en l'atenció a la diversitat, però aquest no consisteix a oferir activitats puntuals que l'alumnat realitza quan ja ha acabat allò que s'ha programat per a tota la classe, sinó que implica una programació diversa des del principi, des de la base, més oberta i flexible. Partint d'aquests dos primers nivells de resposta és possible que trobem alumnat que requereixi un grau més elevat de personalització. En aquest cas s'implementarien mesures de nivell III i IV, dirigides ja a alumnes concrets. El nivell de resposta III, en primer lloc, fa referència, segons el Decret 104/2018 a:

Les mesures adreçades a l'alumnat que requereix una resposta diferenciada, individualment o en grup, que impliquen suports ordinaris addicionals. Aquest nivell inclou mesures curriculars que tenen com a referència el currículum ordinari i com a objectius que l'alumnat destinatari promoció amb garanties a nivells educatius superiors, obtinga la titulació corresponent en els canvis d'etapa i s'incorpore en les millors condicions al món laboral.

S'inclouen, entre d'altres, l'organització d'activitats d'enriquiment curricular per a alumnat d'altres capacitats. En preguntar al professorat sobre el fet d'haver posat en marxa alguna mesura d'enriquiment, el 60% ha assenyalat que mai l'ha posada en marxa. Cal tenir en compte que, segons la normativa actual, aquesta mesura requeriria una avaluació i un informe sociopsicopedagògic previ. Si atenem al nombre de professorat que ha tingut algun/a alumne/a d'alta capacitat (68%) i el comparem amb els qui han posat mesures d'enriquiment (40%), podem comprovar que en un 28% dels casos no s'ha posat en marxa aquesta mesura (no sabem de fet si se n'ha posat alguna).

Dins d'aquest 40% del professorat que ha posat en marxa aquesta mesura és interessant saber també de quina forma s'ha dut a terme, ja que de vegades, en intentar ajudar a aquests xiquets i xiquetes, s'acaba en realitat complicant-los el pas pel sistema educatiu, com explicaven els alumnes entrevistats. Cal partir del fet que tot i que aquesta mesura apareix a la normativa des de fa molt de temps, en cap moment s'hi especifica com cal dur-la a terme. És per això que es produeixen pràctiques tan nocives com el fet que l'enriquiment curricular esdevinga en alguns casos una feina afegida quan l'alumnat acaba el que han de fer la resta dels companys i companyes, tot i que ja en conega els continguts. Aquest fet provoca que alguns d'ells/es deixen de demanar un enriquiment. També el fet que s'avancen continguts del curs vinent (sense tindre prevista una flexibilització o una continuïtat), de manera que l'any següent tornen a repetir el que ja saben, fomentant més encara la desmotivació i l'avorriment.

En relació a la forma com es duu a terme l'enriquiment curricular a les aules valencianes, atenent a les dades de la investigació realitzada, es pot comprovar, d'una banda, que el 91% del professorat que ha posat en marxa una mesura d'aquest tipus afirma tenir en compte les fortaleces de l'alumnat i el 93% els interessos a l'hora de realitzar un enriquiment curricular (cal recordar que es tracta d'una mesura personalitzada). Es tracta d'una dada positiva, encara que també es tracta d'un dels aspectes que cal incloure al PAP (el document que vehicula l'enriquiment curricular).

D'altra banda, l'atenció a aquest alumnat, ha de ser integral i no ha d'atendre únicament aspectes de caire acadèmic, sinó també de tipus personal i social. El 92% dels i les orientadores i el

83% del professorat afirma tenir en compte les necessitats afectives d'aquest alumnat. Es tracta també d'una dada ben positiva.

Amb tot, també existeixen respostes menys esperançadores. Així, en la línia que s'apuntava adés, un 61% del professorat afirma que no elimina el contingut que aquests xiquets i xiquetes ja coneixen. Un 70% afirma també que l'enriquiment que fa es concreta en donar més feina a aquest alumnat quan acaba el que ha de fer la resta. Es confirma, doncs, que aquesta sol ser una pràctica habitual a l'hora d'oferir un enriquiment curricular per a l'alumnat d'altres capacitats. Una pràctica que, com ja s'ha assenyat, resulta contraproductiu.

Un aspecte que resulta sorprenent, a més, és que el 49% del professorat, quasi la meitat, afirma que quan ha dut a terme un enriquiment curricular no ho ha registrat per escrit. Es tracta, doncs, de mesures puntuals que es fan per donar la sensació que s'ha fet alguna cosa, però que no tenen cap tipus de planificació ni s'hi espera que tinguin cap tipus de continuïtat. Cal tenir en compte, a més, que segons la normativa actual, en tractar-se d'una mesura de nivell III, l'enriquiment curricular requereix la redacció d'un PAP (Pla d'Atenció Personalitzat), que a més, ha de ser avaluat trimestralment i en finalitzar el curs, per tal de fer els canvis adients. L'estructura del PAP es troba publicada a la resolució del 24 de juliol de 2019. El PAP, segons la normativa actual l'elabora l'equip docent, amb l'assessorament del departament d'orientació i els equips de suport a la inclusió. El 61% dels i les orientadors/es manifesten haver participat en la realització d'aquest PAP, de manera que aquests professionals continuen realitzant de vegades una tasca que han de dur a terme els i les docents, que són els que els han d'implementar.

Aquests professionals també tenen un paper rellevant a l'hora de dur a terme mesures de nivell III. En primer lloc, perquè aquestes mesures requereixen una avaluació i un informe sociopsicopedagògic previ. El 78% dels participants afirmen haver dut a terme un informe d'un alumne o alumna d'altres capacitats al llarg de la seua carrera, tot i que encara és elevat el nombre d'orientadors/es que no n'han fet mai (22%).

El paper d'aquests professionals en relació a l'enriquiment curricular és el d'assessorament. La majoria d'orientadors/es (81%) manifesta haver proposat l'enriquiment curricular com a mesura per atendre aquest alumnat. Es converteix així, en una mesura ben valorada, tot i que, com s'ha vist, només el 40% dels docents l'ha adoptada. Existeix, en aquest sentit, un desfasament entre les recomanacions que es fan des dels serveis d'orientació i la resposta que arriba a l'alumnat. Les mesures més habituals que han proposat els i les orientadores participants són les activitats vinculades als seus interessos i d'aprofundiment en la matèria (95%), activitats vinculades a la seua forma d'aprendre i al foment de la creativitat i el pensament divergent (89%), que fomenten les habilitats socials i la comunicació interpersonal (80%), intervenció específica en dificultats d'aprenentatge en casos de doble excepcionalitat (75%), donar-los activitats extra quan han acabat les tasques proposades per a tota la classe (62%), participació en olimpíades i concursos (59%), en activitats que fomenten la iniciativa emprenedora (53%); i menys habitualment activitats d'un curs avançat (38%), inclusió en programes específics (38%) o no específics (35%) per a alumnat d'altres capacitats, eliminació del que ja es coneix (36%), activitats de servei a la comunitat (34%) i, en últim terme, treball a l'aula de PT (31%). Novament són pocs els professionals que recomanen eliminar contingut que l'alumnat ja domina. Per tant, també des dels equips d'orientació es fomenta un enriquiment curricular que es concreta en afegir més feina per a aquest alumnat.

D'altra banda, el suport des dels professionals de pedagogia terapèutica sol reservar-se sobretot a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. I ens els casos en què es posa en marxa sol ser una mesura molt puntual que no suposa un gran avanç: *"Perquè que el nostre fill isca una hora, dos, tres a la setmana a la de PT, no li soluciona res. Que li facen un enriquiment en una assignatura, no soluciona res"* (Joana). La resposta, com afirma Joana, hauria de ser més global i planificada.

Una vegada determinades les mesures, cal dur a terme un seguiment d'aquestes. La major part d'orientadors i orientadores afirmen realitzar el seguiment d'aquest alumnat al seu centre (75%), tot i que existeix una quarta part que una vegada aplicades les mesures se'n desentén. És menor, en canvi, el percentatge dels qui afirmen que l'avaluació dels aprenentatges d'aquest alumnat es realitza

en coherència amb les adaptacions específiques (62%), fet que hauria de ser esperable. Aquesta dada era molt semblant a la del professorat (61%). Ara bé, els qui manifestaven estar-hi molt d'acord són el 14% (21% en el cas del professorat). Quin sentit té adoptar mesures que després no s'avaluen? Són encara molts, doncs, els casos en què les mesures no es troben realment integrades en les propostes didàctiques, sinó que acaben sent intervencions puntuals, sense seguiment i sense una avaluació coherent.

Les mesures de nivell IV fan referència a "les mesures adreçades a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu que requereix una resposta personalitzada i individualitzada de caràcter extraordinari que impliqui suports especialitzats addicionals". En el cas de l'alumnat d'altres capacitats, la flexibilització és una mesura de nivell IV. Atenent a les dades de la investigació, no és tracta d'una mesura molt habitual en els centres educatius. Així, només un 17% del professorat afirma haver dut a terme un procediment de flexibilització a un/a alumne/a d'altres capacitats, amb tot, un 71% d'ells la consideren una mesura positiva. En el cas dels i les professionals de l'orientació educativa un 26% afirma haver posat en marxa aquesta mesura, però només el 49% la considera positiva. Aquesta afirmació contrasta, d'una banda, amb les afirmacions de l'alumnat entrevistat, ja que tots la valoren com una mesura positiva. I de l'altra amb la investigació sobre el tema, com s'especifica al següent apartat. La visió de professorat i professionals de l'orientació en aquest cas és bastant diferent.

Igual que ocorria amb el tema de l'enriquiment, la flexibilització també es duu a terme en condicions que de vegades podrien ser millorables. Així, és necessari preparar el nou grup on entrarà l'alumne/a, però també el grup que deixa. En aquest sentit, el 52% del professorat afirma haver preparat el grup receptor, fet que contrasta amb el 12% dels orientadors que també afirmen haver-ho fet. Amb tot, cal tenir en compte que un nombre elevat de professorat (48%) afirma, en canvi, no haver preparat el nou grup. Aquest fet pot dificultar la inclusió de l'alumne/a amb els nous companys, que poden no acabar d'entendre perquè es troba ara en aquest grup, ja que aquesta no és una pràctica



tan habitual. Els processos d'acollida esdevenen necessaris sempre que arriba un nou alumne/a a l'aula (incorporació tardana, repetició, trasllat, flexibilització, canvi de grup, etc.).

Preparar el grup que deixa l'alumne/a és una pràctica encara més infreqüent, ja que en aquest cas només un 42% del professorat la duu a terme, en contrast amb el 55% dels orientadors que afirma fer-ho. L'antic grup han estat les i els companys de l'alumne/a fins aqueix moment, i no preparar-los pot ocasionar també un rebuig per la seua part.

Igualment, és necessari preparar l'alumnat que flexibilitza tant a nivell curricular com a nivell emocional. En aquest cas, el 63% del professorat assegura haver-los preparat en els dos àmbits. Tanmateix, crida l'atenció que un 37% dels docents, no hagen tingut en compte aquesta preparació i hagen deixat l'alumnat que s'hi adapte ell/a mateix. En canvi, els i les orientadors/es afirmen haver-los preparat curricularment únicament en el 12% dels casos i a nivell emocional el 26%. Sembla que és el professorat el qui habitualment assumeix aquestes tasques.

Finalment, en el cas de les i els professionals de l'orientació educativa s'ha tingut en compte el paper de les famílies, ja que aquests són els encarregats d'elaborar l'informe corresponent i de dur a terme l'audiència amb la família. Cal remarcar, en aquest sentit, que només el 8% afirma haver preparat les famílies per a aquest canvi, mentre que el 64% afirma que no ho recorda. Com en el cas de l'enriquiment, la flexibilització també sembla que es realitza amb poca planificació i molt dubtes per part de les i els professionals de l'educació.

En relació a l'anàlisi correlacional de les dades, les diferències més marcades es vinculen sobretot amb l'edat i els anys treballats, molt específicament en el cas dels i les professionals de l'orientació educativa, ja que són els professionals de més edat i que porten més temps treballant els qui han posat en marxa més mesures com l'enriquiment i la flexibilització i la concreció d'aquestes. També en relació als tipus de centre, el professorat sembla remarcar una major coordinació a nivell de centre en el cas dels centres concertats i, sobretot, privats. Tot i això, les diferències, com s'ha comentat adés, no es vinculen amb la formació rebuda, si no més bé amb l'edat.

A l'hora d'atendre l'alumnat d'altas capacitats (i la resta) la normativa actual incideix en la importància de comptar amb el recursos de l'entorn. Recursos com associacions, entitats, institucions... poden ajudar a proporcionar una millor resposta (Monzó, 2018). En aquest sentit, sembla que aquest recurs és molt més habitual en el cas dels professionals de l'orientació educativa, ja que el 90% assenyalava utilitzar-los en comparació amb el 54% del professorat. Pel que fa a l'alumnat participant al grup de discussió, en ser preguntat, valora positivament el seu pas per l'associació, en què diversos d'ells han coincidit.

La família és un àmbit essencial en el desenvolupament de qualsevol alumne/a. En el cas de l'alumnat d'alta capacitat, però, la relació entre família i centre educatiu sembla ser ambivalent. Així, la majoria de professionals de l'educació manifesten tenir una bona relació amb aquestes famílies (el 80% del professorat i el 89% d'orientadors i orientadores). Les famílies, per contra, pensen que moltes vegades han sigut persones no grates i senten que quan van a demanar atenció per als seus fills i filles són mal vistos pels professionals de l'educació. Fins i tot en els casos que existeix una relació bastant positiva i normalitzada reconeixen que serveix de poc, ja que l'atenció que reben els seus fills i filles tampoc no és la que necessiten. Crida també l'atenció, que en el cas dels professionals de l'orientació les famílies són vistes com una gran dificultat, però al mateix temps com una gran oportunitat.

Les famílies que han participat al grup de discussió dibuixen un panorama poc optimista en l'atenció educativa a l'alumnat d'altas capacitats. En primer lloc, consideren que els professionals de l'educació no estan suficientment formats. Aquesta manca de formació provoca que a l'hora de detectar i atendre l'alumnat d'altas capacitats partiquen de tota una sèrie de prejudicis, mites i estereotips que dificulten una resposta de qualitat. A més, consideren que els professionals de l'educació desconeixen la normativa vigent, i per tant no estan aplicant-la. Tot açò perjudica el creixement i l'aprenentatge dels seus fills i filles i dificulta les relacions entre família i centre educatiu.

La tònica sol ser, a més, que s'intervé quan hi ha una demanda o quan existeix un problema. En el cas de l'alumnat que té un bon comportament i la família no exigeix cap mesura, l'alumnat no sol rebre cap atenció particular i passa desapercebut per al sistema. Una de les mares del grup de

discussió comparava l'educació rebuda pel fill major i pel fill menut, ambdós d'altres capacitats, però en què només s'ha intervingut en el cas del primer: *"El pequeño no sabe ni de la misa la mitad de lo que sabía su hermano a esa edad ¿vale? Por no tener toda esa serie de medidas. Eso a nivel curricular. A nivel emocional es un niño... los dos son extrovertidos, los dos tienen amigos, afortunadamente, porque también podría ser otra pata. Pero lo veo un niño... como que ha sufrido menos las injusticias de la vida. El mayor sí que ha llegado a sufrirlas, a verlas y a poder sentirse mal"*(Carmen).

Comptat i debatut, sembla que de vegades rebre una mesura (flexibilització i enriquiment en aquest cas) supose pagar un peatge. I aquest té lloc perquè l'alumne/a ha de veure que cada any, en canviar de professorat, canvien les circumstàncies i segons aquestes és possible que es considere que requereix mesures específiques o no, o que de vegades el professorat l'entén i li dona suport i d'altres no. Al final, aquesta forma d'intervenció reactiva que hem esmentat abans (vinculada a una visió essencialista, basada en el tret) té un impacte negatiu en l'alumnat. En primer lloc perquè serveix per etiquetar-los (a ells i a elles, no al tipus de resposta que han de rebre). A més no s'incideix en les seues necessitats específiques, particulars (en el diagnòstic educatiu de què parlava Dai, 2019). I la resposta educativa que es desprèn queda supeditada a professionals de l'educació que tenen idees limitades no ja de les característiques d'aquest alumnat, sinó, sobretot, de la manera com treballar amb ells i elles. El sistema educatiu acaba induint un problema en aquests casos.

A l'apartat següent es plantegen algunes propostes per millorar l'atenció educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats al sistema educatiu valencià. Les propostes tenen com a punt de partida les dades analitzades en aquest apartat i intenten fer una aportació que oriente el sistema educatiu cap a la inclusió d'aquest col·lectiu.

## **PART III**

### **CONCLUSIONS I PROPOSTES**

---

*La inteligencia se parece al póker, en la vida nos reparten cartas genéticas que no elegimos, pero tanto en la vida como en el juego hay cartas buenas y malas. La pregunta es ¿gana el que tiene las mejores cartas? No, gana quien las sabe jugar mejor (Marina, 2015).*



## 11. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA DES DEL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓ

La investigació d'aquesta tesi tenia com a últim objectiu elaborar una sèrie de propostes educatives a partir de les conclusions de la investigació. Propostes que, situant-se en la realitat del context analitzat, intenten contribuir a revertir la manca d'atenció educativa i de suport que sol presentar l'alumnat d'altres capacitats. En aquest sentit, les principals conclusions que s'han extret de la investigació i que suposen el punt de partida d'aquestes propostes són:

- El prejudici que l'alumnat d'altres capacitats va sol i no necessita ajuda es troba ben arrelat al sistema educatiu, des de la mateixa base. En analitzar els plans d'estudi de la formació inicial dels futurs professionals de l'educació es pot comprovar que hi ha poca oferta formativa sobre l'alta capacitat, sobretot si es compara amb la formació relativa a dificultats i trastorns. En aquest sentit, el mateix sistema posa el focus més en el dèficit que en el desenvolupament del talent, i presenta ja un biaix de base. La primera barrera que es troba l'alumnat d'altres capacitats, doncs, és que la formació inicial del professorat parteix des d'una perspectiva esbiaixada que focalitza el dèficit més que no el talent.
- Els professionals manifesten en molts casos la falta de formació en l'àmbit de l'alta capacitat, però de forma molt més contundent (i malgrat haver rebut formació en alguns casos) consideren que no se senten preparats i preparades per atendre aquest col·lectiu. És per això, que es pot concloure que, tot i que hagen rebut formació en molts casos, aquesta es manifesta clarament insuficient o bé no els ha aportat claus per orientar la resposta educativa. D'alguna forma es pot considerar que aquesta falta de preparació es vincula també amb l'orientació cap al dèficit que palesa el sistema educatiu actual. Implementar propostes d'enriquiment curricular o de flexibilització en una escola que ja, de base, mira cap al dèficit resulta sovint complicat i dificulta en certa mida l'èxit d'aquestes propostes educatives.
- El fet que les noves generacions evidencien un millor coneixement i una visió menys estereotipada cap a l'alumnat d'alta capacitat és, sens dubte, una dada esperançadora.

- Sembla que existeixen més reticències a l'hora d'atendre aquest alumnat a les etapes de secundària, batxillerat i cicles formatius, és a dir, en nivells superiors. És necessari posar en marxa projectes d'intervenció en aquestes etapes, i que es vinculen amb les particularitats evolutives de l'etapa de l'adolescència. Així mateix, aquest professorat, en ser especialista en la matèria, pot contribuir a oferir oportunitats enriquides en diferents dominis específics.
- En relació a l'atenció educativa que està rebent actualment l'alumnat d'altres capacitats a les aules valencianes, el que es dibuixa és una manca de planificació a llarg termini, de coordinació entre etapes (o fins i tot dins la mateixa etapa) i de capacitat d'establir un itinerari clar i coherent que done la resposta que l'alumne/a necessita. L'alumnat acaba acoblant-se a la mitjana del grup i per part del professorat no es veu una necessitat d'intervenció si no existeix un problema manifest. El professorat presenta, a més, un clar desconeixement de la legislació, que estableix des de fa ja temps que aquest alumnat presenta necessitats específiques de suport educatiu i, en aquest sentit, requereix una resposta diferent a l'ordinària. És necessari que els professionals de l'educació entenguen que rebre una atenció específica en el cas de l'alumnat d'alta capacitat és un dret, reconegut des de fa temps per la legislació educativa, i no depèn de la voluntat o no, de la formació o no, dels professionals de l'educació.

En definitiva, es pot concloure que la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats als centres educatius valencians es caracteritza per una absència de planificació i continuïtat en les mesures (la intervenció és reactiva), pel dubte i per la manca d'adaptació a les necessitats reals d'aquest col·lectiu. A més d'això, sembla no existir una diferència significativa en relació al tipus de resposta i la formació rebuda. És per tot això que es pot concloure que l'atenció educativa de l'alumnat d'alta capacitat reflecteix una mancança palesa en el nostre sistema educatiu.

### 11.1. Idees inicials

Atenent a aquestes conclusions, es considera necessari orientar la resposta educativa per a l'alumnat d'altres capacitats, partint d'algunes premisses:

- Resulta necessari revisar i reorientar els plans d'estudi dels diferents graus i màsters que capaciten la formació inicial dels i les professionals de l'educació, per superar així el clar biaix que ofereixen cap al dèficit.
- La formació dels professionals de l'educació ha d'incloure continguts relatius a la resposta educativa, que siguin transferibles a la realitat dels centres i que impliquen els diferents nivells de resposta a la inclusió que marca el Decret 104/2018, no únicament els nivells III i IV. Perquè aquestes mesures resulten coherents cal oferir-les en un marc educatiu que valora el talent de tot el seu alumnat.
- Igualment, cal que la intervenció educativa s'oriente cap a paradigmes més actuals en l'àmbit de l'alta capacitat, vinculats al desenvolupament del talent i a proporcionar entorns estimulants i oportunitats d'aprenentatge. Aquestes teories es relacionen amb un tipus d'intervenció proactiva.
- És important tenir en compte la formació a les etapes superiors (secundària i formació professional), menys sensibles a la resposta educativa a aquest alumnat. La formació inicial en aquest cas és bastant més reduïda que en el cas dels professionals de primària i infantil. Per això mateix cal preveure alternatives, com planificar formació contínua específica per aquesta etapa o incloure seminaris específics dins la formació inicial.
- És necessari comptar amb un protocol oficial que concrete un procediment d'actuació per als professionals de l'educació a l'hora de donar resposta a l'alumnat d'altres capacitats, ja que l'atenció específica d'aquest col·lectiu és un dret. No pot dependre, en tot cas, de si el professorat es troba sensibilitzat o format en el tema.



Pel que fa a l'atenció directa a l'alumnat d'altres capacitats es poden contreure, igualment unes línies necessàries d'actuació:

- La resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats ha de ser planificada i tenir un seguiment al llarg del temps, cal evitar recomençar cada any i deixar a l'albir de cada nou docent la consideració de donar o no una resposta educativa segons si "veu" o no que l'alumne/a és d'alta capacitat.
- Amb tot, la identificació no ha de limitar-se a un moment concret de la seua escolarització en què es determine "si és o no és d'alta capacitat". La identificació ha d'anar encaminada a establir les característiques, les barreres i les fortaleces i ha de realitzar-se en diferents moments, perquè tal com estableixen teories més actuals (Subotnik et al., 2011, 2020) el desenvolupament del talent és un procés dinàmic que s'esdevé a través del procés evolutiu de xiquets i xiquetes. Igualment, cal tenir en compte les característiques de les diferents etapes evolutives, que van des d'un desenvolupament més global cap a una especialització en camps concrets.
- A més d'això, la identificació ha de servir per prendre mesures, no per atorgar "una etiqueta". Els factors socials i les oportunitats per al desenvolupament del talent, com s'ha desenvolupat al marc teòric, són crítics en aquest procés. Per tant, cal oferir oportunitats als xiquets i xiquetes per desenvolupar les seues potencialitats i, com marca la legislació, mirar que aquests assolisquen el desenvolupament màxim de la seua personalitat.
- Cal tenir especialment presents els períodes de transició, entre etapes i també els períodes especialment crítics dins de cada etapa (a cursos com 2n, 4t o 6é de primària o 2n o 4t de secundària, on solen repetir-se alguns dels continguts del curs anterior).
- Les mesures de nivell I i nivell II són especialment rellevants a la vida del centre, ja que la resposta a l'alumnat d'alta capacitat ha de ser proactiva i no reactiva, com s'ha defensat al llarg d'aquesta tesi. Si el centre i l'aula estan preparats per acollir la diversitat i entendre que

pot haver-hi alumnat que aprenga a un ritme més ràpid, amb un major grau d'aprofundiment i que pot arribar a trobar les solucions als problemes plantejats per camins diversos, s'evitarà respondre únicament quan existeix ja un problema (i invisibilitzar l'alumnat que tendeix a ocultar-se, molt sovint xiquetes).

- Pel que fa a les mesures de caire personalitzat, especialment l'enriquiment curricular (nivell III), cal que aquest s'oriente a la seua particular forma d'aprendre. No es tracta de donar-los més feina perquè no s'avorrisquen, sinó d'afavorir els propis processos cognitius i no cognitius. Els treballs realitzats, a més, no poden ser un afegit al treball "base" de l'aula. Formen part del seu procés d'aprenentatge, i com a tals han de ser planificats i avaluats, se li ha de donar valor a allò que l'alumnat fa. En la mateixa línia, cal eliminar allò que no necessiten, com les activitats rutinàries i la pràctica deliberada de continguts i procediments que ja tenen assolits (Renzulli, 2016, parla en aquest sentit de compactació del currículum dins el seu model SEM). Altres propostes en aquesta línia són la diferenciació curricular o la programació multinivell.
- Pel que fa a les mesures de nivell IV (flexibilització en aquest cas) cal contemplar-la com una mesura més que estableix la legislació, i que pot resultar útil en determinats casos. Així, mateix, és necessari en el cas que es pose en marxa aquest procediment preparar l'alumnat (no només el que flexibilitza) i les famílies.
- L'atenció educativa a aquest alumnat ha de ser integral (també ho assenyala així la legislació), per tant, cal atendre no únicament l'àmbit més pròpiament curricular, sinó també el personal i el social. Aquests dos tenen una importància cabdal en el seu procés d'aprenentatge i de desenvolupament del talent, i sobretot de creixement. Igualment, cal tenir també present l'àmbit familiar.
- Els factors de caire personal resulten especialment rellevants en aquest cas, ja que actuen com a catalitzadors en el desenvolupament del potencial (Gagné, 2015) i són necessaris per

afavorir una mentalitat de creixement (Dweck, 2006). Treballar el perfeccionisme en el cas que aquest resulte insà, la importància de l'esforç, la perseverança i la resiliència, la tolerància a la frustració, etc. són aspectes especialment rellevants per al desenvolupament del talent.

- En aquest sentit, cal evitar carregar-los amb la pressió que suposa haver de ser genis o realitzar una aportació rellevant a la humanitat. Es poden fer aportacions genials des de molts àmbits. Algunes aportacions, per xicotetes que siguin, resulten útils per a la vida de les persones que tenim al voltant. Cal anar amb compte amb la pressió que de vegades se'ls imposa des de la família i l'escola. No és necessari ser excel·lents en totes les àrees, i com tots i totes, tenen dret a equivocar-se i a créixer a partir dels errors.
- Igualment, cal donar importància a les relacions socials que estableix l'alumnat: treballar a nivell d'aula el reconeixement de la diversitat i el respecte a diferents formes de ser i viure al món, el fet que es respecten els diferents interessos, etc. i que se senten acollits al seu entorn són aspectes essencials de la seua educació.
- La col·laboració entre família i escola és necessària. Uns i altres comparteixen un objectiu comú: Oferir la millor atenció educativa per al xiquet/a, i és en aquest aspecte que cal buscar un punt de trobada.
- Finalment, cal no oblidar la dimensió ètica: la importància de formar en consciència ètica en el treball amb alumnat d'alta capacitat, posant èmfasi en la saviesa ètica, com l'anomena Ambrose (2021).

Fet i fet, atenent a tot allò que s'ha assenyalat, la intervenció educativa en l'alumnat d'altres capacitats ha d'atendre els quatre àmbits: personal, social, familiar i escolar:

En l'**àmbit personal** és necessari treballar aspectes com l'autoconcepte i l'autoestima. Procurar de no potenciar una mentalitat fixa i evitar un perfeccionisme insà. Educar en la resiliència i la tolerància a la frustració. Davant l'autocensura personal (que tant han explicat els participants al grup de discussió d'alumnes) cal recordar que tenen dret a ser com són. Davant l'excessiva autoexigència

cal reduir la pressió (des dels diferents àmbits, no només escolar). I davant l'avorriment a causa de la repetició excessiva del currículum, cal potenciar la seua curiositat natural, oferint-los reptes.

En l'**àmbit social**, cal no perdre de vista la importància de les relacions entre iguals. Davant del desfasament cognitiu-emocional que presenten alguns d'ells/es (disincronia), dels interessos diferents o de l'elevat sentit de la justícia (també de l'amistat, que en alguns casos els porta a no entendre determinades reaccions i formes d'actuar dels companys/es de la mateixa edat), cal conèixer, entendre i respectar.

En l'**àmbit familiar**, cal orientar les famílies perquè afavorisquen el desenvolupament integral del seu fill/a, que estimulen sense pressionar i sense esperar la perfecció. Que afavorisquen les relacions socials entre iguals, que respecten els seus interessos i la seua forma de ser i que establisquen una relació de col·laboració amb el centre educatiu. Davant de la família, cal buscar objectius comuns, sense jutjar i a través d'una escolta activa.

En l'**àmbit escolar**, és important que considerem que la resposta a aquest alumnat no pot dependre d'un professor o professora concret que tinga sensibilitat i/o formació en el tema. L'educació, i l'educació diferenciada en el cas de col·lectius com el de l'alumnat d'altres capacitats, és un dret. La resposta depén de tot el centre i per això ha d'atendre les tres dimensions de l'escola inclusiva: les cultures, les polítiques i les pràctiques (Booth i Ainscow, 2000).

#### a) Cultures

Un primer aspecte essencial a tenir en compte en el context de l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats és parar atenció a les cultures de centre i, en definitiva, als valors imperants que poden promoure o no una visió positiva i enriquidora de la diversitat. En un context en què la diversitat siga valorada, en què s'entenga que existeixen diferents ritmes d'aprenentatge, diferents interessos i diferents formes de ser i de viure és més fàcil que tot l'alumnat s'hi senta inclòs i acollit, també l'alumnat amb alta capacitat. A més d'això, també resulta positiu tenir expectatives altes sobre l'alumnat i potenciar una cultura de valoració del talent, i no tant del dèficit. Aquesta orientació resulta

positiva per a tot l'alumnat. En definitiva, es tracta de crear, com s'estableix a l'*Index for inclusion* (Booth i Ainscow, 2000) una comunitat escolar segura, acollidora, col·laboradora i estimulants en què cadascú és valorat.

b) Polítiques

Les polítiques s'orienten a l'organització del centre, a les decisions relatives a la distribució de recursos i l'organització de l'atenció a la diversitat. En aquest sentit, és necessari que també es tinga en compte l'alumnat d'altres capacitats, ja que sovint els recursos i l'organització dels centres se centren, novament, en les dificultats. Es pot comprovar fàcilment, com a l'educació secundària obligatòria existeixen optatives com el "taller de reforç instrumental", però no hi ha optatives orientades a l'enriquiment. D'aquesta manera, en no disposar d'estratègies proactives (els centres no es troben preparats, a priori, per atendre l'alumnat d'alta capacitat), acaba atenent-se aquest col·lectiu de forma reactiva, és a dir, s'intervé quan apareix un problema, i es posen en marxa (en el millor dels casos) directament mesures de nivell III i IV.

c) Pràctiques

Finalment, també ha d'atendre les pràctiques, és a dir, el treball directe amb aquest alumnat. Així, determinades pràctiques habituals a les aules quan s'atén l'alumnat d'alta capacitat, com el fet de confondre l'enriquiment amb posar més deures, o donar-los més tasques sense guiar-los; posar-los per sistema com a mestres d'altres alumnes amb més dificultats (de vegades amb dificultats que ni tan sols el professorat sap com atendre); considerar que l'alumnat d'alta capacitat és una categoria homogènia, i que tots són iguals, sense tenir en compte cada perfil; l'ús de metodologies rígides, poc participatives, amb activitats repetitives i rutinàries (basades en el tàndem explicació de la teoria-aplicació sense reflexió); el poc estímul de la creativitat i el fet d'admetre solucions úniques o de no dur a terme una avaluació coherent amb les adaptacions fetes i, fins i tot pràctiques tan poc estimulants com baixar-los la nota "per veure si es motiven"; són clarament perjudicials per a aquest

alumnat. Algunes d'aquestes pràctiques són bastant habituals dins del nostre sistema educatiu, com s'ha evidenciat a les dades recollides a la investigació realitzada en el marc d'aquesta tesi.

### **11.2. Atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat en el marc de l'educació inclusiva**

En aquest apartat es pretén plantejar una proposta d'organització de la resposta educativa a l'alumnat d'alta capacitat partint de totes les premisses apuntades a l'apartat anterior i del que marca la legislació vigent dins del sistema educatiu valencià (orientat cap al paradigma de l'educació inclusiva), així com també a partir de l'experiència de la investigadora en la formació del professorat en el camp de l'atenció a l'alumnat d'altas capacitats, desenvolupada els últims cursos. Les propostes plantejades a partir de la investigació duta a terme en aquesta tesi han estat contrastades, posteriorment, amb docents de diferents centres educatius valencians i pertanyents a diferents etapes educatives.

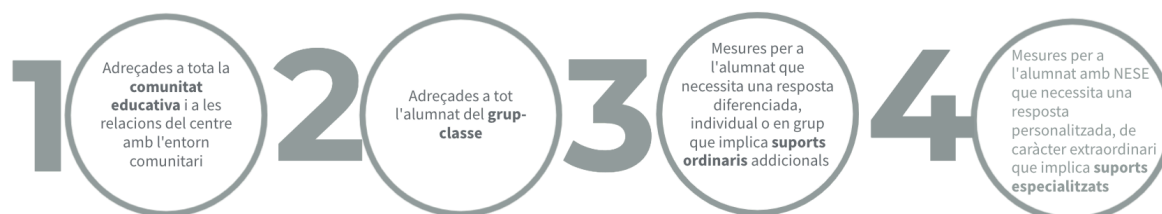
En primer lloc, cal assenyalar que en aquest moment, dins del sistema educatiu valencià, no existeix un protocol específic que oriente l'atenció educativa de l'alumnat d'altas capacitats (com sí que existeix en altres àmbits). Comptar amb un protocol, com s'ha apuntat adés, podria resultar de gran ajuda per guiar aquesta intervenció i orientar els centres educatius i els professionals de l'educació. De la mateixa manera, facilitaria el procés d'adaptació en el canvi de centre i els processos de transició.

La resposta educativa que es planteja en aquest apartat s'organitza a partir dels quatre nivells de mesures de resposta a la inclusió que planteja la normativa actual en àmbit valencià. Es plantegen, així, diferents tipus de mesures i propostes per a cadascun dels nivells, que s'entenen, com s'ha apuntat, com un contínuum, on les mesures tenen un caràcter sumatiu.

La normativa actual, i concretament el Decret 104/2018, com s'ha destacat, considera prioritari la inclusió de tot l'alumnat al sistema educatiu valencià, tenint en compte que aquest objectiu requerirà la posada en marxa de mesures específiques en determinats casos. En aquest sentit, els quatre nivells de mesures que s'hi estableixen es recullen de forma gràfica a la figura 269:

**Figura 269**

*Nivells de mesures de resposta a la inclusió*



*Nota.* Elaboració pròpia

El primer nivell el constitueixen les mesures adreçades a tota la comunitat educativa i a les relacions del centre amb l'entorn. El nivell dos concreta les mesures adreçades a tot el grup-classe, com les programacions didàctiques, que s'han d'elaborar per atendre tot l'alumnat, no per a un alumnat "mitjà" ideal (i irreal). A partir del nivell tres, parlem de mesures personalitzades (és a dir, per a un/a alumne/a concret). Les de nivell tres impliquen suports ordinaris i les de nivell quatre són de caràcter extraordinari.

L'atenció habitual que ha rebut l'alumnat d'altres capacitats sol orientar-se a les mesures de nivell III i IV, mentre que és poc habitual comptar amb mesures de nivell I i II. Es tracta d'una forma d'actuació reactiva, que acaba invisibilitzant una part important de l'alumnat d'alta capacitat, sobretot el que no genera problemes a l'aula (moltes vegades les xiques) o no compleix el patró del geni que molt sovint el professorat té en ment. En canvi, una escola que té la voluntat de ser inclusiva ha d'estar preparada per acollir la diversitat, és a dir, ha de partir de la idea que l'alumnat és divers per naturalesa, avança a diferents ritmes i té interessos i formes d'aprendre diferents.

És per això que la proposta que es presenta considera la necessitat de potenciar les mesures de nivell I i II als centres. No amb la intenció de bandejar les de nivell III i IV, que també són necessàries, sinó perquè de la forma com s'actua s'està invisibilitzant una part de l'alumnat que, si tinguera l'oportunitat, podria desenvolupar el seu potencial i fer-lo visible (incloent-hi els grups que s'han

definit com a doblement invisibilitzats). A continuació s'explicita la forma com caldria implementar les mesures a cadascun dels nivells establerts.

### 11.2.1. *Mesures de nivell I*



Les mesures de nivell I són aquelles que tenen lloc a nivell de centre i són el primer nivell de resposta segons el Decret el 104/2018. Entre les mesures de nivell I que pot i hauria de posar el marxa el centre per millorar la inclusió de l'alumnat d'altres capacitats es poden destacar les següents:

- Establiment de processos d'identificació sistemàtics, no amb l'ànim de classificar l'alumnat, sinó de valorar les necessitats educatives, com s'ha apuntat adés.
- Formació i sensibilització del claustre. Aquesta s'ha d'orientar a superar determinats estereotips per part dels professionals de l'educació i a oferir propostes d'intervenció que siguin transferibles a nivell de centre i d'aula.
- Flexibilitzar la distribució dels agrupaments (amb la possibilitat d'establir agrupaments multinivell, de diferents àrees...) i la implementació d'assignatures optatives en secundària orientades a l'impuls del talent.
- Programes de mentoratge i tutories afectives, que potencien el treball vinculat a aspectes relatius al desenvolupament personal.
- Programes d'impuls i visibilització del talent.
- La coordinació a nivell de centre i entre les diferents etapes educatives.



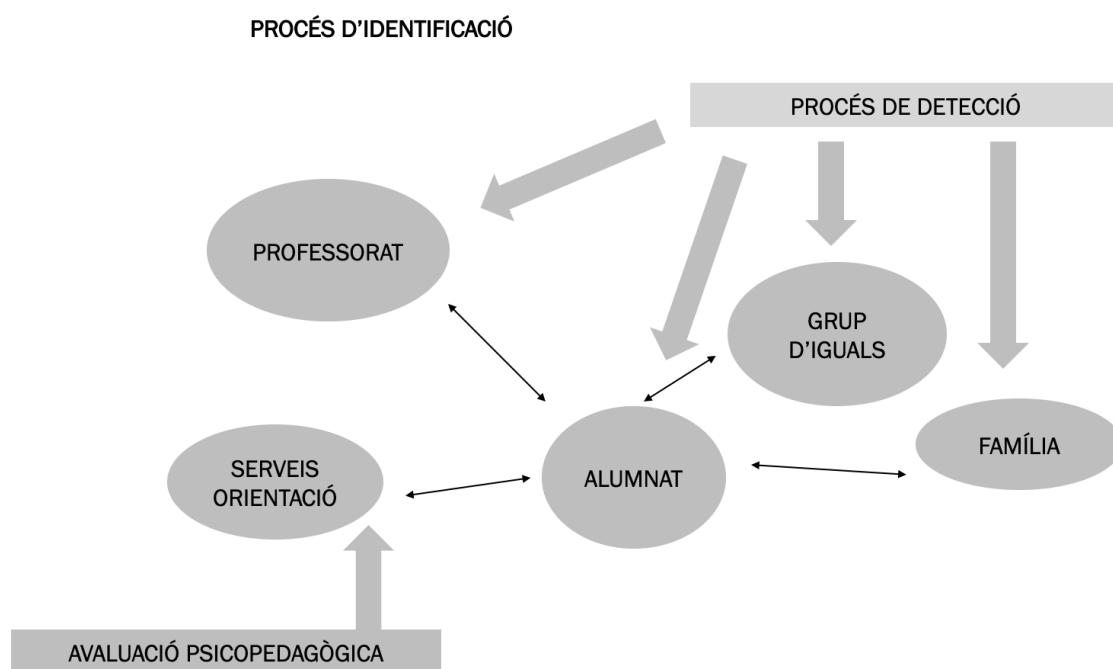
### Identificació

La primera barrera amb què es troba l'alumnat d'altres capacitats als centres és la manca d'identificació i, per tant, la seua invisibilització. En les dades recollides a la investigació, només el 9% del professorat manifestava sentir-se perfectament capacitats per identificar aquest alumnat i el 43% manifestava saber identificar-lo. Aquestes dades manifesten els dubtes i incerteses que existeixen encara en aquest àmbit.

El procés d'identificació inclou, d'una banda, els processos de detecció i de l'altra l'avaluació sociopsicopedagògica, com es presenta de forma visual a la figura 270:

**Figura 270**

### Procés d'identificació



*Nota.* Elaboració pròpia.

En l'àmbit escolar és el professorat l'encarregat de dur a terme la detecció, tot i que també hi poden (i seria convenient) intervenir altres agents, com les famílies o el grup d'iguals. Cal tenir en compte que si el professorat desconeix què és l'alta capacitat o en té una visió esbiaixada, aquesta es converteix ja en una primera barrera difícil de superar. És per això que resulta convenient comptar amb algun protocol de detecció més o menys sistematitzat per pal·liar aquesta mancança. Així, l'ús de

qüestionaris, com per exemple, els publicats a la guia elaborada per la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport (Arocas et al, n.d.) o l'elaborat pel grup GIAC en el marc de les Illes Balears (Rodríguez et al., 2015), són un bon recurs, ja que suposen una ajuda no només per fer visible i evident per al professorat l'alumnat d'altres capacitats, sinó també perquè eduquen la mirada lliure d'estereotips cap a aquest col·lectiu.

Una vegada realitzada aquesta detecció, en el cas que es considere que l'alumne/a requereix mesures específiques de suport educatiu per presentar altes capacitats, caldria sol·licitar una avaluació sociopsicopedagògica. Aquesta es duu a terme per part de professionals de l'orientació educativa. Per realitzar aquest segon pas, cal fer una sol·licitud, segons la normativa actual (Ordre 20/2019) per part de l'equip docent, coordinat pel tutor/a. Aquesta avaluació no es pot sol·licitar directament per part de les famílies, això sí, haurà de comptar amb l'autorització d'aquesta i els resultats se li hauran de transmetre a través d'audiència.

Novament, si el professorat no està format i sensibilitzat amb la realitat d'aquest alumnat, és difícil que es posen d'acord (l'equip docent coordinat pel tutor/a) per realitzar la sol·licitud al departament o equip d'orientació. El desconeixement, novament es converteix en una barrera. Així com també ho és la manca de coneixement sobre els signes diagnòstics o la manca d'eines per a l'avaluació que han manifestat una part dels i les professionals de l'orientació que han participat a la investigació.

És per això, que la formació i sensibilització dels docents és també una necessària mesura de nivell I. És convenient, a més, que hi haja un criteri de centre. En aquest sentit, la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, a través del Servei de formació del professorat preveu la possibilitat de dur a terme un Programa de Formació en Centres (PFC) dins el seu Pla Anual de Formació (PAF). Davant la manifesta manca de formació inicial dels docents que s'ha evidenciat i del fet que la major part de professionals de l'educació consideren que la seua formació i el coneixement sobre el tema és insuficient, és necessari implementar línies de formació en aquest sentit.

És important identificar l'alumnat d'altres capacitats, i ho és perquè no es pot atendre allò que no és coneix, perquè conèixer les barreres és el primer pas per a superar-les, perquè els mites al voltant de les altes capacitats dificulten l'atenció d'aquest alumnat i perquè l'educació inclusiva vetla per la presència, participació i aprenentatge de tot l'alumnat, també d'aquells amb alta capacitat.

Ara bé, la identificació no ha de servir per «etiquetar» l'alumnat, més encara quan aquesta etiqueta en l'àmbit de l'alta capacitat va acompanyada de pressió, d'esperar que tinguin un rendiment excepcional, un bon comportament, etc. Cal identificar més bé les necessitats o les barreres d'aquest alumnat per tal de donar resposta a un dret elemental: contribuir al màxim desenvolupament de l'alumnat, ja que molts d'ells i elles passen hores a l'aula escoltant continguts que ja tenen assolits. També per revertir el baix rendiment i combatre el fracàs escolar. A mesura que passen a cursos superiors s'exigeix un major esforç i part d'aquest alumnat no han hagut d'esforçar-se mai per aprendre els continguts escolars. A més d'això, de vegades arriben a la secundària o al batxillerat molt desmotivats i és difícil revertir aquesta situació. La identificació, finalment, cal dur-la a terme de la forma més primerenca possible, ja que la intervenció ha de ser, com s'ha defensat, proactiva i no reactiva.

Pel que fa a la forma com cal dur a terme el procediment d'avaluació, cal tenir en compte que si el propòsit és proporcionar programes educatius adients, llavors existeixen diversos arguments en contra de la identificació centrada únicament en proves d'intel·ligència. Es pot afirmar que hui dia no hi ha cap investigador seriós que crega que la intel·ligència general és homogènia, unidimensional i resultat únicament d'una dotació genètica innata. A banda d'això, les mesures d'intel·ligència global no aporten suficient informació sobre patrons d'habilitats específiques i nivells d'assoliment per tal d'orientar una resposta adient per l'alumne o alumna concrets. Així, dos estudiants amb el mateix QI (de 130, per exemple), poden diferir molt en el seu perfil: l'un pot ser molt talentós en matemàtiques i tindre dominat el contingut molt més enllà del nivell, mentre que l'altre pot ser només moderadament bo en matemàtiques, però extremadament talentós en arts o en raonament verbal o tenir una doble excepcionalitat. L'avaluació d'aquest alumnat ha d'anar molt més enllà d'establir un

determinat QI. A banda d'això, cal no oblidar que els continguts d'aquestes proves estan esbiaixats des d'un punt de vista cultural, de manera que determinat alumnat pertanyent a algunes minories pot romandre invisible (Fox, 1981, p. 1106).

És per això que la majoria d'experts consideren hui dia que no es pot identificar la superdotació únicament amb un test d'intel·ligència, més bé l'opinió més generalitzada és que cal utilitzar una àmplia varietat de tècniques, procediments i instruments que tinguin en compte experiències vitals, educatives i socials (Peña, 2001). Així, com assenyala Sastre-Riba (2004): "El cociente Intelectual no es una medida suficiente para identificar la superdotación, puesto que, a los problemas de medida que entraña se suma el hecho de que sólo es una expresión del ámbito lógico deductivo de la inteligencia humana. Es decir, es una condición necesaria pero no suficiente" (p. 9).

Tot i que aquesta siga una visió generalitzada entre els experts, la concepció psicomètrica i la identificació basada en un QI sol ser una pràctica bastant habitual al sistema educatiu. D'aquesta manera, si l'alumne/a obté més de 130 de QI en proves d'intel·ligència és considerat alumnat d'altres capacitats i, en els millors dels casos, rebrà una atenció específica. La llarga incidència d'aquest *modus operandi* potser es basa en el fet que els test són objectius i relativament fàcils d'administrar, fet que dona una certa seguretat als professionals de l'educació. Podem afirmar amb Pfeiffer (2017) que "el supuesto de que un alto CI es sinónimo de altas capacidades ha sido el punto de vista predominante sobre este fenómeno a lo largo del siglo XX, tanto en el ámbito de la psicología como de la educación" (pos. 244). El QI només pot explicar una part substancial de la variació, encara que no la major part, en predir el rendiment acadèmic d'un estudiant. A més, la variància que es pot predir es torna bastant xicoteta quan es fan prediccions per a l'èxit en el món real. El QI només es pot considerar com un dels indicadors d'una habilitat excepcional convergent o una promesa poc comuna en l'aula en un moment donat (Sastre, Castelló-Tarrida i Fonseca-Pedrero, 2018). Touron (2020) assenyala en aquest sentit que:

Hay que entender que no se trata de un atributo, o condición natural, de la que unos gozan y otros no. Por ello, no puede plasmarse en una puntuación de CI, y si bien esta puede tener

cierta utilidad, es de escaso o nulo valor para organizar la intervención educativa. Todos los modelos actuales, como se verá, enfatizan la importancia del desarrollo a lo largo de la vida de la persona, estableciendo la importancia del impacto del entorno en dicho desarrollo. En este sentido se puede afirmar que todos estamos en proceso de ser. (p. 17)

Les modernes teories sobre la intel·ligència i l'alta capacitat, en canvi, resulten encara molt desconegudes entre els i les professionals de l'educació. Aquesta sol ser una dificultat bastant habitual dins l'àmbit educatiu: el fet que la investigació no sol revertir moltes vegades en un impacte directe en les pràctiques educatives.

D'altra banda, la identificació es realitza molt sovint també en clau absoluta (és/no és d'alta capacitat). Pfeiffer, seguint Borland, esmenta que sovint ens referim a les altes capacitats com quelcom de real (com el pes, l'alçada o el color de cabells) que els xiquets tenen o no tenen, amb una existència independent de la nostra forma de comprendre-les o categoritzar-les. Aquesta concepció és una herència de la concepció psicomètrica. Actualment, més aviat, s'entén que el constructe d'altres capacitats fa referència en realitat a una forma de categorització d'un grup d'alumnes. L'alta capacitat no és un fet natural, sinó una construcció social i els conceptes normal, amb retard, amb alta capacitat són invencions humanes. Per tant, una premissa que cal assumir és que quan parlem d'altres capacitats fem referència a un concepte creat, "un constructo que és útil y que puede ser operacionalmente definido y medido, però no algo real que subyace a la naturaleza" (Pfeiffer, 2017, pos. 417). S'assumeix, en aquest sentit, que la capacitat és una qüestió de grau, no una variable dicotòmica.

A més, hi ha molt de desacord sobre com s'ha d'aplicar aquesta etiqueta (Sternberg i Kaufman, 2018). En aquest sentit, la identificació de l'alumnat d'altres capacitats no pot ser restrictiva, en el sentit que ha d'evitar deixar fora alumnat que pot beneficiar-se de determinades intervencions.

D'altra banda, en ser la intel·ligència una realitat polièdrica, l'alta capacitat fa referència a una heterogeneïtat de perfils. En aquest sentit, es pot ser d'altres capacitats de diverses formes (Touron, 2020, p. 21). A l'hora d'oferir una resposta educativa a aquest alumnat, hem de tenir en compte la diversitat de perfils i de nivells d'assoliment. Un aspecte que no es pot bandejar, així, és la importància

que adquireixen els factors personals (motivació, compromís en la tasca, esforç) i contextuals (familiars i escolars principalment). El desenvolupament de les altes capacitats requereix d'un entorn estimulant que oferisca oportunitats, recursos educatius, potencie determinats trets personals i en ocasions, fins i tot, necessita també un poc de sort (Pfeiffer, 2017, pos. 259). Es pot assumir, doncs, que tant les variables personals com les contextuals adquireixen una gran rellevància, i que l'educació ha de vetllar pel desenvolupament del potencial humà, que necessita d'esforç i implicació personal, així com d'un context estimulant per poder arribar a assoliments elevats en dominis específics. En consonància amb aquesta idea, i amb el paradigma del desenvolupament, l'alta capacitat no és un tret fixe, sinó en desenvolupament. Tot i que existeix alguna evidència d'una influència genètica en l'expressió d'aquesta, es requereix un entorn adequat per al seu creixement (Sastre et al., 2018).

En definitiva, a l'hora de dur a terme un procés d'identificació cal tenir en compte que:

- La identificació és el primer pas. Aquesta ha de ser planificada i sistemàtica (evitem així els errors en la identificació, ja que sovint es detecta l'alumnat que trau bones notes, però passen desapercebuts d'altres que es podrien beneficiar d'una intervenció educativa). Atenent a les dades recollides a la investigació, actualment només una quarta part dels centres educatius tenen sistematitzada la detecció.
- La identificació és un procés continu, no respon a un moment puntual, sinó que cal estructurar-la al llarg de l'escolaritat i sempre que es tinguen sospites sobre un alumne/a, s'hi trobe una necessitat o s'hi intuïsquen noves circumstàncies.
- Cal partir d'una visió concreta de l'alta capacitat al centre, no es pot "mirar" coses distintes segons la concepció de què partim. I, en aquest sentit, si es parteix d'una visió àmplia s'hi beneficiarà un major nombre d'alumnes.
- El professorat, si està format, resulta un bon detector, per tant és necessari orientar una mirada realista i basada en evidències cap a l'alta capacitat. En aquest sentit, cal evitar confondre alta capacitat amb alt rendiment.

- Cal prestar una especial atenció a les famílies més vulnerables, ja que és més difícil que en aquests casos hi haja un procés de detecció en àmbit familiar. El paper de l'escola en aquests casos resulta encara més rellevant.
- Per acabar, cal remarcar que la finalitat de la identificació no és «penjar un cartell», sinó oferir una resposta ajustada, és per això que la identificació ha d'anar orientada a fer un diagnòstic educatiu i a plantejar propostes conseqüents.

Pfeiffer (2017) assenyala també alguns aspectes clau o principis fonamentals sobre la identificació i avaluació que cal tenir en compte:

- a) La forma en què entenem i conceptualitzem les altes capacitats condiona i orienta els processos d'identificació.
- b) La identificació de les altes capacitats té com a objectiu atendre les necessitats educatives del l'alumnat mitjançant programes i recursos específics.
- c) En els processos d'identificació i avaluació és molt important tenir en compte la qualitat dels tests i escales que s'empren; són les persones i no els tests els que prenen decisions sobre la identificació.
- d) Quan identifiquem i avaluem les altes capacitats resulta fonamental comptar amb múltiples tècniques (intel·ligència, aptituds, creativitat, etc.) i des de distintes perspectives (família, professorat, etc.).
- e) La identificació i avaluació de les altes capacitats ha de ser un procés recurrent i no puntual.
- f) Resulta de gran utilitat comptar amb barems locals per prendre decisions (Pfeiffer fa aquesta puntualització per evitar el biaix cultural en el cas d'entorns desfavorits).

En definitiva, cal un bon coneixement del perfil i les característiques de l'alumnat per part de tot el professorat. Si no la identificació se centrarà en els estudiants provinents de grups més afavorits i de famílies més implicades en l'educació (per això la identificació ha de tenir en compte el context

en què se situa l'alumne/a i el centre). Per tal de garantir l'equitat és necessària la formació del professorat i també per tal de fer aflorar els grups tradicionalment infrarrepresentats perquè tinguin l'oportunitat de desenvolupar el seu potencial (entre ells també les xiquetes i l'alumnat amb doble excepcionalitat).

### *Formació i sensibilització*

Un altre pilar bàsic d'aquest primer nivell de mesures, com ja s'ha evidenciat, és la formació i sensibilització del claustre, que es pot estendre a la comunitat educativa. Des d'una perspectiva inclusiva, és fonamental treballar per la sensibilització cap a la diversitat i per l'establiment de valors de respecte a la diferència. Dins d'aquest nivell, doncs, també s'inclouria la formació del claustre o la sensibilització del claustre i de la comunitat educativa. Quan parlem de sensibilització no ens referim únicament a l'alumnat d'alta capacitat. En el moment que sensibilitzem la comunitat educativa cap a la diversitat, que potenciem el fet d'entendre que les relacions socials han de basar-se en un respecte mutu (també quan tenen interessos distints, o inquietuds), estem afavorint també la inclusió de l'alumnat d'altres capacitats.

La formació contínua hauria de ser complementària a la inicial, no hauria de suplir-la, però en aquest cas ens trobem amb un percentatge important de professionals de l'educació que no ha rebut cap tipus de formació inicial. La formació contínua hauria de centrar-se més aviat en oferir eines i recursos, en l'ampliació de coneixements i la intervenció en casos específics. Tanmateix, atenent a la situació actual, alguns continguts que s'hi podrien tractar serien els següent:

- Conceptualització i teories actuals de l'alta capacitat
- Característiques i perfil de l'alumnat d'altres capacitats
- Alumnat doblement invisible: gènere, doble excepcionalitat i grups desfavorits
- Atenció educativa a les altres capacitats
  - Marc legislatiu
  - Propostes d'intervenció



- Nivell I
- Nivell II
- Nivell III
- Nivell IV

Els tres pilars bàsics sobre els quals s'hi ha d'assentar la formació del professorat es vinculen amb el component emocional (sensibilització), cognitiu (informació) i comportamental (pràctiques), com es pot veure a la figura 271.

**Figura 271**

*Els tres pilars bàsics de la formació*



*Nota.* Elaboració pròpia.

- a) En relació al component emocional (sensibilització), és fonamental fomentar l'empatia cap aquest col·lectiu, ser capaços de posar-se en el seu lloc i entendre el que suposa el seu pas per un sistema educatiu homogeneïtzador que no els contempla. Per a dur a terme aquest procés es pot comptar amb alumnat d'alta capacitat o amb famílies, que puguin traslladar al professorat les dificultats i els encerts en el seu pas pel sistema educatiu.

- b) Pel que fa al component cognitiu (informació) és necessari comptar amb coneixements actualitzats i basats en evidències.
- c) Finalment, és necessari orientar el professorat a la posada en marxa de mesures a partir d'exemples, implementant projectes als centres i oferint recursos. Aquestes pràctiques s'han de basar també en les evidències generades en l'àmbit de la investigació.

*Flexibilitat en els agrupaments i en la implementació de les assignatures optatives en secundària*

Una altra mesura de nivell I té a veure amb l'organització del centre i la distribució de recursos. En la línia que s'ha apuntat en aquesta tesi, els recursos i l'organització del centre solen distribuir-se sovint atenent a una visió centrada en el dèficit més que no en l'impuls del talent. Dins dels límits que suposa en ocasions la manca d'autonomia de centres, cal buscar una certa flexibilitat en els agrupaments i en la distribució de recursos. Algunes idees que podrien implementar-se fàcilment als centres podrien ser:

- Plantejar tallers i activitats internivells, en què es relacionen alumnes de diferents edats en base als seus interessos. Poden ser molt potents si són triats per l'alumnat i troben allí companys interessats al mateixos temes.
- També es podrien incloure en aquest plantejament les assignatures optatives de secundària. Crida l'atenció que dins del marc del catàleg d'optatives figure el "taller de reforç instrumental" (vinculat a les assignatures instrumentals: Valencià, Castellà i Matemàtiques), però no existisquen optatives orientades des d'una lògica de l'enriquiment, que podrien ser molt més estimulants per a l'alumnat i potenciar un aprenentatge més vivencial. Alguna assignatura, com la de "Projectes interdisciplinaris" es podria orientar fàcilment des d'una òptica de l'enriquiment.
- Aquestes activitats o tallers poden ser molt rics si es plantegen des d'una perspectiva interdisciplinar i es duen a terme amb professorat de diferents àrees. Per exemple si

plantejem un taller de revista es pot aportar la perspectiva del professorat de llengua, però també del d'educació plàstica i visual, o d'informàtica si la revista és electrònica.

- La visió plantejada de la "cultura d'impuls del talent" hauria d'estendre's també als docents. També el professorat té els seus punts forts i els pot demostrar en diferents àmbits. Per això els centres també haurien de comptar amb un portafolis del talent del docent, que pot ajudar els equips directius a plantejar diferents tallers o activitats i en el cas de secundària també a reorganitzar l'optativitat.

Tot això suposa orientar l'organització del centre i la distribució dels recursos en una altra línia, que pot afavorir i molt la inclusió del col·lectiu d'alta capacitat, però que en definitiva resulta positiva per a tot l'alumnat, ja que resulta molt més potent ensenyar des de les capacitats que des del dèficit.

#### *Programes de mentoratge*

Un altre recurs interessant per a aquest alumnat és comptar amb algun programa de mentoratge, en què alumnat més major o professorat esdevenen mentors d'alumnes més menuts. En aquest cas pot resultar especialment interessant el mentoratge d'un professor/a (amb formació en l'àmbit de l'alta capacitat) a un alumne o alumna. És el que es denomina també "tutoria afectiva". Aquest recurs resulta d'especial interès a l'adolescència, ja que alguns/es alumnes d'alta capacitat (ja s'ha vist al grup de discussió de l'alumnat) troben dificultats a l'hora de mostrar-se com són. A banda d'això, aquest alumnat gaudeix de la companyia de persones majors perquè poden tractar temes del seu interès. De la mateixa manera, es poden organitzar grups de suport, si comptem amb un grup d'alumnes que pensem que ho pot necessitar.

Aquest recurs pot orientar-se també, com s'apuntava adés, al desenvolupament de factors de caire personal vinculats al desenvolupament del talent: treballar aspectes com el perfeccionisme insà, la tolerància a la frustració, mentalitat fixa versus la mentalitat de creixement, el foment de la resiliència, etc. Igualment poden ser de gran utilitat per orientar també aquest alumnat a l'hora

d'organitzar l'estudi, ja que molts d'ells no han hagut d'esforçar-se al llarg dels diferents cursos i compten amb molt poques estratègies.

#### *Programes d'impuls i visibilització del talent*

Els programes d'impuls i visibilització del talent són una oportunitat excel·lent per a tot l'alumnat del centre. En el cas de l'alumnat d'alta capacitat pot engrescar-los en reptes i projectes que els motiven i els facen esforçar-se i avançar. També es pot visibilitzar el talent d'alguns/es alumnes que es troben desmotivats a l'aula o no tenen l'oportunitat de mostrar el seu potencial en un sistema massa rígid.

*És impossible fomentar tipus diferents d'experiències d'aprenentatge a través de l'ús dels mateixos mètodes d'ensenyament ordinaris. (Renzulli, 2016)*

Es poden dur a terme diferents propostes en aquest àmbit, tot tenint en compte les característiques del centre. Un dels models més coneguts i avaluats, vinculat a l'enriquiment, és el programa SEM de Renzulli. Es tracta d'un model d'enriquiment per a tota l'escola, que es fonamenta en 4 dècades d'investigació i és el programa d'enriquiment més utilitzat al món. Parteix de tres objectius bàsics, les 3 E: *enjoyment* (gaudi), *enganche* (enganxament) i *enthusiasm* (entusiasme).

El model funciona de la següent forma: Primer se selecciona la pedrera del talent (en alguns centres 10 o 15%, en d'altres tots). En segon lloc, s'avaluen els interessos i l'estil d'aprenentatge de l'alumnat que formen aquesta pedrera de talent. A continuació es facilita la compactació del currículum a tots els estudiants susceptibles de ser elegits i per als quals es modifica el currículum ordinari mitjançant l'eliminació d'aquelles unitats didàctiques els continguts de les quals ja dominen de bestreta. S'hi utilitza un formulari denominat el "compactador". A partir d'ací, s'ofereixen tres tipus d'experiències: tipus I, II i III. L'enriquiment de tipus III sol ser més apropiat per als estudiants amb

nivells més alts d'aptitud, interès i compromís amb la tasca. Els aspectes clau que s'inclouen al projecte són: el portafolis del talent, la compactació del currículum i les activitats d'enriquiment.

a) El portafolis del talent

Se centra en les fortaleces, en lloc del dèficit. Recull les fortaleces de l'alumnat en tres àmbits: aptituds, interessos i estils d'aprenentatge. Aquesta informació és utilitzada per prendre decisions sobre els diversos tipus de modalitats de participació de l'alumnat en el continu integral d'oportunitats, tant d'enriquiment com curriculars, disponibles a les escoles SEM.

b) Compactació del currículum

La compactació del currículum fa més efectiva la programació didàctica d'un determinat curs, ja que els permet disposar de més temps per dur a terme un treball més desafiant i interessant. Segons les dades recollides en aquesta investigació, són ben pocs els professionals de l'educació que opten per compactar el currículum, fet que suposa que l'enriquiment curricular esdevinga una feina afegida per a l'alumnat d'alta capacitat. Aquesta compactació es duu a terme a través dels següents passos:

1. Definir els objectius i resultats d'aprenentatge d'una unitat didàctica o d'un bloc de continguts.
2. Identificar l'estudiantat que ja domina els objectius i estàndards d'aprenentatge d'una unitat didàctica o bloc de continguts a punt de ser ensenyat.
3. El temps estalviat a través de la compactació pot ser usat per proporcionar una varietat d'oportunitats d'enriquiment i acceleració per a alumnat amb altes capacitats.

c) Activitats d'enriquiment

Enriquiment de tipus I

Segons assenyala Renzulli (2016) aquestes activitats estan dissenyades per exposar l'estudiantat a una àmplia varietat de disciplines, temes, ocupacions, passatemps, persones, llocs i esdeveniments que normalment no formen part del currículum habitual. Per a això es contacten ponents, s'organitzen cursos, demostracions o actuacions, es projecten pel·lícules o altres continguts

multimèdia... Un equip format per professorat, alumnat i famílies organitza i planifica les experiències tipus I. Les experiències tipus I s'utilitzen per motivar l'alumnat amb el fi que pugui prosseguir els seus interessos d'una forma creativa i productiva.

Condicions perquè siga una activitat tipus I:

- L'alumnat és conscient que l'activitat és una invitació a diversos tipus i nivells de seguiment i continuació ulterior.
- Existeix un examen detallat de l'experiència a fi d'aprendre qui pot voler explorar ulteriors compromisos d'enriquiment i en quines formes pot desenvolupar-se l'esmentada continuïtat.
- Existeixen oportunitats, recursos i motivacions variats per a diversos tipus de seguiment ulterior.

Haurien de:

- Ser atractives i emocionants.
- Ser presentades a tot l'alumnat.
- Posseir certa dosi de flexibilitat.

### Enriquiment de tipus II

Inclou materials i mètodes dissenyats per promoure el desenvolupament de destreses i habilitats emocionals. Renzulli proposa que les activitats formatives vagin orientades a desenvolupar les habilitats següents:

I. Habilitats de pensament cognitiu	K-3	4-8	9-12
A. Habilitats de pensament creatiu			
B. Presa de decisions i resolució creativa de problemes.			
C. Pensament crític i lògic			

II. Desenvolupament del caràcter i habilitats afectives	K-3	4-8	9-12
A. Desenvolupament del caràcter			

B. Habilitats interpersonals			
C. Habilitats interpersonals			

III. Habilitats per aprendre com aprendre	K-3	4-8	9-12
A. Escoltar, observar i percebre			
B. Llegir, prendre notes i subratllar			
C. Entrevistar i enquestar			
D. Analitzar i organitzar dades			

IV. Usar habilitats avançades d'investigació i materials de referència	K-3	4-8	9-12
A. Preparació per a projectes d'investigació			
B. Ús de referències tant en biblioteques com online			
C. Recerca i ús de recursos comunitaris			

V. Habilitats de comunicació escrita, oral i visual	K-3	4-8	9-12
A. Habilitats de comunicació escrita			
B. Habilitats de comunicació oral			
C. Habilitats de comunicació visual.			

Renzulli (2016) estableix tres mètodes diferents per presentar l'enriquiment tipus II:

- Activitats sistemàtiques i planificades que poden ser organitzades de bestreta per qualsevol unitat didàctica del currículum general.
- Activitats que no poden ser planificades de bestreta, ja que sorgeixen a partir d'experiències extraescolars o no directament relacionades amb l'escola.
- Activitats que són usades en el context d'una investigació tipus III ja iniciada.

Els objectius principals derivats de la participació de l'alumnat en l'enriquiment tipus II són:

- Millorar les competències de l'alumnat a l'hora d'utilitzar habilitats cognitives d'alt nivell a fi d'organitzar, analitzar i sintetitzar nova informació.
- Millorar les habilitats de lideratge i interpersonals de l'alumnat.
- Millorar la competència de l'alumnat per a recopilar, organitzar i analitzar dades en brut extretes de fonts primàries i secundàries apropiades.
- Millorar la competència de l'alumnat per a utilitzar un ampli rang de tècniques i materials bibliogràfics sofisticats durant la recerca de respostes a les qüestions plantejades en la seua investigació personal.
- Demostrar un enfocament més organitzat i sistemàtic de la investigació i experimentació.
- Millorar la qualitat i idoneïtat dels productes que els estudiants creen amb la resolució de problemes del món real.
- Usar mètodes i tècniques de diversos professionals adults a fi de trobar problemes, reunir i organitzar dades i desenvolupar productes.

### Enriquiment de tipus III

Involucra l'estudiantat interessat en una matèria seleccionada per ells mateixos animant-los a què dediquen el temps necessari perquè adquirisquen un grau de coneixement avançat, al mateix temps que el procés d'aprenentatge que el possibilita, de manera que s'assumeix el paper d'un investigador real i autèntic.

Inclou activitats d'investigació i desenvolupament de productes creatius en què l'alumnat assumeix el rol d'investigador de primera mà, escriptor, artista o un altre tipus de professional en exercici. L'alumnat:

- Adquireix una comprensió de nivell avançat sobre coneixements i mètodes usats en disciplines particulars.
- Desenvolupa productes o serveis autèntics orientats a produir un efecte desitjat en una o més audiències.



- Adquireix habilitats d'aprenentatge autodirigit en àrees com la planificació, la formulació i enfocament de problemes, les habilitats organitzatives, la utilització de recursos i el maneig del temps.
- Desenvolupa el compromís amb el treball, la confiança en ells mateixos, sentiments d'assoliment creatiu, i la competència per a interactuar de manera efectiva amb altres alumnes i estudiants amb els quals comparteixen objectius i interessos comuns.

Els cinc elements essencials que han d'incloure les activitats d'aquest tipus són:

- Aprenentatge basat en els interessos.
- Focalització en el coneixement de nivell avançat.
- Focalització en el mètode.
- Sentit de l'audiència.
- Avaluació autèntica.

A Galícia s'ha dut a terme una adaptació d'aquest model orientat a tot l'alumnat del centre. Les particularitats de la implantació a Galícia, en el projecte SEMGAL, són que la proposta s'orienta a tot l'alumnat, des d'una perspectiva inclusiva, i que es tracta d'un projecte inclòs al currículum (no es tracta d'una proposta extracurricular), ja que es desenvolupa dins de les diferents matèries i en horari escolar. Finalment, es tracta d'un projecte en què s'implica el centre, que va acompanyat de la formació del professorat i del mentoratge per part d'un equip de professionals que es coordina des de la mateixa Conselleria d'Educació<sup>13</sup>.

Una altra proposta més propera és, per exemple, la desenvolupada des del CEIP El Fabraquer d'El Campello, el projecte Connecta t, que planteja diferents propostes d'enriquiment (gimnasio de desenvolupament personal, garaje de emprenedores, preguntones...) dirigides tant per a l'alumnat d'altres capacitats (incloent-hi també alumnat amb alt rendiment i/o alta motivació) com la resta de l'alumnat

---

<sup>13</sup> Per a més informació es pot consultar la web del projecte: <https://www.edu.xunta.gal/portal/semgal>.

del centre a través del “connecta t en el aula”. A la guia d’altes capacitats publicada per la Conselleria d’Educació, Investigació, Cultura i Esport (Arocas et al., n.d.) s’hi troben altres projectes desenvolupats també a nivell de centre dins del context valencià i de molt diversa índole.

Finalment, un projecte que, tot i no estar dirigit a l’alumnat d’altes capacitats, pot resultar força interessant, tant si es realitza a nivell de centre com d’aula és la proposta de la fundació Promete que, tot i que el seu plantejament parteix d’una proposta de campus d’estiu, s’ha posat en marxa com a proposta extraescolar a determinats centres educatius, i més recentment a nivell d’aula. Un aspecte molt interessant d’aquest projecte és la importància que se li atorga als factors personals (a través del *coaching*) i de l’acompanyament que es fa a l’alumnat des de la seua perspectiva de l’educació del ser<sup>14</sup>.

A banda de les propostes a nivell de centres, existeixen altres experiències d’enriquiment que ofereixen associacions i entitats. En el cas de les Illes Balears, aquesta resposta està institucionalitzada a partir de la col·laboració de la Universitat en el projecte Mentoriment<sup>15</sup>. Aquest programa va orientat a alumnat identificat amb altes capacitats de tercer i quart curs d’ESO, de batxillerat i d’FP de grau mitjà i superior de centres sostinguts amb fons públics de les Illes Balears i hi participen la Universitat de les Illes Balears (UIB), a través del Programa d’atenció a les Altes Capacitats Intel·lectuals (PACIS), en col·laboració amb la Direcció General d’Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d’Educació i Universitat.

VanTassel-Baska i Brown (2007) van dur a terme un estudi comparatiu de diversos models curriculars emprats per donar resposta a l’alumnat d’alta capacitat, en l’àmbit estatunidenc. A l’estudi s’hi analitzaren 11 propostes que han tingut una certa rellevància i recorregut. Els components que es preneren en consideració van ser: que posseïren un marc per al disseny i desenvolupament del currículum, transferible i utilitzable a totes les àrees del currículum, flexible pel que fa als grups d’edat en què havia d’aplicar-se, havia de tenir una certa rellevància en diferents agrupacions i tipus de

---

<sup>14</sup> Per a més informació es pot consultar: <https://www.promete.org/>.

<sup>15</sup> Per a més informació es pot consultar: <http://mentoriment.uib.es/blog/>

centre, i la incorporació de característiques diferenciades per a diferents perfils. Segons aquestes autores, les pràctiques més rellevants en aquest àmbit serien les que treballen nivells superiors de pensament i habilitats per millorar l'aprenentatge, i l'ús d'estratègies basades en la investigació que impliquen l'alumnat en la resolució de problemes complexos i rellevants, sense oblidar els aspectes de caire afectiu.

Fet i fet, els programes d'impuls i visibilització del talent a nivell de centre són una mesura molt adient tant per a l'alumnat d'altres capacitats com per a la resta. Les mesures de nivell III i IV tenen més sentit en una escola orientada al desenvolupament del talent, ja que en aquest context no resulten mesures estranyes ni fora de lloc. Algunes claus que es poden implementar en aquesta línia són:

- Partir d'una idea d'empoderament i lideratge docent. En què el professorat confie en les seues potencialitats i aporte el seu talent a l'hora de posar en marxa experiències educatives més enriquidores. Aquestes experiències resulten també més motivadores per al propi professorat.
- Intentar oferir projectes i activitats vinculades amb el món real. Les activitats d'ApS són un bon recurs en aquesta línia. De fet, les propostes d'enriquiment de tipus III plantejades en el SEM s'orienten també en aquesta idea de connectar l'alumnat a les necessitats reals dels seu entorn. També s'assenten en la idea de consciència ètica esmentada més amunt (Ambrose, 2021).
- Donar l'oportunitat a l'alumnat de participar en projectes que siguen del seu interès i on puguin anar "més enllà". Cada alumne/a és únic, i cal respectar-ho. L'aprenentatge és més eficaç si l'alumnat gaudeix, és més significatiu quan tracta problemes reals i quan tracta de millorar no només el coneixement sinó també les habilitats de pensament.
- Potenciar un aprenentatge més actiu i implicar-hi també les funcions executives: que participen a la planificació, a la presa de decisions, a la resolució dels diversos problemes que poden anar sorgint, etc.

- Tenir en compte la diversitat cultural i ètnica, els factors socioeconòmics i les diferents necessitats específiques dels diversos perfils que s'hi poden trobar.
- Donar-li importància a l'acompanyament personal-*coaching*. I en definitiva, a treballar els factors de caire personal que tanta importància tenen en el desenvolupament del talent.
- Obrir l'escola a l'entorn, buscar aliances més enllà de les parets del centre.
- Donar possibilitats de lliure elecció. L'elecció personal afavoreix l'autoconcepte i l'acceptació dins del grup (Renzulli, 2016).

### *Coordinació*

La coordinació entre els professionals de l'educació resulta essencial. Entre el professorat i entre aquests i els equips de suport a la inclusió. La intervenció que requereix l'alumnat d'altres capacitats no correspon a un moment puntual, sinó que ha d'implicar una planificació a llarg termini. No té sentit fer una ampliació curricular, que implique que l'alumne/a segueixca continguts d'un curs superior al que està matriculat, si no es pretén per al curs següent continuar amb la mesura o realitzar una flexibilització. Les mesures han de ser raonades i consensuades, pensant en el benefici de l'alumnat i en el respecte a l'interés superior del menor. Aquest és un dels enfocaments bàsics que es troben a la base de l'actual LOMLOE (2020).

Resulten especialment rellevants, en aquest sentit, els períodes de transició, si no cada etapa es converteix en un nou començament. A la investigació realitzada s'ha evidenciat com sovint el professorat desconeix l'atenció que rep l'alumnat d'alta capacitat en aquests processos o directament és conscient de la seua absència. En la mateixa línia cal comptar amb la col·laboració de les famílies i de l'entorn. Ambdós poden ser un factor d'ajuda.

Finalment, és essencial que tot allò que decidim quede reflectit als document del centre. Cal establir al PADIE un protocol intern, que implique un seguiment de les mesures, i la continuïtat als plans de transició. Igualment, en el PEC hauria de figurar l'orientació cap a l'estímul del talent com a línia de treball i ideari del centre.

### 11.2.2. Mesures de nivell II



Les mesures de nivell II, segons el Decret 104/2018, són aquelles que s'adrecen a tot el grup classe i, en aquest sentit, constitueixen mesures de caire proactiu, ja que no actuen quan apareix un problema, sinó que es posen en marxa abans. En aquest cas, s'entén que l'orientació que prenga la programació (el fet d'estar pensada per a un alumne/a mitjà inexistent o per a un alumnat divers i real), i l'orientació metodològica determinaran una major inclusió de la diversitat a l'aula. Aquesta programació i orientació metodològica, hauria de tindre en compte que a l'aula hi poden haver alumnes que aprenen a un ritme més ràpid, amb un major grau d'autonomia i amb una major profunditat. Aquestes mesures de nivell II faciliten també la detecció de l'alumnat d'altres capacitats, ja que, si no se'ls ofereixen tasques de resolució de problemes que requereixen elevats nivells de pensament, o que valoren la creativitat i un major aprofundiment, difícilment "es veurà" l'alumnat d'alta capacitat.

L'adequació personalitzada de les programacions és una mesura curricular ordinària de nivell II, ja que considera la totalitat de l'alumnat del grup classe (Decret 104/2018, article 14.1.b). En aquest sentit, en la mesura que es planifiquen les pràctiques a l'aula de forma flexible i entendent que existeixen diferents ritmes d'aprenentatge i diferents formes d'aprendre, és més fàcil que un major nombre d'alumnes s'hi senten inclosos. D'aquesta manera, situant-nos en un nivell de resposta II, no cal esperar a tindre un/a alumne/a a l'aula amb altres capacitats per tal d'adaptar la programació. Més

bé, cal elaborar una programació que tinga en compte que a l'aula pot haver-hi en algun moment alumnat d'alta capacitat.

El procés de programació hauria de partir de la legislació vigent i dels coneixements propis de la matèria que tenen els docents, però també del Disseny Universal per a l'Aprenentatge o DUA (CAST, 2018; Alba, 2016, 2019), que té en compte diferents formes d'implicació, representació i expressió. A partir d'ací cal crear una proposta respectuosa amb els diferents ritmes i nivells, partint del coneixement de la diversitat de l'alumnat i des d'una perspectiva oberta i flexible que possibilita canvis. L'aula diversificada (Tomlinson, 2001) o l'estratègia de programació multinivell (Collicot, 2000; Ruiz Bel, 2008; Rodríguez et al., 2020) són propostes que apunten en aquesta línia de respecte a la diversitat de ritmes i estils d'aprenentatge. La programació, a més, ha de ser flexible i oberta a possibles canvis, atenent a les característiques del grup-classe, que a priori no es coneixen.

Les diferents opcions metodològiques fan referència al "com" s'hi organitza la resposta educativa. La tria de la metodologia o de les diferents estratègies metodològiques haurà de tenir en compte diversos aspectes: l'estil d'aprenentatge de l'alumnat, l'estil del professorat (els seus punts forts i, perquè no, el seu talent per orientar la classe d'una forma o d'una altra), el model pedagògic del qual es parteix (la idea sobre l'educació) i l'especificitat de la matèria o del tema que s'hi treballa. Partint d'aquesta premissa es pot concloure que no existeix una metodologia "millor que altra", ja que aquesta dependrà de les circumstàncies que s'han assenyalat. Tanmateix, sí que existeixen metodologies que afavoreixen més la inclusió de l'alumnat d'altres capacitats (i de la resta) que d'altres, i sobretot que s'adaptin millor al marc social i cultural actual.


En aquest sentit, la societat actual ha canviat les relacions amb el coneixement i amb el saber. Actualment s'hi pot accedir de forma fàcil i senzilla a tota la informació que abans constituïa el gros de l'educació escolar, a més, d'accedir-hi, es pot comentar, debatre, confrontar, etc. amb altres persones, ampliar-la... I, a més, tenim a l'abast aquesta informació en distints formats. És evident que aquestes circumstàncies han de comportar un canvi en el model educatiu. El professorat no és

actualment l'única via d'accés al saber ni la més prestigiosa. És per això que pren més sentit que l'eix central del procés d'ensenyament-aprenentatge siga l'alumnat i no el/la docent. La tasca del professorat, sobretot, és que l'alumnat aprenga. També és necessari potenciar un paper actiu de l'alumnat dins l'aula: orientant-lo a la participació, la implicació, el raonament i el pensament crític i orientant l'avaluació cap a la diversitat i no cap a l'estandardització, a partir també del plantejament de materials i de formes d'accedir al coneixement diversos. Finalment, cal deixar enrere una forma d'ensenyar-aprendre basada en el dèficit, i en buscar allò en què l'alumne/a falla i optar per una forma d'ensenyar basada en les potencialitats, en afavorir i desenvolupar els punts forts i en pujar l'autoestima i l'autoconeixement de l'alumnat. En definitiva, es tracta d'optar per una escola que busca la inclusió de tot el seu alumnat.

La programació de l'aula i les estratègies metodològiques han d'anar dirigides, en última instància a facilitar l'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit, si l'alumne/a no aprèn com li ensenjem, és obvi que podem buscar alternatives. En el cas de l'alumnat d'alta capacitat, això inclou projectes d'investigació, plantejament de reptes, eliminació dels aspectes repetitius, etc. Tot seguit presentem una graella en què s'hi presenten, d'una banda, les característiques més generals de l'alumnat d'alta capacitat (entenenent que són en última instància un grup divers i amb diversos interessos) i una sèrie de recomanacions i propostes que es poden incloure a les programacions didàctiques i que facilitarien la inclusió d'aquest alumnat.

Les programacions han d'anar dirigides a tot l'alumnat, i han d'oferir actuacions, com s'ha explicitat en parlar de l'aula diversificada o la programació multinivell, que tinguen en compte la diversitat de ritmes i estils d'aprenentatge que hi ha presents a l'aula.



## PROPOSTES D'ENRIQUIMENT PER A L'AULA

ÀMBIT COGNITIU	
Indicadors	PROPOSTES I RECOMANACIONS 
Aprenen ràpid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establir racons/ambients d'investigació, enriquiment o creativitat.</li> <li>• Permetre l'eliminació de continguts ja coneguts i repetitius i oferir altre tipus de tasques, com per exemple la realització de projectes personals d'aprofundiment, o altres activitats més complexes.</li> <li>• Plantejar activitats amb diferents graus de complexitat. Aprenentatge multinivell.</li> </ul>
Bon nivell de raonament i processament de la informació Raonaments profunds Comprén i expressa conceptes abstractes complexos Ús d'estratègies metacognitives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar la possibilitat de realitzar projectes d'investigació sobre temes variats (depenent de les etapes poden tenir més o menys complexitat): el resultat es pot presentar en diversos formats (presentació oral, producte audiovisual, producte artístic, treball escrit...).</li> <li>• Plantejar activitats que suposen un major grau d'aprofundiment en la matèria o permeten ampliar diferents continguts.</li> <li>• Plantejar preguntes a la classe, propiciar l'elaboració d'hipòtesis sobre diferents temes.</li> <li>• Connectar el procés investigador amb la realitat més propera, en la mesura de les nostres possibilitats.</li> <li>• Introduir activitats que suposen un repte complex. Plantejar preguntes a què l'alumnat pugui buscar resposta, solucionar un problema complex, etc.</li> <li>• Participació en olimpíades i concursos, dins i fora del centre. Els concursos també poden ser en equip i implicar tota la classe.</li> </ul>
Autonomia en els aprenentatges (de vegades aprenen de forma intuïtiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donar la possibilitat a l'alumnat de prendre la iniciativa, d'iniciar o liderar projectes que resulten més complexos i que requerisquen certa autonomia.</li> <li>• Guiar-los, en aquest cas, en la planificació i organització del treball, així com també realitzar un seguiment del treball.</li> <li>• Plantejar activitats que impliquen la iniciativa emprenedora.</li> </ul>
Llenguatge elaborat: vocabulari ric i precís (pot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura hauria d'anar vinculat al ritme particular de cada alumne/a.</li> </ul>



## 11. Proposta d'intervenció educativa des del paradigma de la inclusió

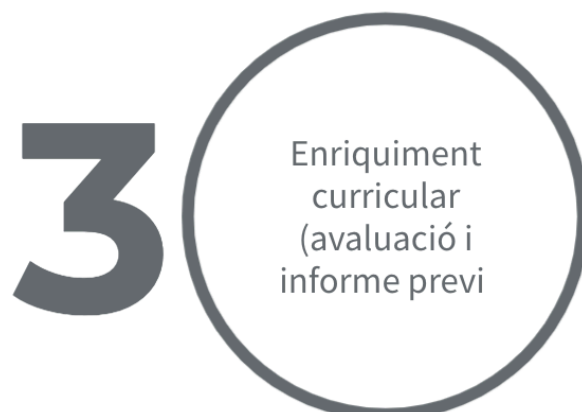
<p>haver diferència entre el llenguatge oral i escrit)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incloure a la biblioteca d'aula llibres de diversos nivells, també llibres sobre temàtiques variades vinculades als interessos de l'alumnat (l'univers, les plantes...).</li> <li>• Permetre l'elecció de lectures d'una major complexitat, quan hi ha interès per part de l'alumnat (evitar el mateix llibre per a tots).</li> <li>• Plantejar activitats a classe com debats, judicis, on han d'argumentar posicionaments, etc. i l'exposició de treballs.</li> </ul>
<p>Associació d'idees, de vegades inusuals Connexió entre disciplines</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar projectes interdisciplinars o realitzar connexions de l'àrea amb altres assignatures.</li> </ul>
<p>Elevada curiositat, solen preguntar molt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donar la possibilitat que es pregunte a classe. Si no es vol ocupar tot l'espai de la classe les preguntes es poden escriure i utilitzar-les després per ampliar coneixements de la classe. Normalitzar el fet de preguntar a l'aula, evitant marcar a l'alumne/a que fa moltes preguntes i tallar la curiositat. Posar una bústia a la classe.</li> <li>• Plantejar preguntes complexes, que puguin motivar l'alumnat a "anar més enllà".</li> </ul>
<p>Bona capacitat de resolució de problemes Aplica el raonament logicomatemàtic a situacions quotidianes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar jocs de tipus lògic (es poden tenir disponibles a l'aula o en algun racó, especialment a infantil i primària).</li> <li>• Plantejar activitats on predomine el raonament lògic.</li> <li>• Plantejar jocs de relació: causa-conseqüència, relacions de semblança i diferència...</li> <li>• Donar la possibilitat de resoldre problemes amb un major grau d'aprofundiment. També amb un major grau d'abstracció i complexitat.</li> <li>• Afavorir que s'hi puguin resoldre des de diferents perspectives (arribar a la solució per diferents camins).</li> <li>• Possibilitar el plantejament de nous problemes per part de l'alumnat.</li> <li>• Aprofundir en el raonament matemàtic. No només en l'aplicació de les fórmules plantejades.</li> </ul>
<p>Li agrada experimentar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar activitats d'experimentació. Tant per comprovar teories com per elaborar-les.</li> </ul>
<p>Pensament crític. Qüestionen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar activitats que suposen un replantejament de determinades teories, fets històrics, obres, etc. en què l'alumnat pugui reflexionar i aportar una reflexió crítica.</li> </ul>
<p>Pensament divergent i alta creativitat Gran imaginació Flexibilitat cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar activitats que potencien la imaginació: invenció d'històries a partir de... (imatges, objectes...).</li> <li>• Donar la possibilitat de resoldre problemes per diferents vies (no és necessari que siga la que hem treballat a l'aula).</li> <li>• Plantejar activitats obertes, que no tinguin una resposta única.</li> <li>• Plantejar la recerca a través de materials i recursos diversos.</li> <li>• Valorar i donar reconeixement a la creativitat i a la possibilitat de fer les coses de distinta manera a la que esperem.</li> </ul>

ÀMBIT PERSONAL	
Indicadors	PROPOSTES I RECOMANACIONS 
Alta sensibilitat Bon sentit de l'humor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconèixer les diferents sensibilitats a l'aula i establir un clima de respecte.</li> <li>• Treballar aspectes vinculats a la intel·ligència emocional.</li> <li>• Permetre l'humor i facilitar un bon clima afectiu.</li> </ul>
Alta motivació i compromís en les tasques que són del seu interès Motivació intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar activitat obertes i diverses.</li> <li>• Plantejar la possibilitat de triar activitats que siguen del seu interès.</li> <li>• Plantejar activitats de lliure elecció.</li> </ul>
Perfeccionisme i baixa tolerància a la frustració	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar els errors com una oportunitat d'aprenentatge, potenciant en l'alumnat una mentalitat de creixement.</li> </ul>
Pot presentar doble excepcionalitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tindre en comptes les adaptacions necessàries en aquests casos per permetre la seua presència, participació i aprenentatge.</li> </ul>
ÀMBIT SOCIAL	
Indicadors	PROPOSTES I RECOMANACIONS 
Crítics amb les normes socials	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar les normes i raonar-les.</li> </ul>
Major independència i diferència d'opinions respecte del grup d'iguals. Interessos diferents a la resta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar unes bones relacions socials entre l'alumnat i el reconeixement de la diversitat com un valor positiu i no com un problema.</li> <li>• Plantejar propostes de treball cooperatiu, en què s'establisquen relacions de cooperació i respecte.</li> </ul>
Desenvolupament moral precoç: elevat sentit de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantejar activitats que suposen un servei a la comunitat o una millora del seu entorn.</li> <li>• Organitzar campanyes al centre, al barri, poble o ciutat.</li> </ul>

## 11. Proposta d'intervenció educativa des del paradigma de la inclusió

---

justícia, preocupacions per temes socials i idealisme Preocupació per temes transcendents (la mort, l'univers, el més enllà)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plantejar activitats com la revista o la ràdio escolar on l'alumnat pugui reflexionar i compartir les seues inquietuds.</li></ul>
Bona capacitat de lideratge Bones habilitats socials	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciar la participació de l'alumnat en temes que els impliquen.</li><li>• Oferir la possibilitat que prenguen la iniciativa en aquest tipus de temes.</li></ul>
Li agrada relacionar-se amb xiquets/persones majors	<ul style="list-style-type: none"><li>• Flexibilitat organitzativa que permeti al relació d'alumnat de diferents nivells i cursos.</li></ul>
Tendència a la invisibilització en el cas de les xiques	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incloure referents femenins al currículum i visibilitzar el talent femení.</li><li>• Afavorir a l'aula unes relacions igualitàries.</li></ul>

**11.2.3. Mesures de nivell III**

Les mesures de nivell I i II estan orientades a tot l'alumnat del centre (nivell I) o de l'aula (nivell II). Les mesures de nivell III i IV, en canvi, van dirigides a un alumne o alumna concret, és a dir, són mesures personalitzades. És per això que per aplicar una mesura d'aquests nivells és necessari conèixer les característiques de l'alumne/a, les seues necessitats, les principals barreres del context i les pròpies forteses.

El procediment per iniciar les mesures de nivell III es troba estipulat a l'Ordre 20/2019 i segueix el següent itinerari: En primer lloc se situaria la detecció de l'alumnat d'altres capacitats, que es podria realitzar, abans, arran o a partir de la implementació de les mesures de nivell I i II. Una vegada aplicades aquestes mesures inicials és possible trobar alumnat que requereixca un altre tipus d'intervenció, més personalitzada i específica. En aquest cas, segons assenyala la normativa actual en el context valencià, l'equip docent hauria de dur a terme una reunió conjunta, coordinada pel tutor/a del grup-classe. En aquesta reunió caldria aportar una anàlisi de les barreres d'accés, participació i aprenentatge que presenta l'alumne/a i de les seues forteses. Igualment, caldria adjuntar informació recollida als àmbits escolar, familiar, personal i social i les mesures que s'han aplicat anteriorment (de nivell I i II en aquest cas). D'aquesta reunió cal alçar una acta, el model de la qual es troba publicat a l'annex 1 de la Resolució del 24 de juliol de 2019.

Com a resultat d'aquesta reunió es poden presentar dos escenaris possibles:

a) L'alumne/a no requereix una avaluació sociopsicopedagògica. En aquest cas caldrà determinar quines mesures alternatives s'hi aplicaran, ja que se suposa que si s'ha determinat la conveniència de dur a terme aquesta reunió és perquè s'ha detectat algun tipus de necessitat.

b) Resulta procedent la realització d'una avaluació sociopsicopedagògica, per determinar si l'alumne/a requereix la posada en marxa de mesures personalitzades per presentar altes capacitats (en aquest cas concret). El model de sol·licitud que cal emplenar en aquest cas s'hi troba a l'annex II de la Resolució del 24 de juliol de 2019.

A partir d'ací s'inicia al procés d'avaluació, dut a terme per professionals de l'orientació educativa, a través dels instruments adients, tenint en compte que l'avaluació de l'alta capacitat no se circumscriu a l'establiment d'un determinat QI, i que ha de ser un procés que avalua l'individu des d'una perspectiva integral. Una vegada realitzada l'avaluació, el o la professional d'orientació educativa emetrà un informe (el model es troba publicat a l'annex III de l'esmentada Resolució de 24 de juliol de 2019) en què es determinarà si l'alumna/a presenta o no necessitats específiques de suport educatiu vinculades a una alta capacitat. També en aquest cas es poden presentar dues situacions:

- L'alumne/a no presenta necessitats específiques de suport educatiu vinculades a l'alta capacitat. En aquest cas cal plantejar l'aplicació d'altres mesures.
- L'alumne/a sí que presenta necessitats específiques de suport educatiu vinculades a una alta capacitat. En aquest cas es determinarà quin tipus de mesures personalitzades cal iniciar, que en el context de l'alta capacitat són:

a) Mesures de nivell III: Concretament l'enriquiment curricular. En aquest cas cal elaborar un pla d'actuació personalitzat o PAP (el model es troba publicat a l'annex IV de la Resolució del 24 de juliol de 2019), que haurà de revisar-se trimestralment i de forma anual per determinar si les mesures plantejades han estat suficients, si cal continuar aplicant-les o si cal modificar-les o eliminar-les.

b) Nivell IV: Flexibilització (que s'analitza a l'apartat següent)

L'enriquiment curricular, queda definit a l'article 16 de l'ordre 20/2019 en els següents termes:

1. L'enriquiment curricular és una mesura curricular extraordinària de nivell III dirigida a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, degudament identificat pels serveis especialitzats d'orientació. Consisteix en l'ampliació dels objectius i els continguts de les diferents àrees i matèries, la flexibilitat dels instruments i els criteris d'avaluació i l'ús d'una metodologia específica, tot considerant les capacitats, els interessos, l'estil d'aprenentatge de l'alumnat i les característiques i les oportunitats del context familiar i sociocomunitari.

2. Aquestes actuacions es desenvolupen dins de l'aula ordinària, en el marc de l'adequació personalitzada de les programacions didàctiques que ha fet el professorat, tot i que en moments determinats poden constituir-se xicotets grups fora de l'aula ordinària per a treballar competències o programes específics. També poden incorporar activitats, dins i fora de l'horari lectiu, que impliquen la família i el context sociocomunitari.

3. Les actuacions i els programes d'enriquiment curricular les planifica, les aplica i les avalua l'equip docent, coordinat per la tutora o el tutor i assessorat pel servei especialitzat d'orientació, amb la participació de l'alumnat i la família.

L'enriquiment curricular suposa oferir a l'alumnat activitats més riques i variades, que li permeten anar més enllà del que estableix el currículum. Aquest enriquiment es pot realitzar de forma horitzontal, és a dir, treballant amb un major nivell de profunditat els continguts presentats al currículum ordinari o fins i tot d'altres que no hi apareixen. O de forma vertical (també s'anomena en alguns contextos ampliació), en què l'alumne/a treballa continguts d'un curs superior.

És necessari determinar quin tipus d'enriquiment es planteja dur a terme per a l'alumne/a. I, en aquest sentit, és important pensar en la continuïtat de la mesura i plantejar-la des d'una

perspectiva a llarg termini. Així, si es planteja un enriquiment vertical o d'ampliació cal tenir en compte que aquesta mesura tindrà continuïtat o anirà orientada a la possibilitat de realitzar una flexibilització, ja que si en un curs determinat l'alumne/a està treballant continguts d'un curs superior i no es preveu que l'any que ve continue així, pot ocórrer que s'hi done una involució que seria bastant nociva per a l'alumne/a (com de fet ha passat en algun dels casos que s'han presentat al grup de discussió de l'alumnat).

D'altra banda, les propostes d'enriquiment curricular de nivell III, en ser personalitzades, caldria que atengueren els interessos i els punts forts de l'alumnat, així com les barreres o principals dificultats que pot presentar. A continuació es presenta una proposta de document de treball on es plantegen novament les característiques generals de l'alumne/a d'alta capacitat (que es podrien modificar, si és el cas, atenent a les característiques de l'alumne/a a qui va dirigida la mesura). En el document caldria especificar les mesures específiques per a cada assignatura/àrea/àmbit concret. És important, en aquest sentit, que es plantegen mesures realistes vinculades a la forma en què es treballa cada assignatura, ja que quan es plantegen mesures generals que no atenen les característiques de l'assignatura i de el/la docent que la imparteix, resulta més difícil que finalment s'hi posen en marxa. Aquest document, per tant, caldria treballar-lo de forma conjunta amb l'orientador/a o tutor/a en coordinació amb la resta de l'equip docent.



Un dels problemes més habituals amb què s'enfronta la resposta educativa a l'alumnat d'alta capacitat i que s'ha evidenciat a la investigació és la manca de planificació en les mesures. Si atenem a allò que s'especifica a la legislació actual sobre l'enriquiment curricular, trobem poca concreció en la forma de dur-lo a terme. Per això considerem que és necessari en la implementació d'aquestes mesures un treball previ de l'equip docent, on s'hi analitzen les necessitats específiques i les circumstàncies particulars de l'alumne/a concret i, al mateix temps, les característiques de la matèria, del/la docent (de la seua forma de treball) i del context particular. És per això que el document que es

presenta tot seguit pot ser una bona eina per concretar mesures i propostes realistes que puguin avaluar-se després.



## PROPOSTA D'ENRIQUIMENT CURRICULAR

ETAPA:

Alumne/a:		curs:			
Interessos 	Punts forts 	Principals dificultats 			
ÀMBIT COGNITIU					
Indicadors	ÀREES/ MATÈRIES/ ÀMBITS				
	Matemàtiques	Llengües	Ciències Naturals	Música	Projectes interdisciplinars
Aprenen ràpid					
Bon nivell de raonament i processament de la informació Raonaments profunds Comprén i expressa conceptes abstractes complexos Ús d'estratègies metacognitives					
Autonomia en els aprenentages (de vegades aprenen de forma intuïtiva)					
Llenguatge elaborat: vocabulari ric i precís (pot					

haver diferència entre el llenguatge oral i escrit)					
Associació d'idees, de vegades inusuals Connexió entre disciplines					
Elevada curiositat, solen preguntar molt					
Bona capacitat de resolució de problemes Aplica el raonament logicomatemàtic a situacions quotidianes					
Li agrada experimentar					
Pensament crític. Qüestionen					
Pensament divergent i alta creativitat Gran imaginació Flexibilitat cognitiva					
<b>ÀMBIT PERSONAL</b>					
<b>Indicadors</b>	<b>ÀREES/ MATÈRIES/ ÀMBITS</b>				
	<b>Matemàtiques</b>	<b>Llengües</b>	<b>Ciències Naturals</b>	<b>Música</b>	<b>Projectes interdisciplinars</b>

11. Proposta d'intervenció educativa des del paradigma de la inclusió

Alta sensibilitat Bon sentit de l'humor					
Alta motivació i compromís en les tasques que són del seu interès Motivació intrínseca					
Perfeccionisme i baixa tolerància a la frustració					
Pot presentar doble excepcionalitat					
<b>ÀMBIT SOCIAL</b>					
<b>Indicadors</b>	<b>ÀREES/ MATÈRIES/ ÀMBITS</b>				
	<b>Matemàtiques</b>	<b>Llengües</b>	<b>Ciències Naturals</b>	<b>Música</b>	<b>Projectes interdisciplinars</b>
Crítics amb les normes socials					
Major independència i diferència d'opinions respecte del grup d'iguals. Interessos diferents a la resta					
Desenvolupament moral precoç: elevat sentit de la justícia, preocupacions					

per temes socials i idealisme Preocupació per temes transcendents (la mort, l'univers, el més enllà)					
Bona capacitat de lideratge Bones habilitats socials					
Li agrada relacionar-se amb xiquets/persones majors					
Tendència a la invisibilització en el cas de les xiques					

**11.2.4. Mesures de nivell IV**

La mesura de nivell IV específica per a l'alumnat d'alta capacitat, que es concreta a l'article 37 de l'Ordre 20/2019, és la flexibilització en la durada de l'etapa. Es tracta d'una mesura de caràcter excepcional i consisteix en la incorporació de l'alumne/a a un curs superior del nivell acadèmic en què es troba. El seu objecte és facilitar l'accés, la participació i l'aprenentatge de l'alumnat d'altres capacitats que es troba desmotivats (pel fet que el seu aprenentatge és més ràpid que la resta de l'aula) o que necessita un major grau de repte i evitar així el fracàs escolar. És per això que no s'ha de veure com un premi per traure bones notes, es tracta d'una mesura d'atenció a la diversitat, que s'adapta més al ritme d'aprenentatge de l'alumnat amb altes capacitats i va dirigida a evitar la desmotivació i, en última instància, el fracàs escolar.

Es planteja, segons l'esmentat article 37, per a aquell alumnat que disposa d'un grau suficient de maduresa i d'adquisició de les competències clau per a cursar adequadament el curs al qual es proposa l'accés i es preveja que la mesura serà la més adequada per al desenvolupament del seu equilibri personal i la socialització. Cal atendre, per tant, al seu nivell competencial (no a les notes de les assignatures) i al desenvolupament social i emocional.

Segons el que s'especifica a l'Ordre 20/2019 en els ensenyaments de règim general la flexibilització es pot adoptar fins un màxim de tres vegades i una sola vegada en els ensenyaments

postobligatoris. Pel que fa a l'ensenyament obligatori, aquesta es pot concretar en les següents situacions:

- a) L'anticipació de l'escolarització en el primer curs de l'Educació Primària. En aquest cas s'ha de demanar la mesura quan l'alumne/a es trobe cursant 2n d'educació infantil (P4).
- b) La reducció en un any de l'escolarització en qualsevol dels cursos de l'etapa de Primària com a conseqüència de la incorporació de l'alumna o alumne a un curs superior al que li correspon per edat, sempre que no s'haja anticipat l'inici de l'escolarització previst en el punt anterior.
- c) La reducció en un any de l'escolarització en qualsevol dels cursos de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria com a conseqüència de la incorporació de l'alumna o alumne a un curs superior al que li correspon.

En el cas de la finalització dels estudis d'ESO, l'alumnat a què s'autoritza la mesura de flexibilització de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria que ha cursat el tercer curs i ha demostrat, d'acord amb els criteris d'avaluació, l'assoliment de les competències de l'etapa, se li expedirà el títol de graduat en Educació Secundària Obligatòria. El càlcul de la nota mitjana de l'etapa s'ha de fer considerant les qualificacions obtingudes en els nivells que ha cursat.

#### *Flexibilització en batxillerat*

Segons s'estableix a l'article 37 de l'Ordre 20/2019, l'alumnat a què s'autoritza la mesura de flexibilització de l'etapa de Batxillerat havent cursat el primer curs i havent demostrat, d'acord amb els criteris d'avaluació, l'assoliment de les competències de l'etapa, se li expedirà el títol de Batxillerat i podrà realitzar la prova d'accés a la universitat. El càlcul de la nota mitjana s'ha de fer considerant les qualificacions obtingudes en els nivells que ha cursat.

*Flexibilització en ensenyaments de règim especial*

Pel que fa a la possibilitat de flexibilitzar els ensenyaments de règim especial, l'esmentada Ordre assenyalava la possibilitat de reduir-ne la durada dels diferents graus, cicles i nivells mentre no se supere la meitat del temps establert amb caràcter general.

Els passos que se segueixen a l'hora de concretar el procés de flexibilització s'especifiquen al mateix article:

- a) La tutora o el tutor, a proposta de l'equip docent, formalitza la sol·licitud al servei especialitzat d'orientació, perquè, si procedeix, realitzi l'avaluació sociopsicopedagògica i emeta l'informe sociopsicopedagògic corresponent, d'acord amb el procediment establert a l'article 6 de l'Ordre 20/2019. La sol·licitud d'avaluació sociopsicopedagògica ha d'incloure un informe de l'equip docent que justifiqui que l'alumna o alumne disposa de les competències necessàries per a cursar amb aprofitament el curs en què es vol escolaritzar i es preveu que aquesta mesura pot millorar el desenvolupament acadèmic i socioafectiu.
- b) Si la mesura és procedent, la direcció o la titularitat del centre ha de tramitar la sol·licitud a la direcció territorial competent en matèria d'educació, de l'1 al 30 d'abril en previsió del curs següent, adjuntant-hi l'informe favorable de l'equip docent, l'informe sociopsicopedagògic favorable a la mesura, la conformitat de la família o representants legals i altres informes que es consideren rellevants per a la resolució del procediment.
- c) La persona titular de la direcció territorial competent en matèria d'educació ha de resoldre la pertinència de la mesura, vista la sol·licitud del centre i, en cas de considerar-ho necessari, l'informe de la Inspecció d'Educació, i comunicar-ho, per escrit, al centre i a la família o representants legals, abans de la primera data establerta per a la publicació de llocs escolars vacants en les etapes implicades. La resolució s'ha d'ajuntar a l'expedient administratiu de l'alumna o alumne.

S'hi especifica també a l'Ordre 20/2019 que la mesura de flexibilització ha d'estar acompanyada de mesures i actuacions específiques que contribuïsquen al desenvolupament ple i equilibrat de les capacitats i de la personalitat de l'alumnat per al qual s'aplica. Per tant no és una mesura que acaba en el moment en què s'hi aplica, ja que necessita d'ulteriors intervencions.

En definitiva, la flexibilització (també coneguda com a acceleració) és una intervenció que situa els estudiants en un programa educatiu a un ritme més ràpid o a edats més primerenques, que no són les típiques de la seua edat. Significa fer coincidir el nivell, la complexitat i el ritme del currículum amb la disposició i la motivació de l'alumne/a (Colangelo et al., 2004).

Tot i que es tracta d'una mesura especificada a la normativa vigent (també a l'anterior), no és tracta d'una mesura molt popular, ja que genera molts recels entre els professionals de l'educació. Crida l'atenció l'existència d'aquests dubtes, sobretot si es compara amb el suport contundent que aquesta mesura té per part de la investigació. Wiley (2020), assenyala, en aquest sentit, que la literatura sobre els beneficis acadèmics de la flexibilització dona suport de forma "aclaparadora" a aquesta mesura, tal com es desprèn arran de la publicació de *A Nation Deceived: How Schools Hold Back American's Brightest Children* (Una nació enganyada, com les escoles reprimeixen el desenvolupament dels estudiants més brillants als Estats Units) (Colangelo et al., 2004), i el segon volum: *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back American's Brightest Students* (Una nació apoderada. L'evidència guanya les excuses per reprimir els joves americans més brillants (Assouline et al., 2015). Entre els avantatges que apunten els autors a favor d'aquesta mesura assenyalen que és econòmica i pot ajudar a equilibrar el camp de joc entre estudiants d'escoles riques i pobres, presenta beneficis a nivell social i emocional (més encara quan la flexibilització es produeix en nivells més inicials) i a nivell acadèmic.

Neihart (2007) assenyala també que nombrosos estudis no han reeixit a l'hora de trobar evidència sobre efectes negatius a nivell emocional i social en estudiants accelerats, mentre que, en canvi, són nombrosos els estudis que han identificat beneficis socials o emocionals. L'autor representa els beneficis i els principals estudis que en donen suport en la següent taula:



**Taula 100***Principals beneficis de la flexibilització*

Relacions socials satisfactòries	Brody, Muratori, i Stanley, 2004; Charlton, Marolf, i Stanley, 1994; Gross i van Vliet, 2005.
Autoconcepte, autoestima i autoconfiança positius	Bower, 1990; Lupkowski et al., 1992; Olancho, 1995; Rogers, 1992; Thomas, 1987.
No evidència d'efectes negatius sobre el desenvolupament socioemocional	Gagné i Gagnier, 2004; Lubinski, 2004; Noble, Robinson, i Gunderson, 1993; Swiatek, 1993
Alta satisfacció sobre la decisió d'accelerar	Charlton et al., 1994; Gross, 2003; Lubinski et al., 2001; Noble et al., 1999;
Maduresa social	Gross, 1993, 2003; Hobson, 1963; Janos et al., 1989; Noble et al., 1993; Robinson i Janos, 1986; Lubinski, 2004; Worcester, 1956.
No evidència de burn-out i altes aspiracions educatives	Kolitch y Brody, 1992; Swiatek y Benbow, 1991; Lubinski, 2004; Olszewski-Kubilius i Grant, 1996.

Neihart (2007, p. 331).

En l'àmbit espanyol, en un estudi dut a terme en el context de la Comunitat Canària que va analitzar els efectes de la flexibilització en alumnat d'aquesta comunitat, es conclou que no sembla que la experiència de la flexibilització haja tingut efectes negatius sobre el rendiment de l'alumnat ni tampoc sobre el desenvolupament social i emocional (Jiménez et al., 2006). També Pérez i Beltrán (2012) afirmen que la investigació a dia de hui presenta evidència suficient per afirmar que l'acceleració no té efectes negatius sobre el rendiment acadèmic o el desenvolupament socioemocional de l'alumnat flexibilitzat. A més d'això, hi ha bastants estudis que confirmen haver trobat beneficis per a l'alumnat accelerat, tant acadèmics com socioemocionals.

Dit això, caldria especificar que aquesta mesura, com qualsevol altra, haurà d'atendre les particularitat de cada xiquet/a i el seu context. En aquest sentit, aquesta mesura pot ser recomanable quan el/la xiquet/a:

- Té assolides les competències, a nivell curricular, del curs en què es troba i pot presentar avorriment pel ritme lent que li suposen les classes.
- Presenta un nivell adequat de maduresa social i emocional i es considera que es podrà adaptar a aquest nivell amb els companys/es d'un any més.
- Tant l'alumne/a com la família la consideren una mesura adient.

Un recurs que pot ajudar a concretar la conveniència o no de posar en marxa aquesta mesura és l'escala elaborada per Pérez i Beltrán (2012).

Finalment, en relació a aquesta mesura cal especificar algunes qüestions importants relatives a la seua aplicació.

- Cal acompanyar l'alumne/a i la família en aquest procés: és important preparar l'alumne/a a nivell emocional, social i curricular. Igualment és important treballar tant amb el nou grup que l'acull com amb el grup que deixa. Aspectes que no són tan habituals si tenim en compte les dades recollides en la investigació realitzada en el marc d'aquesta tesi.
- Cal realitzar un seguiment i un acompanyament de l'alumne/a durant els primers temps, per tal de facilitar-li la inclusió en el nou marc.
- Una vegada flexibilitat l'alumne/a no vol dir que "ja s'haja complit" i que l'alumne/a no necessite cap tipus de mesura. Les característiques pròpies de l'alta capacitat (curiositat, aprenentatge ràpid, etc.) no desapareixen.

#### *Per finalitzar*

Fet i fet, en aquest últim apartat s'ha intentat plantejar una sèrie de propostes que, partint del marc normatiu actual, ofereixen un procediment concret que pot facilitar la intervenció per part dels docents. Lluny de veure l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats com un problema, aquesta pot reportar

una clara satisfacció per als i les docents, com es desprèn de la investigació realitzada per Moya (2017). Cal recordar, per acabar, que mirar cap a un altre costat i invisibilitzar l'alta capacitat també és una forma d'intervenció, la més nefasta per a aquest col·lectiu.

Una sistema educatiu que té com a horitzó l'educació inclusiva no pot bandejar l'alumnat d'alta capacitat, ni obviar les seues necessitats educatives. Orientar l'educació cap al desenvolupament del talent del seu alumnat és el primer pas ineludible si pretenem que les mesures esmentades (seguint la legislació actual), del nivell que siguen, funcionen.

## 12. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR

En aquest apartat es comprovarà si els objectius inicials plantejats en aquesta tesi s'han complert i si les hipòtesis es verifiquen. En base a això s'establiran les conclusions més significatives, les limitacions i, finalment, les perspectives de futur.

### 12.1. Consecució dels objectius i comprovació de les hipòtesis

En relació als objectius inicialment plantejats, es pot concloure que la investigació realitzada en el marc d'aquesta tesi suposa un apropament a la situació en què es troba l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats dins del sistema educatiu valencià. En aquest sentit, s'ha analitzat la formació que ha rebut el professorat valencià en l'àmbit de l'alta capacitat, tant en la seua formació inicial com en la continua. També s'ha posat en evidència els coneixements que tenen aquests a l'hora d'identificar l'alumnat d'alta capacitat i les possibles actituds subjacents cap a aquest fenomen i cap a les necessitats d'aquest col·lectiu.

D'altra banda, l'anàlisi duta a terme ha explorat la realitat de l'atenció educativa que rep l'alumnat d'alta capacitat actualment en el sistema educatiu valencià, i d'una manera més concreta, ha evidenciat quines són les pràctiques educatives més habituals i la relació que aquestes poden tindre amb la formació rebuda i amb els quatre nivells de mesures per a la inclusió que estableix la legislació actual en àmbit valencià. Finalment, s'ha dut a terme una proposta educativa concreta que parteix de la investigació realitzada i que té com a objectiu la inclusió real de l'alumnat d'alta capacitat dins del paradigma de la inclusió educativa. Els objectius previstos inicialment, per tant, s'han acomplert.

Pel que fa a les hipòtesis plantejades es pot concloure el següent:

- *Hipòtesi 1: Els professionals de l'educació no han rebut una formació suficient, ni inicial ni contínua, per atendre l'alumnat d'altres capacitats.* Aquesta primera hipòtesi queda clarament confirmada en la investigació realitzada, ja que no només existeix una manca de formació en aquest àmbit, sinó que, a més, en el cas que aquesta ha tingut lloc, es manifesta clarament

insuficient. Així, el fet que no existisca una diferència entre el professorat format i el no format en relació al coneixement, les actituds i les pràctiques educatives n'evidencia la manca de transferibilitat i impacte. Tampoc aquesta formació, en la majoria de casos, ha provocat que els i les professionals de l'educació s'hi senten preparats/ades per atendre l'alumnat d'alta capacitat. La manca d'assignatures vinculades a l'alta capacitat en l'àmbit universitari dona compte, a més, de biaix existent en aquest marc i que trasllada la idea que aquest alumnat no necessita ajuda, en clara contradicció amb la legislació vigent. En definitiva, es pot concloure, per tant, que la primera hipòtesi plantejada queda clarament demostrada en aquest estudi i manifesta la incoherència entre la legislació vigent i la preparació dels i les professionals que han d'implementar-la.

- *Hipòtesi 2: Actualment el professorat no compta amb coneixements suficients sobre l'alumnat d'altres capacitats. A més, aquest es caracteritza per estar basat en mites i estereotips. Aquesta hipòtesi només es compleix en part, sobretot en allò relatiu al professorat més major i el qui porta més anys treballats, per tant sembla que algunes visions estereotipades han anat superant-se els últims anys. En relació als coneixements que tenen professorat i professionals de l'orientació sembla que tot i que resulta bastant similar, els professionals de l'orientació manifesten una visió menys estereotipada, tot i que resulta remarcable el seu desconeixement de la doble excepcionalitat. Sens dubte es dibuixa un panorama positiu on, però, queden encara algunes visions que és necessari superar.*
- *Hipòtesi 3: Els professionals de l'educació parteixen de creences i actituds que dificulten l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats. També aquesta hipòtesi, com en el cas de l'anterior, es compleix en part, ja que són els professionals amb més edat i de nivells superiors els qui solen tenir una actitud més negativa cap a l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats. Sembla, doncs, que existeix un camí esperançador amb les generacions més joves, tot i que encara queda molt de camí per recórrer (sobretot en l'àmbit de l'educació secundària i formació professional).*

- *Hipòtesi 4: Es desconeix la legislació per la major part del professorat i, per tant, no s'hi aplica.*

Es pot concloure que es corrobora el desconeixement de la legislació vigent per part dels docents, però no en el cas dels i les professionals de l'orientació, sobretot en aquells que treballen a l'educació pública i porten més temps treballant. Sembla que aquests professionals sí que veuen la necessitat de conèixer la legislació, possiblement per les funcions que realitzen als centres educatius (cal recordar que entre les seues funcions es troba la d'assessorament als equips educatius).

- *Hipòtesi 5: Existeixen deficiències respecte de la resposta educativa que ofereixen els professionals de l'educació a l'alumnat d'altres capacitats. Aquesta té a veure amb la formació rebuda.* Segons les dades analitzades podem concloure que es compleix la hipòtesi 5 i, en aquest sentit, la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats als centres educatius valencians es caracteritza per una manca de planificació i continuïtat en les mesures, pel dubte i per la manca d'adaptació a les necessitats reals d'aquest col·lectiu. Si la normativa actual planteja una orientació del sistema educatiu cap a la inclusió de tot l'alumnat, es pot concloure que en el cas de l'alumnat d'alta capacitat estem encara lluny d'assolir una inclusió real. El fet de no comptar amb professionals formats, que entenguin la necessitat que té aquest alumnat de rebre una educació afí a la seua forma d'aprendre i que tinga en compte les seues especificitats continua dificultant el pas d'aquests pel sistema i continua allunyant el sistema de la igualtat d'oportunitats que teòricament propugna. A banda d'això, les pràctiques educatives solen basar-se més en intuïcions i la bona voluntat que en una resposta planificada, coordinada i coherent a llarg termini.

### **12.2. Limitacions i perspectives de futur**

El límit principal que presenta aquesta tesi és que les dades s'hi circumscriuen a un territori concret, tot i que aquesta circumstància també fa que les dades estiguen més contextualitzades a la realitat concreta i a les particularitats del sistema educatiu valencià. Igualment, aquesta circumstància ha facilitat que la mostra siga més representativa. Aquestes dades, tanmateix, podrien ampliar-se en estudis ulteriors en d'altres comunitats autònomes o països, per tal de concretar fins a quin punt s'està donant resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat.

Un altra limitació ha estat l'aprofundiment en l'anàlisi de les respostes educatives. En plantejar una anàlisi de tipus quantitativa, tot i que s'ha pogut accedir a un nombre més elevat de participants, es redueix la possibilitat d'aprofundir de forma més detallada en la manera com es duen a terme les mesures d'enriquiment curricular o de flexibilització. Queda oberta, doncs, aquesta possibilitat a ulteriors investigacions.

Pel que fa a les perspectives de futur, a més, es planteja la necessitat d'implementar la formació del professorat. A l'últim apartat d'aquesta tesi es plantegen algunes propostes de treball que poden oferir una resposta més ajustada a l'alumnat d'altres capacitats. Aquestes propostes parteixen d'una orientació cap a mesures de caire proactiu i incideixen en la necessitat d'orientar el sistema educatiu des de la lògica de l'estímul del talent i de superar visions orientades al dèficit.

Un sistema educatiu que entén que l'alumnat és divers i té diferents formes d'aprendre, que és flexible i que busca el seu màxim desenvolupament i no la igualació és el marc en què s'ha de situar aquesta resposta. Si bé la legislació actual apunta en aquesta línia, i marca la necessitat de dissenyar respostes educatives atentent al disseny universal i la programació multinivell, queden encara molts reptes per afrontar abans. Començant per la formació inicial del professorat, però també per l'establiment d'un protocol clar i ben definit que ajude els i les docents a dirigir la seua pràctica davant l'alumnat d'alta capacitat.

L'impacte de la formació del professorat (tant la inicial com la contínua), a més, continua sent també un tema pendent. En aquest sentit, la formació dels professionals de l'educació hauria d'incloure tres aspectes fonamentals:

- a) Coneixements actualitzats sobre l'alta capacitat, que defuguen visions estereotipades i pròpies d'altres segles.
- b) Sensibilització cap a la realitat d'aquest alumnat. L'aspecte emocional és també essencial en la formació, tot i que molt sovint es bandeja.
- c) Orientació cap a la pràctica educativa. Es tracta de dotar els professionals de ferramentes per modular la seua pràctica i per treballar amb aquest alumnat. No només cal conèixer-ne les característiques, sinó també quines pràctiques poden ser adequades i quines fins i tot són nocives.

En definitiva, es tracta de conjugar tres aspectes fonamentals de l'ésser humà: cognició, emoció i acció. Un professorat ben format, sensible davant de les necessitats del seu alumnat i de les barreres que sovint li imposa el sistema, és un professional empoderat i que sap prendre decisions fonamentades. D'altra banda, establir xarxes de suport entre docents (tant dins del centre com fora, amb altres centres i amb l'entorn) i una actitud compromesa amb la societat és un altre pilar fonamental d'una educació que vetla per la inclusió del seu alumnat.

S'obre, així, tota una línia de treball orientada, d'una banda, a formar professionals de l'educació competents en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats. De l'altra planteja la necessitat d'un viratge dins del sistema educatiu orientat cap a l'impuls del talent, i no que centre els seus esforços en el dèficit, i en buscar allò que l'alumnat no sap o allò en que falla. El sistema educatiu ha de mirar cap a l'educació i l'estímul del potencial del seu alumnat.



### 12.3. Reflexions finals

La investigació desenvolupada en el marc d'aquesta tesi doctoral dibuixa un panorama amb llums i ombres en relació a l'atenció educativa que rep l'alumnat d'alta capacitat dins el sistema educatiu valencià. Tot i que el marc normatiu assenyala que aquest alumnat requereix una atenció específica diferent a l'ordinària, sovint la resposta educativa que reben es concreta en mesures puntuals i poc planificades. Aquesta mancança parteix d'un desconeixement manifest no ja de les característiques d'aquest alumnat, sinó més bé de la manera com abordar la resposta educativa.

La investigació realitzada apunta algunes de les febleses que van perpetuant aquest panorama. En primer lloc, la deficient formació inicial dels professionals de l'educació en l'àmbit de l'alta capacitat. Les universitats valencianes que ofereixen els graus de magisteri i el màster de secundària orienten els seus plans educatius a formar el professorat en l'atenció a les diferents dificultats d'aprenentatge, de desenvolupament i discapacitats. Tanmateix, la formació orientada a l'atenció educativa a l'alumnat d'altas capacitats és bastant exigua. Per la qual cosa s'acaba traslladant i perpetuant la idea que l'alumnat d'alta capacitat no necessita ajuda i que allò en què cal posar el focus és en les dificultats, en el dèficit i no en la potencialitat.

Dins d'aquest àmbit, crida l'atenció específicament la poca atenció que aquest perfil d'alumnat rep en la formació de professionals de l'orientació educativa, que seran els responsables de dur a terme l'avaluació sociopsicopedagògica de l'alumnat i, en última instància, decidir si un alumne/a requereix atenció específica vinculada a l'alta capacitat. Aquests professionals són ben conscients d'aquesta mancança i de la necessitat de conèixer, ja que són els qui s'han vist més obligats a buscar en la formació contínua les deficiències en la seua formació inicial, com es manifesta a les dades recollides.

La formació rebuda, malauradament, tampoc no garanteix una transferència directa dels coneixements a la praxi educativa, ja que les dades recollides a la investigació apunten que el fet d'haver-se format no reverteix en molts casos en la percepció de la pròpia competència a l'hora

d'atendre aquest alumnat, ni en els coneixements, actituds o tipus de resposta que es dona a aquest alumnat. No existeixen diferències significatives, doncs, entre els professionals de l'educació que s'han format i els qui no.

Tot i això, l'alumnat hi és present a les aules, i el desconeixement provoca que es duen a terme males praxis professionals. Així, existeixen professionals de l'orientació educativa que han avaluat alumnat d'alta capacitat (o possible) sense tenir els coneixements, sense conèixer els criteris diagnòstics i sense ferramentes adients per fer-ho. Els i les docents prenen decisions sobre l'atenció educativa a aquest alumnat sense tenir coneixements sobre el que és i el que implica l'alta capacitat. Així, s'ha vist que en la majoria de casos l'enriquiment curricular es transforma en una feina afegida a la que l'alumne/a ja ha de realitzar i que sovint no es té en compte a l'avaluació ni es registra per escrit, de manera que acaben convertint-se en actuacions puntuals, sense continuïtat ni perspectiva a llarg termini.

També hi ha, però, dades per a l'esperança. Així, sembla que existeix un canvi de mirada cap a l'alta capacitat entre els professionals més joves. Són els professionals més majors i els qui porten més temps treballant els qui manifesten un pitjor coneixement de les característiques de l'alta capacitat i una visió més esbiaixada, en comparació amb els i les professionals més joves i que porten menys temps al sistema. D'aquesta manera, sembla que determinades visions comencen a superar-se i comença a aparèixer una altra concepció de l'alta capacitat. La visió dels i les professionals de l'orientació educativa sembla, a més, ser menys estereotipada que la del professorat, tot i que encara queden aspectes pendents, com la millora del coneixement i la comprensió de la doble excepcionalitat. En la mateixa línia, apunten les actituds i creences cap a l'alumnat d'alta capacitat, ja que aquestes són més negatives també entre els professionals més majors i que porten més temps treballant. El mateix ocorre en els professionals que treballen en etapes superiors (secundària i cicles formatius), on s'evidencia un major rebuig a l'atenció específica a l'alumnat d'altres capacitats (és possible que aquesta es done també en el cas d'altres col·lectius).

Sembla, doncs, que els últims anys ha anat calant entre els i les professionals de l'educació una altra visió sobre l'alta capacitat, més realista i més positiva. El canvi de paradigma i l'orientació cap a una educació inclusiva poden haver incidit en aquest canvi recent, tot i que són encara molts els docents que manifesten desconèixer la legislació relativa a l'alumnat d'alta capacitat (en contraposició als professionals de l'orientació que manifesten un alt coneixement normatiu).

El coneixement sobre el que representa l'alta capacitat i el que estableix la legislació, així com també les actituds cap a la seua atenció incideixen de forma directa en la resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats. De la investigació realitzada es desprén una clara manca de planificació a llarg termini i de resposta coordinada. Les intervencions preferents semblen més relacionades amb el fet d'afegir més tasques o activitats d'ampliació, però sense eliminar el contingut que l'alumnat ja coneix. Poques vegades s'ofereixen programes més específics o un treball multinivell a l'aula, com preveu la legislació actual.

Aquestes dades cal vincular-les a les històries personals, i al procés que viu moltes vegades l'alumnat d'altres capacitats a les aules. Els i les alumnes que han participat al grup de discussió perfilen un sistema educatiu allunyat de les seues necessitats i que de mica en mica va apaivagant la seua natural curiositat i motivació cap a l'aprenentatge, quan el que hauria de fer és el contrari.

Un sistema educatiu que mira cap a la inclusió de tot l'alumnat s'ha d'orientar necessàriament cap a l'equitat, i no cap a la igualtat, ha de donar oportunitats a cada alumne o alumna, independentment de les seues característiques o circumstàncies. Plantejar les mateixes accions educatives per a tot l'alumnat suposa deixar fora aquells i aquelles, que per les seues característiques, no segueixen el patró de l'alumne/a "mitjà" (irreal, d'altra banda). Oferir una educació adequada per a l'alumnat d'altres capacitats significar oferir-li els reptes suficients i l'autonomia necessària per treballar al propi ritme. Implica entendre que tot l'alumnat és divers i que cada xiquet i cada xiqueta és únic i té dret a desenvolupar les seues capacitats al màxim.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aagaard, L.; Conner II, T. W.; Skidmore, R. L. (5 de novembre de 2008). *Transfer of Elaborative Strategies in College Students* [Paper]. Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN, EUA.
- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Pirámide.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Al-Shabatat, A. (2013). A Review of the Contemporary Concepts of Giftedness and Talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(12), 1336-1346. <http://dx.doi.org/10.12816/0002983>
- Alaminos, A i Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil.
- Alba, C. (2016). (coord.). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Albert, R. S. (1994). The achievement of eminence: A longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En R. F. Subotnik i K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pàg. 282-315). Ablex.
- Alencar, E. M. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicol. Estud.*, 12(2), 371-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>.

- Álvarez, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *REOP*, 10(18), 279-296.
- Álvarez-Cárdenas, F.; Peñaherrera-Vélez, M.J.; Arévalo-Proano, C.; Dávila, Y. i Vélez-Calvo, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: una doble excepcionalidad poco abordada. *INFAD Revista de Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 417-428. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1621>.
- Ambrose, D. (2021). Interdisciplinary Exploration Guiding Conceptions of Giftedness. En R. J. Sternberg i D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pàg.1-20). Palgrave MacMillan.
- American Psychiatric Association. (2013). DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.). Editorial médica panamericana. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7<sup>th</sup> ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>.
- Araújo, L. S.; Cruz, J. F. A. i Almeida, L. S. (2017). Achieving scientific excellence: An exploratory study of the role of emotional and motivational factors. *High Ability Studies*, 28(2), 249-264. <https://doi.org/10.1080/13598139.2016.1264293>.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista Académica Colombiana Ciencia*. 35(134), 97-103.
- Arnal, J.; del Rincón, D. i Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Labor.
- Arocas, E., Martínez, P. i Martínez, M.D. (2009). *Intervención con el alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Conselleria de cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

- Arocas, E.; Cuartero, T.; Ferrández, M.C.; Moya R. i Torregrosa, D. (n.d.). *Altes Capacitats Intel·lectuals. Una guia per a la Comunitat Valenciana*. València: Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- Associació Americana de Psiquiatria (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Associació Americana de Psiquiatria.
- Assouline, S. G.; Colangelo, N.; VanTassel-Baska, J. i Lupkowski-Shoplik (eds.). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back American's Brightest Students*. University of Iowa.
- Autors Diversos (2019). *Protocolo para a atención educativa ao alumnado con altas capacidades intelectuais*. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Xunta de Galicia.
- Beckmann, E., I Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9(504) 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>.
- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de intervención y educación de padres y profesores. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (pàg. 79-93). Amarú.
- Bisquerra, R. (coord.) (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6a edició). La Muralla.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán i M. Grañeras (Ed.) *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pàg. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Traducció al castellà: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Borges, A.; Hernández-Jorge, C. i Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Brown, W. D. (1978). Families Under Stress: Are some people born to failure? *The Free Lance-Star*, 9, p.5.

- Buendía, L.; Colás, M. P. i Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cabrera, P. i Galán, E. (2002) Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación. [Tesi doctoral] <https://eprints.ucm.es/40403/1/T38092.pdf>
- Camas, L. i Cubero, R. (2016). Concepciones de la inteligencia en el ámbito educativo. En Juan Luis Castejón Costa (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. ACIPE.
- Cano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de educación*, 12(1), 15-80.
- Carreras, L. (2012). Aceleración. En Carreras, L.; Castiglione, F. i Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente* (pàg. 44-67). Horsori.
- Casey, B. J.; Tottenham, N.; Liston, C. i Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: what have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 104-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2005.01.011>.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org>. Versió traduïda a l'espanyol: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_esquema\\_resumen.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf)
- Castellanos, S.; Martín, M. E. i Pizarro, J. P. (2013). Relación entre la personalidad eficaz y la adaptación infantil y adolescente en la alta capacidad. *Revista de Orientación Educativa*, 27 (51), 15-29.
- Castelló, A. i Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220.

- Castro Barbero, M. L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación. [Tesi doctoral]. <https://eprints.ucm.es/7142/1/T28588.pdf>
- CEAPA (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Editorial popular.
- Chan, D. W. (2007). Positive and Negative Perfectionism Among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512>.
- Chan, D. W. (2012). Life Satisfaction, Happiness, and the Growth Mindset of Healthy and Unhealthy Perfectionist Among Hong Kong Chinese Gifted Students. *Roeper Review*, 34(4), 224-233. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.715333>.
- Clance, P. R. (1985). *The Impostor Phenomenon*. Peachtree
- Colangelo, N.; Assouline, S. G. i Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back American's Birghtest Children*. University of Iowa.
- Colom, R. i Andrés-Pueyo, A. (1998). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.
- Collette, F.; Hogge, M.; Salmon, E. i Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139(1), 209-221. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.05.035>.
- Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87-99.
- Comes, G., Díaz, E.M., Luque, A. i Ortega, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.



Comissió de Cultura i Educació del Consell d'Europa (1994). *Recommandation 1248 on education for gifted children*. Disponible en: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en#:~:text=Gifted%20children%20should%20be%20able,of%20society%20as%20a%20whole>.

Comité Económico y Social Europeo (2013). *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea*. Dictamen de la Sección Especializada de Empleo Bruselas, Comité Económico y Social Europeo.

Conejeros-Solar, M.L.; Gómez-Arizaga, M. P.; Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.pdpa>.

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P, Sandoval-Rodríguez, K. G. i CáceresSerrano, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2), 645-676. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>.

Constitució Espanyola [const]. Art. 27. 29 de desembre de 1978 (Espanya).

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de los datos. *Revista Ciencias de la educación*, 1(33), 228- 247.

Cross, T. L i Andersen, L. (2020). Depresión y suicidio en los niños y adolescentes con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 105-118). UNIR.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairós.

Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little Brown i Co.

- Dai, D. Y. (2018a). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2a edició), (pàg. 1-14). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Dai, D. Y. (2018b). A history of giftedness: A century of quest for identity. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pàg. 3–23). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-001>
- Dai, D. Y. (2019). Toward A New Era of Gifted Education: Principles, Policies, and Strategies. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 9(1), 2-15.
- Dai, D. Y. (2021). Evolving Complexity Theory (ECT) of Talent Development: A New Vision for Gifted and Talented Education. En R. J. Sternberg i D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pàg. 99-122). Palgrave MacMillan.
- Daignault, M.; Edwards, A.; Pohlman, Ch.; McCabe, A. (1999). Selección para programas especiales. En J. Ellis i J. Willinsky (Ed.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pàg. 101-106). Narcea.
- De la Cruz, A.I. i Tirapu, J. (2011). El cerebro del superdotado. *Psicologia.com*, 15. <https://www.scribd.com/document/146848057/EL-CEREBRO-SUPERDOTADO-Articulo>.
- Decret 37/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableixen els continguts educatius del primer cicle de l'Educació infantil en la Comunitat Valenciana. 3 d'abril de 2008. DOGV núm. 5734.
- Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'establix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valencia, 3 d'abril de 2008. DOGV núm. 5734.

Decret 88/2017, de 7 de juliol, del Consell, pel qua es modifica el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. 14 de juliol de 2017. DOGV núm. 8084.

Decret 136/2015, de 4 de setembre, del Consell, pel qual es modifiquen el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel que s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, i el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. 9 de setembre de 2015. DOGV núm. 7611.

Decret 39/1998 de 31 de març del Govern Valencià d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials. 17 d'abril de 1998. DOGV núm. 3224.

Decret 51/2018, de 27 d'abril, del Consell, pel qual es modifica el Decret 87/2015, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat a la Comunitat Valenciana. 30 d'abril de 2018. DOGV núm.8284.

Decret 227/2003, de 14 de novembre, del Consell de la Generalitat, pel qual es modifica el Decret 39/1998, de 31 de març, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials. 18 de novembre de 2003. DOGV núm. 4632.

Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària en la Comunitat Valenciana. 7 de juliol de 2014. DOGV núm. 7311.

Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. 10 de juny de 2015. DOGV núm. 7544.

Decret 135/2014, de 8 d'agost, del Consell, pel qual es regulen els cicles formatius de Formació Professional Bàsica en l'àmbit de la Comunitat Valenciana. 11 d'agost de 2014. DOGV núm. 7336.

Decret 8/1998, de 3 de febrer, del Govern Valencià, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de Formació Professional Específica i les directrius sobre els seus títols. 12 de febrer de 1998. DOGV núm. 3182.

Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià (DOGV 8356 de 7 d'agost de 2018).

Decret 72/2021, de 21 de maig, del Consell, d'organització de l'orientació educativa i professional en el sistema educatiu valencià (DOGV 9099, de 3 de juny de 2021).

Dias, M. L i Zamith, J. (2017). Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar. *Educação & Realidade, Porto Alegre, 42(3)*, 1143-1159. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660798>.

Dixson, D. D. i Worrell, F. C. (2020). En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Ed). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg.). UNIR.

Doménech Auqué, M. (2004). *El papel de la inteligencia y la metacognición en la resolución de problemas*. [Tesi doctoral]. Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

Domínguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faisca: revista de altas capacidades, 9*, 3-34.

Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca, 11*, 47-65.

Dweck, C. (2006). *Mindset. La actitud del éxito*. Sirio.

Donate, N. i Borges, A. (2018). La influencia de la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades. *Talincrea. Revista talento, inteligencia y creatividad, 4(8)*, 3-14.

Echeita, G. i Ainscow, M. (2011). La educación inclusive como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura, 12*, 26-45.

- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3a ed.). Narcea.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35), 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Elisondo, R. i Donolo, D. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de Psicología*, 26(2), 220-225. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/109101>.
- Enzensberger, H. M. (2009). *En el laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Anagrama.
- Ericsson, K. A; Krampe, R. T I Teshc-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <https://doi.org/10.1098/rsos.190327>.
- Escobar, G. (dir.) (2008). *VI Informe sobre Derechos Humanos. Educación*. Trama editorial.
- Escobar-Pérez, J. i Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da portuguésia: estudos no contexto escolar português. *Paidéia* 12(23), 93-103.
- Feldhusen, J. (1986). A Conception of Giftedness. En K. A. Heller i F. J. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted. International Perspective* (pàg. 33-38). Hans Huber Publishers.
- Feldhusen, J. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación. TIDE. Universidad de Purdue. USA. Publicat en *Revista Ideación*, 4.
- Feldhusen, J. (14-18 d'agost de 1998). *Talent Development, Expertise, and Creative Achievement* [Paper].

American Psychological Association Annual Convention, San Francisco, California, EUA.

Fernández, A.; Garrote, D. i Iglesias, M. (19 a 21 de novembre de 2015). *Doble excepcionalidad: TDAH y Altas Capacidades. ¿Diagnóstico erróneo?* [conferència]. I International Congress of Clinical and Health Psychology with Children and Adolescents, Madrid.

Ferrando, M.; Prieto, M. D., Ferrándiz, C. i Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(7), 21-50. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v3i7.1178>.

Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. i Stinson, R. (2011). Empirical Investigation of Twice- Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>

Foley-Nicpon, M. (2020). El Desarrollo emocional y social de niños con doble excepcionalidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg.63-78). UNIR.

Fox, L.H. (1981). Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, 36(10), 1103-1111. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.10.1103>

Freeman, J. (1983). "Emotional problems of the gifted child". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>

Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *MEC: Revista de educación*, 368. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291>.

Freeman, J. i Garces-Bacsal, R. M. (2020). Diferencias de genero entre los niños con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 37-50). UNIR.

- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/ CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39.
- Garces-Bacsal, M. R. (2020). Atrapados entre una elevada creatividad y la vulnerabilidad emocional. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 149-162). UNIR.
- García, B. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. [Tesi doctoral]. Universidad de Granada. Facultad de Psicología.
- García, C. (2001). ¿En qué fallaron los pronósticos de Binet y Simon? *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, 23-44. Universidade da Coruña, Espanya.
- García, J. (2010). Entre la euforia y el desaliento: Las grandes aportaciones de Binet y su impacto en el diagnóstico psicopedagógico del siglo XX. *Tendencias pedagógicas*, 15(1).
- García, R. (2016). Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 5-29. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100001>.
- García, R.; Canuto, I. i Cebrián, A. (2019). Alta capacidad y género: La autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos educativos*, 24, 77-93. <http://doi.org/10.18172/con.3934>.
- García-Barrera, A. i de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2, 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Genovard, C.; Gotzens, C.; Badía, M. M i Dezcallar, M. T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *REIFOP*, 13 (1).
- Getzels, J. W. i Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México.
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Gómez, F. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos Revista Educativa Digital*, II(2), 21-35.
- Gómez, M. T i Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- González, A.; Gómez-Arizaga, M.P. i Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del Perfeccionismo en Estudiantes con Alta Capacidad: Un Estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología*, 35 (2), 575-604. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>.
- González-Cabrera, J. (coord.), Touron, J.; León-Mejía, A. i Machimbarrena, J. M. (2018). *Informe ejecutivo del proyecto ciberacc. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*. UNIR
- Gowan, J. C. (1955). The Underachieving Gifted Child – a Problem for Everyone. *Exceptional Children*, 21, 247-249; 270-271. <https://doi.org/10.1177/001440295502100702>.



- Grigorenko, E. L.; Meier, E.; Lipka, J.; Mohatt, G.; Yanez, E; Sternberg, R. J. (2004). The Relationship between Academic and Practical Intelligence: A Case Study of the Tacit Knowledge of Native American Yup'ik People in Alaska. *Learning and Individual Differences*, 14, 185-207.
- Grossberg, I. N. i Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55(3), 266-272. <https://doi.org/10.1177/001440298805500310>.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>.
- Herrnstein, R. i Murray, Ch. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in american life*. Free Press.
- Higuera-Rodríguez, L. i Fernández-Gálvez, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (UERI)*, 7, 149-163.
- Hollingworth, L. S. (1916). The vocational aptitudes of women. En H. Hollingworth (Ed.), *Vocational Psychology* (pàg. 222-245). D. Appleton.
- Hollingworth, L. (1926a). *Gifted children: Their nature and nurture*. Macmillan.
- Hollingworth, L. S. (1926b). Musical sensitivity of children who test above 135 I. Q. (Stanford-Binet). *Journal of Educational Psychology*, 17(2), 95–109. <https://doi.org/10.1037/h0070504>.
- Hollingworth, L. S. i Monahan, J. E. (1926). Tapping rate of children who test above 135 I.Q. (Stanford-Binet). *Journal of Educational Psychology*, 17(8), 505-518. <https://doi.org/10.1037/h0074518>.
- Horn, J. L., i Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253–270.
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157–175. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00023.x>.

- Huber, D. H. i Kanne, S.M. (2018). Standard-Binet Intelligence Scales and Revised versions. En J.S. Kreutzer, J. DeLuca i B. Caplan (Eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pàg. 3285-3290). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-57111-9\\_1596](https://doi.org/10.1007/978-3-319-57111-9_1596).
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión, *Qurrículum*, 2, 139-159.
- Hueso, A. i Cascant, M. J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/17004>.
- Hume, M. (2006). Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, 95-156.
- Institut d'Estudis Catalans (s.d.). *Diccionari de la llengua catalana*. Recuperat el 15 de febrero de 2021, de <https://dlc.iec.cat/>
- Izquierdo, A. (1990). *La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*. [Tesi doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <http://hdl.handle.net/11162/42031>.
- Jayme, M. (2009). *Psicología de las diferencias Individuales*. UOC.
- Jiménez, C. i Álvarez, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, 279-295.
- Jiménez, C. (2002a). Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación. *Revista de educación*, 329, p. 161-180.
- Jiménez, C. (2002b). Educación, alta capacidad y género: el necesario compromiso entre los hombres y mujeres más capaces. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 40, 69-84.

- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A. i Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2) 391- 416. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4230>.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G., Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 29(1), 51-64. <https://doi.org/10.1174/021037006775380975>.
- Jiménez, C.; Murga, M. A.; Gil, J. A., Téllez, J. A i Trillo, M. P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Educación XXI*, 13(1), 125-153. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.280>.
- Jiménez, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, 18, 51-85.
- Jiménez, C. i García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP*, 24(1), 7-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267>.
- Jiménez, J. E.; Artiles, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J. i Moraes, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas gemelas inseparables? *Revista española de pedagogía*, 240, 261-282.
- Jung, R. E., Segall, J. M., Bockholt, H. J., Flores, R. A., Smith, S. M., Chavez, R. S., et al. (2010). Neuroanatomy of creativity. *Human Brain Mapping*, 31, 396-409. <https://doi.org/10.1002/hbm.20874>.
- Kerr, B. (1999). Orientación profesional de las mujeres superdotadas. En J. Ellis i J. Willinsky (Eds.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pàg. 155-164). Narcea.
- Kronborg, L. (2021). Eminent Women Were Once Gifted Girls: How to Transform Gifted Potential into Eminent Talents. En R. J. Sternberg i D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pàg. 215-234). Palgrave MacMillan.

- Kurtz, B. E. i Borkowski, J. G. (1985). Metacognition and the Development of Strategic Skills in Impulsive and Reflective Children: A longitudinal study of metacognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 129-148.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y representaciones. *Revista de psicología educativa*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>.
- Lee, S. Y., An, D. i Choe, S. U. (2020). Predicting Psychiatric Symptoms by Personality Types for Gifted Students. *High Ability Studies*, 31(1), 94-114. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589428>.
- Lee, S. Y. (2020). Entornos de apoyo para el desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 225-240). UNIR Editorial.
- Liem, G. A. D i Chua, C. S. (2020). El papel de la motivación en el desarrollo del talento de los niños con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 207-224). UNIR.
- Liesa, M.; Guillén, A.; Latorre, C. i Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los graduados de magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 46-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>.
- Llei de 17 de juliol de 1945 sobre Educació Primària. 18 de juliol de 1945. BOE A-145-7246.
- Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i finançament de la reforma educativa (LGE). 6 d'agost de 1970. BOE A-1970-852.
- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). 4 d'octubre de 1990. BOE A-1990-24172.

Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOQE). 24 de desembre de 2002. BOE-A-2002-25037.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig d'educació (LOE). 4 de maig de 2006. BOE A-2006-7899.

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQE). 10 de desembre de 2013. BOE A-2013-12886-C.

Llei Orgànica 3/2020 de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de maig, d'Educació. 30 de desembre de 2020. BOE-A-2020-17264.

Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la Infància i l'adolescència. 24 de desembre de 2018. DOGV núm. 8450.

López, B.; Beltrán, M. T.; López, B.; Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.

López, E., Martín, M. I. i Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria. *Contextos educativos*, 24, 63-76.

López-Navajas, A. (2014a). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. DOI: 10-4438/1988- 592X-RE-2012-363-188.

López-Navajas, A. i Querol, M. (2014b). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para la inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-140. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46840](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840).

López-Navajas, A. (2017). El papel del sistema educativo en la transmisión de las desigualdades: un fraude cultural encubierto. En A. Sevilla Pavón i J. Haba Osca (Ed.). *Educación multidisciplinar para la igualdad. Perspectivas sociales, filológicas, artísticas y ambientales*, 31-41. Valencia: Universitat Politècnica de València.

- López-Vélez, S. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://www.usc.gal/revistas/index.php/ie/article/view/23>.
- Marina, J.A. (12-14 de noviembre de 2015). *El educador comprendiendo el presente y mirando al futuro*. [Conferencia clausura]. III Congreso Nacional de Pedagogía Amigoniana. Complejo Duques de Pastrana. Madrid.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education*. Vol. Núm. 2. U.S. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- Marquesi, A. i Hernández, C. (coord.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza editorial.
- Martín, J., i González, M.T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Martín del Buey, F. i Romero, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, 81, 99-110.
- Martínez, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 449-467.
- Martínez, M. i Guirado, A. (coord.) (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Graó.
- Martínez-Otero, V. (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *Pulso. Revista de Educación*, 25, 77-86. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/16>.

- Martel, A. (1999). Intervenciones pedagógicas en favor de niñas y mujeres brillantes. En J. Ellis i J. Willinsky (Eds.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pàg. 79-100). Narcea.
- McCoach, D. B i Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students from High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.  
<https://doi.org/10.1177/001698620304700205>.
- McMillan, J.H. i Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa* (5a edició). Pearson Educación.
- Meumeister (2020). Perfeccionismo en niños con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Ed). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 51-62). UNIR.
- Miguel, A., i Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Ed.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: Un modelo de respuesta educativa* (pàg. 13-33). SM.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020. [Arxiu PDF].<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20192020/ensenanza-estadisticas/23109>.
- Mofield, E. L. i Peters, M. P. (2015a). Multidimensional Perfectionism Within Gifted Suburban Adolescents: An Exploration of Typology and Comparison of Samples. *Roeper Review*, 37(2), 97-109.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008663>.
- Mofield, E. L. i Peters, M. P. (2015b). The Relationship Between Perfectionism and Overexcitabilities in gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427.  
<https://doi.org/10.1177/0162353215607324>.

- Mönks, F. J. i Manson, E. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks, i H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pàg. 89-101). Pergamon.
- Mönks, F.J. (1996). Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 111-128. <https://doi.org/10.18800/psico.199602.001>.
- Mönks, F.J. i Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. En R. J. Sternberg i J. E. Davison (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pàg. 187-200). Cambridge University Press.
- Monteiro de Oliveira, A. i Gonçalves, A. J. G. (2015). Uma análise bioecológica do baixo desempenho escolar de estudantes com dotação intelectual. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 585-594.
- Monzó, A. (2018). Detección en asociaciones y otras organizaciones civiles. En G. Ramos i I. Chiva (coord.), *Altas capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención* (pàg. 63-78). Brief.
- Mora, J. A. i Martín, M. L. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2/3), 307-313.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Moya, R. (2017). *Satisfacción laboral y vital del profesorado del alumnado de altas capacidades en educación secundaria*. [Tesi doctoral]. Alacant, Universitat d'Alacant.
- Mrazik, M. i Dombrowski, S (2010). The Neurobiological Foundations of Giftedness. *Roeper Review*, 32(4), 224-234. <https://doi.org/10.1080/02783193.2010.508154>.
- Muñoz, P. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades. Aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 129-143.



- National Association for Gifted Children (7 de novembre de 2019). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice*. <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330-341.
- Neihart, M. (2020). Factores psicosociales en el desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Ed). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 193-206). UNIR.
- Neumeister, K. S. (2020). Perfeccionismo en niños con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 51-62). UNIR.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., i Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nieto, R. García, I. i Sanahuja, A. (2015). Estudio de casos: alumnado de altas capacidades con y sin trastorno del espectro autista ¿Podemos hablar de inclusión en el aula? *Fòrum de recerca*, 20, 463-478. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2015.20.32>.
- Noble, K. D. (1999). Vivir la superdotación con todas sus consecuencias. En J. Ellis i J. Willinsky (Eds.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pàg. 177-202). Narcea.
- Núñez Pérez, J. C.; González-Pineda, J. A.; García Rodríguez, M.; González-Pumariega, S.; Roces Montero, C.; Álvarez Pérez, L. i González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

- Oliveira, J.C. de, Gonçalves, A. J. i Soriano, E. M. L. (2017). Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3332>.
- Olszewski-Kubilius, P.; Subotnik, R. F. i Worrell, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de educación*, 368, 40-65. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Organització de les Nacions Unides (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans*. Adoptada i proclamada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, resolució 217 A (III), de 10 de desembre de 1948.
- Organització de les Nacions Unides (1989). *Convenció sobre els Drets de l'Infant*. Adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989.
- Ordre de 14 de febrer de 1996, per la qual es regula el procediment per a la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictament d'escolarització i s'establixen els criteris per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials. 23 de febrero de 1996. BOE A-1996-4127.
- Ordre Ministerial de 24 d'abril de 1996, per la qual es regulen les condicions i el procediment per a flexibilitzar, amb caràcter excepcional, la durada del període d'escolarització obligatòria dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual. 3 de maig de 1996. BOE A-1996-9792.
- Ordre de 14 de juliol de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regulen les condicions i el procediment per a flexibilitzar, excepcionalment, la duració del període d'escolarització obligatòria dels alumnes que tenen necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual. 5 d'agost de 1999. DOGV núm. 3554.

Ordre de 14 de març de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres que imparteixen Educació Secundària. 14 d'abril de 2005. DOGV núm. 4985.

Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per al qual s'estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització. 31 de maig de 2006. DOGV núm. 5270.

Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'etapa d'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. 23 de juny de 2011. DOGV núm. 6550.

Ordre 38/2017, de 4 d'octubre, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'avaluació en Educació Secundària Obligatòria, en Batxillerat i en els ensenyaments de l'Educació de les Persones Adultes a la Comunitat Valenciana. 10 d'octubre de 2017. DOGV núm. 8146.

Ordre de 10 de març de 1995, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual es determinen les funcions i es regulen aspectes bàsics del funcionament dels serveis psicopedagògics escolars de sector. 15 de juny de 1995. DOGV núm. 2530.

Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. 3 de maig de 2019. DOGV núm. 8540.

Pacheco, V. M. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Educación* 1(27), 17-26.

Palazuelo, M. M., Marugán, M., del Caño, M., de Frutos, C. i Quintero, M. (2010). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. *Faisca*, 17(15) 50-66.

Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Faisca, Revista de Altas Capacidades*, 9, 126-133.

- Pardo de Santayana, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *Faisca, Revista de Altas Capacidades*, 119, 37-45.
- Parr, J. (1984). Guildford's Structure of Intellect Theory: An Evaluation of the Three Dimensional Model and the Implications for Its Use in the Education of the Gifted Child. *Masters Theses & Specialist Projects. Paper 1807*. <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1807>.
- Patti, J.; Brackett, M.; Ferrándiz, C. i Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *REIFOP*, 14(3), 145-156.
- Peña, A.M. (2001). Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula Abierta*, 77, 59-76.
- Peña, A. M. i Sordíaz, M. L. (2002). La superdotación y el género. *Aula abierta*, 79, 31-42.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Barcelona: Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Pérez, L. F.; Domínguez, P., i Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*. MEC.
- Pérez, L. F., Domínguez, P., López, C. i Alfaro, E. (2000). *Educar hijos muy inteligentes*. CCS.
- Pérez, D.; González, D. i Díaz, Y. (2005). El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-24. <https://doi.org/10.35362/rie3642804>.
- Pérez, L.F. (2002). Mujeres superdotadas y sociedad: del "Burka" al síndrome de abeja reina. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 35-55.

- Pérez, L. F., i González, C. (2007). Diferencias evolutivas y variabilidad intelectual entre estudiantes con alta capacidad. *FAISCA. Revista De Altas Capacidades*, 12(14), 106 - 117. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0707110106A>.
- Pérez, L. F.; Carpintero, E.; Beltrán, J i Baillo, M.C. (2012). Estimación de la inteligencia en los adolescentes. *Revista española de pedagogía (REP)*, 70(253), 461-478.
- Pérez, L. F. i Beltrán J. (2012). Escala de aceleración escolar. [https://cdn.websiteeditor.net/51fd672ceb87456eb29a354cc570344c/files/uploaded/02%2520FundamentacionEscalaAE\\_ttqdrvirQ0mzbgQZFzN5.pdf](https://cdn.websiteeditor.net/51fd672ceb87456eb29a354cc570344c/files/uploaded/02%2520FundamentacionEscalaAE_ttqdrvirQ0mzbgQZFzN5.pdf).
- Pérez, L. F. (2014). Inteligencia humana: ¿evolución o revolución? *Aula De Encuentro*, 2(16), 184-213. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2114>.
- Peterson, J. S. (2020). Alta capacidad y acoso escolar. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 163-178). UNIR.
- Plucker, J. A.; Guo, J. i Makel, M. C. (2018). Creativity. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2a edició), (pàg. 81-99). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Guía Práctica*. UNIR.
- Pfeiffer, S. I. i Burko, J. (2020). La orientación a los alumnos con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 281-296). UNIR.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. *Encyclopedia of Creativity*, 1(2), 325-334.
- Pomar, C.; Díaz, O.; Sánchez, T. i Fernández, M. (2009). Habilidades matemáticas y verbales: Diferencias de género en una muestra de 6º de primaria y 1º de E.S.O. *Faísca, Revista de altas capacidades*, 14(16), 14-26.

- Pulido, F. i Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 31, 165-185. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.010>.
- Puy, A. Coord. (2018). *Científicas en cifras 2017: Estadísticas e indicadores de la (des) igualdad de género en la formación y profesión científica*. Ed. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.
- Ramírez-Benítez, Y.; Torres-Díaz, R. i Amor-Díaz, V. (2016). Contribución única de la inteligencia fluida y cristalizada en el rendimiento académico. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 1-5.
- Recomanació del Consell d'Europa número 1248: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en>.
- Reial Decret 696, de 28 de abril de 1995, d'Ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials. 2 de juny de 1995. BOE A-1995-13290.
- Reial Decret 943, de 18 de juliol de 2003, pel qual es regulen les condicions per flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment. 31 de juliol de 2003. BOE A-2003-15365.
- Reial Decret 1630/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del segon cicle d'Educació infantil. 4 de gener de 2007. BOE A-2007-185.
- Reial Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària. 1 de març de 2014. BOE A-2014-2222.
- Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat. 3 de gener de 2015. BOE A-2015-37.
- Reial Decret 127/2014, de 28 de febrer, pel qual es regula els aspectes específics de la Formació Professional Bàsica dels ensenyaments de formació professional del sistema educatiu, s'aproven 14 títols professionals bàsics, es fixen els seus currículums bàsics i es modifica el Reial Decret 1850/2009, de 4

de desembre, sobre expedició de títols acadèmics i professionals corresponents als ensenyaments establerts en la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. 5 de març de 2014. BOE A-2014-2360.

Reial Decret 1147/2011, de 29 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu. 30 de juliol de 2011. BOE A-2011-13118.

Reis, S. M. (1999). Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. En J. Ellis i J. Willinsky (Eds.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pàg. 61-78). Narcea.

Reis, S. M. i McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>.

Reis, S. M. i McCoach, D. B. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs, *Exceptionality*, 10(2), 113-125. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5).

Reis, S. M., Baum, S. M i Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>.

Reis, S. (2021). Creative Productive Giftedness in Women: Their Paths to Eminence. En R. J. Sternberg i D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pàg. 317-334). Palgrave MacMillan.

Renzulli, J. S.; Smith, L. H.; White, A. J.; Callahan, C. M. i Hartman, R. K. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted*. Creative learning Press.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>.

- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg i J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2a ed., pàg. 217-245). Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Renzulli, J. S. i Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Àpeiron.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. 16 de mayo de 1996. BOE A-1996-10913.
- Resolución del 20 de marzo de 1997, en que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de sobredotación intelectual. 4 de abril 1997. BOE A-1997-7118.
- Resolució de 24 de juliol de 2019, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Formació Professional, per la qual es dicten instruccions per a l'aplicació d'alguns dels principals procediments previstos en l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià, i es publiquen els formularis referits a l'avaluació sociopsicopedagògica, l'informe sociopsicopedagògic, el pla d'actuació personalitzat (PAP) i el dictamen per a l'escolarització. 30 de juliol de 2019. DOGV núm. 8602.
- Reyero, M. i Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4367>.



- Rield-Cross, J. (2020). Los niños con altas capacidades y sus relaciones de amistad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg.63-78). UNIR.
- Rinn, A. N. i Majority, K. L. (2018). (2a ed.). The Social and Emotional World of the Gifted. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2a edició), (pàg. 49-63). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Roa Bañuelos, M. M. (2017). *Las altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación*. [Tesi doctoral]. Donostia, Universidad del País Vasco.
- Rodas, J. L. i Rojas, M. M. (2015). El rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional. "UCV-HACER" *Revista de Investigación y cultura*. 4(1), 87-96.
- Rodríguez, R. (7-10 de maig de 2001). *Mujeres y sobredotación: una visión histórica* [ponència]. I Seminario Internacional. Situación de las mujeres superdotadas en la sociedad, Madrid.
- Rodríguez, R. (29 de març a 1 d'abril de 2011). *Los estudiantes doblemente excepcionales (estudiantes 2E)* [ponència]. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Valladolid.
- Rodríguez, R.; Rabassa, G.; Salas, R.; 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. A IRIE (2015), *Informes de recerca en educació. Illes Balears 2015*. Institut de Recerca i Innovació Educativa. Obtingut del lloc web: <http://www.recercaeducativa.org/>
- Rodríguez, R., Salas, R. i Lladó, G. (2020). *Aprender todos juntos es posible. Estrategia de programación multinivel*. Santillana.

- Rodríguez, C. i Oliveros, J. C. (2020). Introducción a la concepción emergentista de la inteligencia. *Scripta Pshilosophiae naturalis*, 18, 62-70.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19(1), 115–118. <https://doi.org/10.2466/pr0.1966.19.1.115>.
- Ruiz-Bel, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Eumo.
- Runco, M. A. (2005). Creative Giftedness. En Sternberg R. J. i Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pàg. 187-200). Cambridge University Press.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional. *Educación XXI*, 5, 97-121.
- Salum-Fares, A.; Marín, R. i Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM*, 21(1), 207-229.
- Sánchez-Manzano, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013887.pdf>.
- Sánchez, E. (2003). Mesa redonda: Escuela y educación de niñas y jóvenes con alta capacidad, formación del profesorado. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, Alfaro Gandarilla, i Reyzábal Rodríguez, M<sup>a</sup> V. (Eds.) *Mujer y sobredotación: intervención escolar* (pàg. 123-130). Dirección General Promoción Educativa.
- Sánchez-González, A. S. (2015). *Concepciones de superdotación*. [Tesi doctoral]. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología.
- Sastre-Riba, S. (2004). La superdotación a examen: un abordaje psicológico. *Fáscia, Revista de altas capacidades*, 11, 5-15.

- Sastre-Riba, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de Neurología*, 52 (supl. 1), 11-18. <https://doi.org/10.33588/rn.52S01.2011021>.
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*; 54 (Supl 1), 21-29. <https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2012011>.
- Sastre-Riba, S. i Pascual-Sufrate, M.T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, 56 (1), 67-76. <https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2013025>.
- Sastre-Riba, S. i Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología* 62 (Supl. 1), 1-7. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016025>
- Sastre-Riba, S., Castelló-Tarrida, A. i Fonseca-Pedrero (2018). Stability of Measure in High Intellectual Ability: Preliminary results. *Anales de psicología*, 34(3), 510-518. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.315181>.
- Sastre-Riba, S.; Fonseca-Pedrero, E. i Ortuño-Sierra, J. (2019). Desde la alta capacidad intelectual hacia el genio: Perfiles de perfeccionismo. *Comunicar*, 60, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-01>.
- Schneider, W. J., & McGrew, K. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In, D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* (3rd ed.) (p. 99-144). New York: Guilford.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/02783199409553636>.
- Silverman, L. K. (1999). Todo empezó con Leta Hollingworth: historia de la superdotación en las mujeres. En J. Ellis i J. Willinsky (Eds.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pàg. 37-50). Narcea.

- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: the crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23, 233-245.  
<https://doi.org/10.1177/026142940702300304>.
- Simon, E. (s.d.). Guia d'ús del llenguatge igualitari per a la comunicació. Caminant cap a un món més inclouent i referenciat. REICO. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana.  
<https://ceice.gva.es/documentos/169149987/172138662/Guia+d%27%C3%BA+del+llenguatge+igualitari/cc6b766f-564e-4c05-8d6b-d82b2ba8af5b>.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured". *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Sternberg, R.J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in gifted: A perspective on alternative 'Metaphors of Mind'. En K.A. Heller, F. J. Mönks i A. H. Passow (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (pàg. 185–208). Pergamon.
- Stenberg, R. J.; Castejón, J. L i Bermejo, M. R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 7(1), 33-46.
- Sternberg, R. J. (2000). Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231-235.  
<https://doi.org/10.1080/02783190009554044>.
- Sternberg, R. J. (2004). WICS: A Model of Educational Leadership. *The Educational Forum*, 68(2), 108-114.
- Sternberg, R. J. i O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de información y comunicación*, 10, 113-149. <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110113A>.
- Sternberg, R. J., i Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>.

- Sternberg, R. J. (2009). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized: A New Model for Liberal Education. *Liberal Education*, 95(4), 10-15.
- Sternberg, R. J. i Kaufman, S. B. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2a edició), (pàg. 29-47). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. i Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.
- Subotnik, R. F., Worrell, F.C. i Olszewski-Kubilius, P. (2020). La ciencia psicosocial del desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 179-192). UNIR.
- Tan, L. S., Tan, K. C. K. i Surendran, D. (2020). Bajo rendimiento en los alumnos con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Ed). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 119-130). UNIR.
- Tannenbaum, A.J. (2000). A History of Giftedness in School and Society. En K. Heller, F. Mönks, R. Subotnik i R. J. Sternberg (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pàg. 23-53). Pergamon.
- Taylor, C. W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12, 39-51. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1978.tb00158.x>.
- Terezinha, V. (2014). Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 77-85.
- Terman, L.M. (1926). *Genetic Studies of Genius*. Stanford University Press.

- Terrassier, J. C. (2003). La Existencia Psicosocial particular de los Superdotados. *Ideación. La revista en español sobre superdotación*, 18, 13-20
- Tillier, W. (2009). Dabrowski Without the Teory of Positive Disintegration Just Isn't Dabrowski. *Roeper Review*, 31(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/02783190902737699>.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos*. Octaedro.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/13134-000>.
- Torrents, D. (2015). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 78-93.
- Tourón, J. i Reyero M. (2002). Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(2-3), 311-34.
- Tourón, J., Fernández, R. i Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca, Revista de altas capacidades*, 8, 95-110.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Torrego, J.C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. S.M.
- Trost, B. (1986). Identification of Highly Gifted Adolescents. Methods and Experiences. En K. A. Heller i F. J. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted. International Perspective* (pàg. 83-92). Hans Huber Publishers.
- UNESCO (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y marco de Acción para las necesidades educativas especiales* [Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad]. Salamanca, Espanya.

- Valadez, M. D.; Aguiñaga, L. A; Morales, J. S; Verche, E. Borges, A. i Rodríguez, C. J. (2018). Atención e impulsividad en Niños con Alta Capacidad Intelectual y Niños con TDAH. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 503-516.
- Valera, M. (2012). Variables educativas en las altas capacidades. En L. Carreras, D. Castiglione i M. Valera (Eds.), *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente* (pàg. 136-168). Horsori.
- Vallejo, R. i Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133.
- VanTassel-Baska, J. i Brown, E. F. (2007). Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.
- Vialle, W. i Quigley, S. (2002). Does the Teacher of the Gifted Need to Be Gifted? *Gifted and Talented International*, 17(2), 85-90. <https://doi.org/10.1080/15332276.2002.11672992>.
- Villamizar, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Psicogente*, 14(26), 321-335.
- Villamizar, G. i Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.
- Voyat, G. (1983). El auténtico mundo de Alfred Binet. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 109-14.
- Wallach, M. A. i Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity intelligence distinction*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Wiley, K. (2020). Teorías sobre el desarrollo emocional y social de los niños con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pàg. 23-36). UNIR.

- Wolska-Dlugosz, M. (2015). Stimulating the Development of Creativity and Passion in children and Teenagers in Family and School Environment-Inhibitors and Opportunities to Overcome them. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2905-2911.
- Worrell, F. C. i Dixon, D. D. (2018). Recruiting and Retaining Underrepresented Gifted Students. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2a edició), (pàg.209-226). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Zeidner, M. (2018). Emotional Intelligence (EI) and the Gifted. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2a edició), (pàg. 15-28). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Zorzano Colás, N. (coord.) (2019). *Protocolo de identificación y respuesta educativa al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales*. Gobierno de La Rioja.
- Zubieta, E. i Valencia, J. (2001). Representaciones Sociales de la Inteligencia. *Psicodebate*, 2, 169-195. <https://doi.org/10.18682/pd.v2i0.516>.
- Zubieta, E. i Valencia, J. (2006). Representaciones Sociales e Identidad Social. Origen y desarrollo de la Inteligencia y Rol Docente. *Investigaciones en Psicología*, 11(3), 145-167.





## ANNEXOS

---



## ÍNDEX

<b>ANNEX 1. QÜESTIONARI D'OBTECIÓ DE DECLARACIONS</b>	<b>763</b>
<b>ANNEX 2. ANÀLISI DE LES DECLARACIONS</b>	<b>766</b>
<b>ANNEX 3. QÜESTIONARI FINAL PER AL PROFESSORAT .....</b>	<b>785</b>
<b>ANNEX 4. QÜESTIONARI FINAL PER A PROFESSIONALS DE L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA</b>	<b>803</b>
<b>ANNEX 5. PLANTILLA PER A LA VALIDACIÓ PER JUTGES</b>	<b>823</b>
<b>ANNEX 6. ANÀLISI VALIDACIÓ PER JUTGES DEL QÜESTIONARI PER AL PROFESSORAT</b>	<b>851</b>
<b>ANNEX 7. ANÀLISI VALIDACIÓ PER JUTGES DEL QÜESTIONARI PER A PROFESSIONALS DE L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA</b>	<b>913</b>
<b>ANNEX 8. CARTA PER A LA DISTRIBUCIÓ DELS QÜESTIONARIS</b>	<b>959</b>
<b>ANNEX 9. TRANSCRIPCIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ FAMÍLIES D'ALTES CAPACITATS</b>	<b>961</b>
<b>ANNEX 10. TRANSCRIPCIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS</b>	<b>1004</b>
<b>ANNEX 11. PRINCIPALS DIFICULTATS DETECTADES PER A L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS</b>	<b>1048</b>
<b>ANNEX 13. DADES ANÀLISI CORRELACIONAL QÜESTIONARI PER AL PROFESSORAT</b>	<b>1074</b>
<b>ANNEX 14. DADES ANÀLISI CORRELACIONAL QÜESTIONARI PER A PROFESSIONALS DE L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA</b>	<b>1092</b>



## ÍNDIX DE LES TAULES DELS ANNEXOS

Taula 1	<i>Anàlisi de declaracions</i>	10
Taula 2	<i>Respostes pregunta 5.16. Qüestionari Professorat</i>	293
Taula 3	<i>Organització respostes 5.16. en blocs</i>	296
Taula 4	<i>Respostes pregunta 5.20. Qüestionari Orientació educativa</i>	301
Taula 5	<i>Organització respostes 5.20. en blocs</i>	303
Taula 6	<i>Respostes pregunta 5.17. Qüestionari Professorat</i>	306
Taula 7	<i>Organització respostes 5.17. en blocs</i>	309
Taula 8	<i>Respostes pregunta 5.21. Qüestionari Orientació educativa</i>	313
Taula 9	<i>Organització respostes 5.21. en blocs</i>	315



## ANNEX 1. Qüestionari d'Obtenció de Declaracions

## RECOLLIDA DECLARACIONS

## DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

1. Sexe	
1.1. Home	
1.2. Dona	
1.3. Altres	

2. Edat	
2.1. De 10 a 20	
2.2. De 21 a 30	
2.3. De 31 a 40	
2.4. De 41 a 50	
2.5. De 51 a 60	
2.6. Més de 61	

3. Nivell d'estudis	
3.1. No tinc estudis	
3.2. Primaris	
3.3. Secundaris (ESO, BUP, FP grau mitjà)	
3.4. Batxillerat, COU, FP grau superior	
3.5. Estudis superiors (Universitat)	



4. Relació amb el món de l'alta capacitat	
4.1. Família	
4.2. Mestre/a Infantil	
4.3. Mestre/a primària	
4.4. Professorat de secundària	
4.5. Personal de suport (PT, AL, Educador/a)	
4.6. Orientador/a escolar	
4.7. Altre _____	

5. Professió

## DECLARACIONS

---

6. Podries dir quins factors són comuns als estudiants d'altres capacitats?

7. Coneixes alumnes d'altres capacitats que tenen o han tingut una situació de baix rendiment i/o fracàs escolar?

Sí	No

7.1. Quines característiques presenten aquests/es alumnes? Enumera'ls.

7.2. Has estat en contacte durant algun temps amb algun d'aquests/es alumnes?

Sí	No

7.3. Per què creus que han arribat a una situació de baix rendiment i/o fracàs escolar? Enumera les raons que consideres.

7.4. Has intentat, des de la teua situació, ajudar a aquest/s alumne/s?

Sí	No

7.5. Com? Enumera les mesures que has adoptat.

8. Saps que existeixen mecanismes normatius per donar suport a l'alumnat d'altres capacitats?

Sí	No

9. Enumera les dificultats que té el nostre sistema educatiu actuals per atendre i ajudar aquest/es alumnes.

10. Quines penses que són les idees que té el professorat sobre aquests alumnes?

10.1. Quins aspectes hauria de saber el professorat que atén aquests/es alumnes?

10.2. Quines característiques hauria de tindre?

## ANNEX 2. Anàlisi de les Declaracions

Taula 1

## Anàlisi de declaracions

ENQUE	6	7	7.1.	7.2.	7.4.	8
STAT						
E1	Destaquen en els seus raonament lògics	SÍ	Inquiets, desperts, a vegades es distrauen	SÍ	SÍ	NO
E2	Alta creativitat. Gran interès per investigar i aprendre. Necessiten possibilitats per investigar. Alta sensibilitat i sentit de la justícia. Aprenen fàcilment i s'avorreixen amb un ritme d'aprenentatge lent, amb la qual cosa disminueix la seua motivació per les tasques escolars. Fan preguntes que van més enllà. Poden tindre problemes de relacions socials si no s'atenen bé les seues necessitats.	SÍ	Doble excepcionalitat: dislèxia i altes capacitats, en un cas i discalculia i altes capacitats en l'altre.	SÍ	SÍ	SÍ
E3	Alto rendimiento académico, aunque no siempre. Alto rendimiento y/o interés en alguna faceta. A veces desmotivación hacia el estudio por falta de estímulo en aprendizajes nuevos. Alto CI. Inestabilidad emocional por sentirse diferentes y ver que no encajan en los intereses de sus iguales en el ámbito escolar. Diferente manera de realizar aprendizajes.		A veces pueden ser disruptivos en el aula cuando no les llama la atención lo que se está haciendo en clase. Suelen tener curiosidad por conocer y aprender cosas nuevas o relacionadas con sus intereses. cuando están en clase hacen preguntas que van más allá de los contenidos que se están tratando. Introversos en algunos casos.	SÍ	SÍ	SÍ
E4	Comprensió alta, creativitat, interessos diversos, capacitat de relacionar idees i fets.	SÍ	Falta de motivació per allò que li ensenyen a l'escola. Poca integració social amb companys de la seua edat. Necessitat de desenvolupar més la seua creativitat i autonomia	SÍ	SÍ	SÍ

E5	Velocidad de aprendizaje, pensamiento creativo, hipersensibilidad, alto concepto de la justicia...	SÍ	Desmotivación y apatía ante la repetición de tareas y aprendizajes en relación a los currículos, por ello la desmotivación hacia el aprendizaje formal se materializa y llega el fracaso.	SÍ	SÍ	SÍ
E6	<p>Considere que cada alumne és únic i no sóc partidària de realitzar generalitzacions. No obstant això, i donada la necessitat de respondre a aquesta qüestió, considere que els i les alumnes amb altes capacitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifesten un coeficient intel·lectual superior a la mitjana.</li> <li>- Desenvolupen el llenguatge de forma primerenca.</li> <li>- Són persones observadores i curioses.</li> <li>- Són persones creatives.</li> <li>- Són molt exigents amb si mateixos.</li> <li>- Tenen por al fracàs.</li> </ul>	NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por al fracàs.</li> <li>- Baixa autoestima.</li> <li>- Falta de motivació.</li> <li>- Falta d'implicació docent.</li> </ul>	NO		SÍ
E7	Atención extrema por un tema o temas. Rapidez de análisis por lo que se van de la explicación o se van más allá de la explicación. Sensibles.	SÍ	Igual	NO	NO	SÍ
E8	Un poc caòtics a l'hora d'escriure.	NO				SÍ
E9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostren uns coneixements alts en determinades àrees intel·lectuals.</li> <li>- Falta d'habilitats socials a l'hora de relacionar-se amb els iguals.</li> <li>- Busquen als adults per a relacionar-se.</li> <li>- Poca necessitat d'esforç, que desencadena en una gran frustració.</li> </ul>	SÍ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nervios.</li> <li>- Amb molta frustració.</li> <li>- Intel·ligent.</li> <li>- Col·laborador.</li> </ul>	SÍ	SÍ	SÍ

	- Mostren avorriment en les activitats proposades i això provoca poca motivació, que pot acabar en fracàs escolar.				
E10	- Detecció AACC edats primerenques. - Dificultats en HHSS. - Interessos distints als del seu grup-classe. - Preocupació de la família per una resposta educativa adequada. - Resolució de problemes de manera més creativa. - Interessos en temes concrets com ciència, matemàtiques, música...	SÍ	- Poca motivació per activitats proposades a classe. - Estrés/preocupació per entendre com funciona el món. - Creativitat. - Dificultat a l'hora d'expressar emocions.	SÍ	SÍ SÍ
E11	Tenen una gran curiositat, maduració precoç, domini del llenguatge, baixa tolerància a la frustració, autocrítics, etc.	NO	- Necessiten un sentiment generalitzat d'èxit. - Necessiten sentir-se acceptats i pertànyer al grup. - Tenen capacitat cognitiva per damunt de la mitjana. - Excepcional capacitat d'aprenentatge, solen accedir a la lectura bastant abans de l'escolaritat obligatòria. - Utilitzen adequadament l'ampli vocabulari que posseeixen. - Mostren una gran curiositat. - Alta capacitat creativa posada de manifest en els seues contes, jocs i dibuixos. - Es mostren imaginatius i els diverteixen els jocs complicats. - Solen mantindre durant períodes de temps prolongats l'interés per una o diverses àrees del coneixement. - Responen bé davant les exigències que suposen un repte.	NO	NO SÍ

			- Són voluntariosos en la cerca de coneixements, no distraient-se fàcilment.			
			- Presenten símptomes d'avorriment davant tasques rutinàries.			
E12	Facilitat per adquirir nous aprenentatges, facilitat per establir relacions i connexions entre continguts diferents. Pensament divergent. Presència de disincronies. Sensibilitat cap a les injustícies. Baixa tolerància a les activitats rutinàries, repetitives, predecibles.	SÍ	Desmotivació, dificultats en l'organització del seu treball i temps d'estudi, crítica al sistema educatiu (metodologia de classe magistral, crítica al professorat, rígid, sentit de la justícia...)	SÍ	SÍ	SÍ
E13	- Alto rendimiento o muy bajo. - Curiosidad intensa por algunos temas. - Habilidad especial por la búsqueda de información. - Resolución creativa de problemas. - Alta capacidad de retención de contenidos. - Fácil y rápida resolución de las tareas de clase. - Ritmo de aprendizaje por encima de la media de su grupo. - Variado y rico nivel de vocabulario. - Sensibilidad. - En ocasiones, problemas de inserción en el grupo clase.	SÍ	- Quieren formar parte del grupo. - Bajan la participación en trabajos en grup. - Evitan destacar por las buenas calificaciones. - No tienen un interés especial en destacar o sacar buenas notas. - Bajan la competitividad. - Se aburren en clase. - Evitan hacer preguntas en clase. - Baja su participación en el aula, en ocasiones se inicia absentismo esporádico. - Desconocen su potencial y sus características como alumnado de alta capacidad. - Una de ellas pasó de sacar todo 10 a todo suspenso.	SÍ	SÍ	SÍ
E14	Brillantes a la hora de resolver los problemas desde distintas posturas, capacidad e trabajo. Preguntas o ideas ocurrentes, liderazgo.	SÍ	Despistados, baja motivación, escasos hábitos de trabajo en etapas de primaria o secundaria pero con alto rendimiento académico.	SÍ	SÍ	SÍ

E15	Persones crítiques, creatives, amb alta capacitat cognitiva, exigents amb si mateix i els altres, prou interessades per temes concrets, perseverants, poden mostrar talent en unes àrees i altres no, poden ser emocionalment inestables si no s'adapten bé a l'entorn.	No ho sé. Pense que m'he creuat al llarg dels anys amb alumnes no diagnosti cas que Sí han fracassat a nivell escolar.	Desmotivació, frustració, incomprensió, dificultat per connectar amb els seus interessos i necessitats, baixa autoestima, dificultats de socialització, varietat de problemes emocionals.	Tor ne a dir, pot ser que sí.	Sí	Sí
E16	Creativitat, memòria, hipersensibilitat, velocitat d'aprenentatge, relacions conceptuals.	Sí	Desmotivació i desinterés.	Sí	Sí	Sí
E17		Sí	Inquietud intel·lectual. Ganes d'aprendre. Curiositat. Es fa qüestions inusuals. Aprén de presa. Té bastant memòria. És reflexiu/va a l'hora de respondre. Dóna respostes creatives. Habitualment, de xicotets tenen capacitat de lideratge perquè proposen jocs i activitats originals i interessants per a la resta de xiquetes i xiquets. De vegades, les seues necessitats i interessos disten molt de les dels companys, per la qual cosa se senten desconnectats d'ells. Necessitat de "justícia". Algunes maneres d'actuar del professorat	Sí	Sí	Sí

			les interpreten com a injustícies, per la qual cosa es rebel·len. Quan s'avorreixen a classe, de vegades poden molestar.			
E18	Aprenentatge ràpid i amb poca pràctica. Traslleden allò après a altres situacions. Expressió oral alta. Formulació de preguntes poc comuns. Resolució de problemes de múltiples formes i diferents. Crítics. Creatius. Rebuig cap a les rutines i treball repetitiu. Pensament divergent. Sentit ètic i moral més desenvolupat. Qüestionament de l'autoritat. Gran capacitat de concentració i treball cap als seus interessos. Presència de disincronia (social, personal, familiar). Alta sensibilitat. Perfeccionistes.	SÍ	Desgana en alguns aprenentatges que augmenta si no són del seu interès. Sembla distret, avorrit que afecta a les expectatives dels altres cap a ell/a. Evitació de les tasques rutinàries. Intransigents en actuacions/pensaments dels iguals i adults. Excessivament crítics en ells mateix i amb els altres. Comportament disruptiu.	SÍ	SÍ	SÍ
E19	Desarrollo madurativo precoz en varias áreas. Alta capacidad intelectual, alto nivel de creatividad, generalización de ideas y habilidades de razonamiento. Gran curiosidad y deseo de saber el por qué de las cosas.	SÍ	Alto nivel de frustración, falta de motivación e indiferencia hacia las materias y el contexto escolar. Fracaso e inadaptación escolar. Escasas habilidades sociales.	NO	No he trab ajad o dire cta me nte con ning ún	SÍ



				cas o		
E20	Independientemente de sus características de personalidad, si son más introvertidos o no..., existe una energía que puede canalizarse hacia actividades de más movimiento o hacia determinadas temáticas concretas. Siempre esta energía es mayor que lo que se podría recibir con lo que genera cierta presión interna. Es muy importante ayudar a canalizar, tener en cuenta siempre su pensamiento arborescente en el que se abren tantos cajones y ayudar a que fluya y se sienta satisfechos. Otro factor sería la creatividad que los hace ser diferentes y no ajustarse a la homogeneidad con lo que si se desenvuelven en entornos donde esa creatividad sea valorada positivamente se sentirán libres para "crear" pero de no ser así se sentirán muy fuera de lugar y "ahogados".	NO	No conozco alumnado de bajo rendimiento pero sí de alumnado que no está desarrollando todo su potencial. Se trataría de alumnado que no cumple el perfil mitificado de alta capacidad entendida como alto rendimiento y concretaete "académico", precisamente si el foco de su interés no es tan cultural como el que pueden ofrecer las materias académicas, cumplirán con el propósito de lo que se les pide pero no habrán puesto toda la intensidad de la "energía" de la que para otros temas pueden sacar. Es difícil saciar la curiosidad de la alta capacidad pero hay que intentar abrir todo un abanico de opciones para desarrollar todo lo que podrían dar.	SÍ	SÍ	SÍ
E21	Capacitat d'enfrontar-se a probemes d'altres edats, facilitat d'aprendre respecte dels seus companys, manifestar un aprenentatge més ràpid, (amb menys temps d'estudi, obtenen més alt rendiment).	SÍ	Curiositat per tot el que els envolta, vocabulari precís, memòria, preocupació pels problemes socials com la injustícia, guerres, etc. Tanmateix, gran desenvolupament de determinades intel·ligències com la musical, matemàtica, espacial, lingüística, etc.	NO	SÍ	SÍ

ENQUESTAT	9	10	10.1.	10.2.
E1	No los tiene en cuenta.	Se les considera alumnos molestos que dan faena.	Saber darles vías de información para que construyan su propio conocimiento.	Saber trabajar en clase a dos niveles, manteniendo atendidos a los alumnos de altas capacidades
E2	Manca de detecció als centres educatius. Mancança de professorat amb la formació necessària sobre AACC als centres educatius per donar una bona resposta educativa. Molts mites al voltant de les AACC.	Que sempre treuen bones notes a totes les assignatures Que no precisen d'ajuda perquè són molt llestos.	Que la llei diu que són alumnat amb necessitats de suport educatiu. El professorat ha d'estar pendent del seu estat emocional i preguntar què necessiten per poder estar bé al aula i aprendre. Com fer una flexibilització i/o enriquiment curricular Fer programacions flexibles i multinivell per donar resposta a les necessitats d'aquest alumnat.	Interès per formar-se. Saber treballar en equip. Ser flexible i creatiu en les seues metodologies i propostes. Saber escoltar a l'alumnat i a les famílies. Ser empàtic. Respectar els ritmes d'aprenentatge.
E3	La detección desde el profesorado. Falta de valoración de las AACC.	A veces, que es un alumnado sobreestimado por la familia. Es un buen estudiante y ya está.	Conocer que el alumnado con AACC tiene el mismo derecho de ser atendido de forma específica como cualquier estudiante que tenga diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo.	Si la pregunta se refiere a características del profesorado para dar respuesta a las AACC, sería tener buena formación sobre AACC y trabajar en equipo para llevar a cabo nuevas metodologías que ayuden al alumnado.

			Saber que existe una mayor dificultad para detectar y visibilizar a las alumnas con AACC.	
			Conocer que es posible atender al alumnado flexibilizando las metodologías, actividades y métodos de evaluación del aprendizaje.	
E4	<p>Els docents pensen que no necessiten res especial perquè funcionen a soles. Confusió amb altes capacitats i rendiment acadèmic. Si aquest últim requisit no el compleixen, diuen que “no veuen que siga d’AACC”.</p> <p>Falta de formació per programar per competències.</p> <p>Falta de formació per implementar metodologies actives.</p> <p>Moltes vegades els docents tenen “por” d’aquest tipus d’alumnes.</p>	<p>No necessiten ajuda.</p> <p>Els coneixements els porten “de sèrie”.</p> <p>AACC=alt rendiment acadèmic.</p> <p>Han de mostrar altes capacitats en totes les àrees</p>	<p>Que també necessiten ajuda.</p> <p>Que poden tindre alumnes amb baix rendiment.</p> <p>Que és possible no destacar en matemàtiques i sí en altres àrees artístiques (p.e.).</p>	<p>Sensibilitat cap a tot tipus d’alumnat</p> <p>Formació en altes capacitats, programació i metodologies</p> <p>Predisposició cap a la innovació i la formació contínua.</p>
E5	<p>La formación de la comunidad educativa en esta temática: el poco conocimiento de</p>	<p>Como en todo en la vida, existen personas que empatizan, entienden y abrazan la</p>	<p>Sobre todo, la forma de aprender, esa rapidez, lucidez y motivación son las</p>	<p>Debería de explorar y abrirse a un pensamiento critico, para cuestionar lo que le viene</p>

	<p>las características de este alumnado hace que no se aborde correctamente una intervención.</p> <p>La rigidez del sistema educativo, tendente a crear un alumno medio, y no en incluir y dotar a cada alumno/a de sus propias necesidades educativas.</p> <p>Los presupuestos y políticas educativas son escasos por ello la dotación no asume un apoyo importante, en donde contratar a perfiles especializados para la atención de este alumnado, pudiéndose desarrollar evaluar programas específicos.</p>	<p>diversidad entre la que se incluye este alumnado, se preocupa y motiva por darles una respuesta acorde a sus necesidades, pero también en el lado opuesto están los que no creen en ellos/as y los tachan de prepotentes, clasistas, a la par de cuestionar si no es un plan familiar junto con algún psicólogo para diferenciar a sus hijo/as en las aulas y en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>herramientas que más deben cuidar y trabajar con este alumnado.</p> <p>Y a nivel emocional, ayudarles y comprender como viven y ven el mundo.</p>	<p>dado como normalidad docente o social, el alumnado medio no existe, y a partir de ahí con grades dosis de profesionalidad y amor a la tarea docente, formarse para poder llevar al aula un buen contenido pedagógico para este alumnado.</p>
E6	<p>Incapacitat d'alguns docents de desenvolupar estratègies d'aprenentatge i expressió que permeten a cada alumne progressar en aquells aspectes en els quals destaca.</p> <p>Sistema rígid.</p>	<p>Alumnat pedant i que sempre qüestiona tot.</p> <p>No saben afrontar la situació.</p> <p>Falta de preparació professional.</p>	<p>Aproximació al concepte de les altes capacitats.</p> <p>Característiques més importants.</p> <p>Procediments de detecció i identificació.</p>	

	<p>Desconeixement per part de la comunitat educativa.</p> <p>Falta de formació envers com intervindre amb aquest alumnat.</p> <p>Falta de recursos personals.</p>		<p>Intervenció educativa (mesures a nivell de centre, d'aula i individualitzades).</p> <p>Orientació al llarg de la vida.</p> <p>Coordinació amb les famílies.</p>	
E7	<p>Rigidez.</p> <p>Falta de apoyo para los profesores que quieren innovar.</p> <p>Exceso de burocracia.</p>	<p>Un alumno con altas capacidades es un problema que requiere tiempo que no tienen.</p>	<p>Pueden ser una ayuda bien conducidos.</p>	<p>Deben estar abiertos a nuevas respuestas.</p>
E8	<p>Es prioritzen aquells que tenen altres trastorns d'aprenentatge, els que tenen més dificultats per arribar als mínims</p>	<p>En el meu cas, incapacitat de donar tres nivells diferenciats en una mateixa classe de forma continuada. Puc fer activitats puntuals, però insuficients per a les altes capacitats.</p>		
E9	<p>Falta de propostes directes d'atenció.</p> <p>- Falta de personal especialitzat.</p> <p>- Poc temps per als tutors per a poder adaptar l'aprenentatge i els continguts del currículum a les necessitats de cada alumne.</p>	<p>Pense que sabem les seues característiques però costa molt posar en pràctica la teoria sense ajuda d'especialistes que t'acompanyen en el camí.</p>	<p>Les seues característiques generals.</p> <p>La normativa que regula.</p> <p>Formació respecte al tema.</p>	<p>Respectuós amb tot l'alumnat, empàtic, obert a noves propostes de treball, motivat pel seu treball.</p>

E10	<p>Detecció a temps. Treball conjunt amb la família. Treball coordinat equip docent de planificació de la intervenció.</p>	<p>Poca motivació Poc treballadors, ...</p>	<p>Bones pràctiques referents a la millor intervenció amb alumnat AACC. Característiques alumnat AACC i el perquè d'alguns comportaments i actituds</p>	
E11	<p>Formació docent. Ràtio elevada. Falta de recursos. Temps. Detecció primerenca per poder actuar en primers nivells.</p>	<p>La gran majoria dels professors no hem rebut la formació necessària per a donar una resposta educativa apropiada a aquestos xiquets i xiquetes. Necessitem eines i orientació per a atendre a este tipus d'alumnat.</p>	<p>Les característiques d'aquestos xiquets i xiquetes, les mesures a adoptar per a poder cobrir les seues necessitats i quins mecanismes normatius hi ha per a donar suport a alumnes d'altas capacitats. En definitiva, què podem fer nosaltres per a què aquests xiquets i xiquetes estiguen integrats dins del nostre sistema educatiu, que siguen feliços i puguen desenvolupar-se íntegrament com a persones.</p>	<p>Ha de saber escoltar els seus estudiants i adaptar-se a les seues necessitats. Ha de treballar també amb la família i sobretot ha de formar-se per a poder donar resposta a les necessitats d'aquest tipus d'alumnat. Tindre empatia no sols amb l'alumnat d'altas capacitats, sinó amb tots, per promoure un clima d'aula que millore l'autoestima, confiança en si mateix, propiciar la curiositat, la creativitat, la tolerància a la frustració, perquè tots podem equivocar-nos. Jo no he tingut cap alumne/a amb altas capacitats (o això crec), però</p>

				<p>m'he adonat emplenant aquesta enquesta i preguntant als meus companys/as i llegint articles, que és molt fàcil passar per alt a un xiquet/a amb altes capacitats, per les seues característiques, perquè pots confondre'l amb xiquets amb dèficit d'atenció, amb hiperactius, amb alumnes amb el trastorn "negativista desafiant", amb xiquets conflictius...etc.</p> <p>Pense que és molt important la formació del professorat i sobretot la detecció en edats primerenques per a poder donar-los les estratègies adequades a aquesta mena d'alumnat.</p>
E12	<p>En primer lloc la detecció és la principal dificultat al nostre sistema. Els mestres no tenen la suficient formació per a reconèixer a molts dels alumnes amb altres capacitats.</p>	<p>En general, el professorat sol pensar que els alumnes amb altes capacitats són persones amb certa prepotència, que han de tindre un alt rendiment i han de respondre a l'estereotip d'alumne</p>	<p>Que es tracta d'alumnes amb una capacitat d'aprenentatge diferent, però que s'ha de treballar, fomentar i desenvolupar. No per tindre una gran capacitat està garantit l'èxit o l'alt rendiment. Que aquests</p>	<p>El professorat hauria de ser bàsicament empàtic amb la diversitat de l'aula, sense prejudicis, dinàmic, actualitzat i compromés.</p>

	<p>Les mesures d'enriquiment normalment consisteixen a fer més tasques a banda de les tasques de la resta de la classe i al final els sobrecarreguen de treball.</p>	<p>“superdotat”, amb un gran coneixement en totes les àrees, amb interessos obsessius i amb baixa competència social. Com es tracta de persones amb una alta capacitat cap a l'aprenentatge solen pensar que no necessiten cap “ajuda” i si el rendiment baixa, culpabilitzen l'alumne.</p>	<p>alumnes tenen unes característiques emocionals pròpies i unes necessitats específiques.</p>	
E13	<p>Ignorancia de los sistemas fiables de evaluación psicopedagógica de este tipo de alumnado.</p> <p>Desconocimiento de las barreras del centro para ofrecer una respuesta adecuada.</p> <p>Persistencia de la familia en que su hijo tenga un diagnóstico de altas capacidades cuando en ocasiones no es ese el diagnóstico.</p> <p>Falta de formación del profesorado en el campo de las altas capacidades o alumnos talentosos.</p>	<p>Que como aprenden solos no hace falta enseñarles.</p> <p>Que como saben tanto quizás ellos no sepan cómo enseñarles cosas nuevas.</p> <p>Que no saben cómo atenderles y tienen miedo a fallar.</p> <p>Que realmente no saben tanto, pero como acaban muchas veces antes molestan a los demás.</p> <p>Que no tenemos recursos para atenderles.</p>	<p>Metodologías que generen participación en el alumnado.</p> <p>Nuevos recursos y material didáctico.</p> <p>Crear un buen clima de aula.</p> <p>Comunicar con alumnado sensible.</p> <p>Mediar en resolución de conflictos y <i>bullying</i>.</p> <p>Crear situaciones para que ellos tengan nuevos aprendizajes tanto de metodologías como de contenidos nuevos.</p>	<p>Asertivo/a.</p> <p>Comunicador/a.</p> <p>Recursos personales para resolver problemas.</p> <p>Autoridad para tomar decisiones.</p> <p>Orientador/a para guiar salida académico-profesional.</p> <p>Innovador/a.</p>



Que en ocasiones no se informa al centro, profesorado, familia y alumnado de las medidas que pueden tomar tras realizar el informe sociopsicopedagógico y éste se queda en un cajón o en un expediente, además no hay traspaso de información de un curso al siguiente con respecto a dicho informe y las orientaciones adecuadas a llevar a cabo.

Competencias básicas del alumnado de su grupo clase y las CCBB de cursos superiores.  
Método investigación acción.  
Gestionar tiempos y ritmos de aprendizaje en el aula.  
Características del alumnado de altas capacidades  
Y el profesorado de Orientación Educativa, debería saber las últimas tendencias y formas de evaluar las altas capacidades en las distintas etapas educativas.  
Orientación vocacional desde la perspectiva de género.  
Cómo poner en marcha Proyectos de Innovación en el aula y en el centro.

E14

La metodología del profesorado es importante. Seguimos siendo un país con mucho contenido curricular y dificulta que se pueda realizar la

En el caso de alumnos con altas capacidades y bajo rendimiento académico, no ven que sea así. Indican que pueden ser talentosos para algún área, pero no en

	indagación y metodologías más activas en el aula.	todas... Muchas veces estos chavales pasan adolescencias complejas y hacen que se cuestionen muchas cosas que le llevan a la desmotivación.		
E15	El primer gran motiu és el desconeixement per part dels docents d'aquesta realitat, tant per detectar-la com per a incidir sobre ella. També la baixa predisposició dels docents a canviar les metodologies i poder arribar a la diversitat de l'alumnat i treballar des de la inclusió. Després estarien els diferents recursos necessaris, però si la part anterior falla, no hi ha res a fer.	Que han de despuntar en totes les àrees per demostrar que estem realment amb una persona d'altres capacitats. Que són persones molestes en la classe perquè estan qüestionant constantment i avaluant d'alguna manera al professorat amb la seua exigència. Que tenen dificultats per relacionar-se amb els demés. Que és difícil abordar la tasca educativa amb aquestes persones per desconeixement de com treballar de manera diversa dins del grup.	En primer lloc, conèixer que són les altes capacitats, a més de la regulació normativa al voltant del tema per abordar les seues necessitats adequadament. Després seria interessant abordar un canvi de paradigma per treballar d'una manera més inclusiva i cooperativa.	Ni més ni menys que les que se li atribueixen a un docent: interès per la seua tasca docent, empatia, bones habilitats socials, incentivar cap al coneixement, responsabilitat, flexibilitat, capacitat de detectar les necessitats de l'alumnat i ús de bones pràctiques docents.
E16	No es contempla la inclusió correctament a cap nivell	La falta de formació i informació distorsiona la seva visió cap a ells	Conèixer la seva manera de ser i d'aprendre i comprendre la seva emocionalitat.	Estar format i empatitzar amb ells.

E17	<p>Falta d'un visió inclusiva de l'escola.</p> <p>Falta de sensibilització cap a les necessitats d'este alumnat.</p> <p>Falta de formació del professorat en matèria de metodologies actives i en programació multinivell.</p>	<p>Pensen que amb tota la ràtio que tenen, només els falta també haver d'atendre les necessitats d'este alumnat.</p> <p>Se senten desbordats perquè no els entenen ni saben com atendre'ls.</p> <p>Creuen que els que tenen altes capacitats van sols i no faria falta ajudar-los.</p> <p>Pensen que han de traure bones notes i en cas contrari és que no tenen altes capacitats.</p>	<p>Característiques d'este alumnat.</p> <p>Necessitats que tenen.</p> <p>Com aprenen millor.</p> <p>Com programar per atendre diversos nivells a l'aula.</p>	<p>Flexibles.</p> <p>Empàtiques.</p> <p>Amb bona competència emocional.</p> <p>Conscients que cal atendre la diversitat de l'aula per motius de justícia i equitat.</p> <p>Que treballen en equip i sàpiguen com fer que el seu alumnat treballa en equip.</p> <p>Que tinguen interès en millorar la seua pràctica.</p> <p>Que s'avaluen i promoguen l'autoavaluació del professorat.</p>
E18	<p>Formació específica dels orientadors escolars per tal de millorar l'avaluació psicopedagògica.</p> <p>Encara que la normativa contempla el suport especialitzat per AC, es continua donant prioritat a altres dificultats.</p> <p>Formació del professorat.</p> <p>Organització escolar poc flexibles (horaris, agrupaments,...).</p>	<p>Altes capacitats va acompanyat d'alt rendiment escolar.</p> <p>Conducta associada a les seues altes capacitats (conducta més adulta) i no a l'edat real que té.</p> <p>L'alumnat amb altes capacitats no necessiten cap ajuda ja que per ells mateixa tenen prou.</p> <p>L'alumnat d'altres capacitats solen ser de classe mitjana o alta.</p>	<p>Les característiques de l'alumnat amb AC defugint dels mites al voltant d'aquestes.</p> <p>Cada alumne/a amb AC no respon a un criteri normatiu; cadascú/una és diferent i deuen tenir una actuació diferent.</p>	<p>Utilització de metodologies variades amb classes dinàmiques i participatives.</p> <p>Pensament flexible.</p> <p>Ajustar l'actuació a la individualitat de l'alumne.</p> <p>Ajustar tant el ritme com la profunditat del currículum oferint enriquiment curricular per a tot l'alumnat de classe.</p>

		Tenir alumnat amb AC a l'aula farà que la resta es pose al seu nivell d'aprenentatge.		Planificació conjunta d'un context enriquit d'aprenentatge. Mediador/a i orientador/a en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Promoure el sentiment de pertinença al grup.
E19	Falta de formación del profesorado. Currículum rígido e inflexible. Carencia de estrategias metodológicas adecuadas.	Que tienen que sacar muy buenas notas en todo para que sean AACC y que no necesitan ningún recurso adicional dentro del centro.	Debería conocer estrategias de identificación y valoración de las necesidades educativas que presenta este alumnado, así cómo programas de intervención.	No se necesita ninguna en especial, tan sólo ser un buen docente con todo lo que esto conlleva.
E20	Mitos de la alta capacidad. Falta de mayor sensibilización y formación. Se informa que hay más alta capacidad de la detectada pero no se insiste lo suficiente para seguir detectándola ni tampoco como crear y optimizar programas de enriquecimiento para este alumnado.	Relacionadas con el alto rendimiento y sobre todo con el talento académico. Que tienen dificultades a nivel social o son como los prototipos que han transmitido los medios sociales.	Sus intereses, su tipo de razonamiento y pensamiento arborescente, conocer la necesidad de saciar su curiosidad e inquietud, su forma de cuestionarlo todo porque necesitan comprender, su intensidad emocional que a veces les pueda ocasionar dificultades sociales por defender su criterio o por no ajustarse a la norma sin comprenderla.	Profesorado con inquietudes y con capacidad de entender la enseñanza como un proceso de cambio en sentido amplio, metodológico, organizativo, legislativo... Que entienda que su experiencia laboral previa no es tanto lo que marca sus actuaciones futuras y que la apertura de experiencias

				enriquece su trabajo y sobre todo ayuda a su alumnado. Empatizar con este alumnado y romper mitos sobre que el alumnado de alta capacidad es aventajado y no necesita apoyo.
E21	Manca de formació i/o formació del professorat als centres educatius i dels departaments d'Orientació. Incultura respecte al tema. Que la Conselleria no recolze adequadament tant a les famílies com als centres.	En general, que és necessari donar-li la resposta que cal, segons el cas. Que es detecta que ens falta formació al respecte.	Conèixer com es pot ajudar a aquest alumnat.	Actitud d'ajuda i bona observació. Potenciadors de la motivació. Facilitadors de les relacions amb les famílies i centres educatius. Comprensió dels diferents estats pel que passen.

**ANNEX 3. Qüestionari Final per al Professorat****QÜESTIONARI PER AL PROFESSORAT****Resposta educativa a les altes capacitats en l'àmbit valencià / Respuesta educativa a las altas capacidades en el ámbito valenciano**

El següent qüestionari ha estat elaborat per a la realització d'una tesi doctoral que s'està duent a terme en el departament de Teoria de l'Educació de la Universitat de València.

La participació en aquest qüestionari és una aportació essencial per poder conèixer quina és la resposta educativa cap a l'alumnat d'altres capacitats per part del sistema educatiu valencià.

Les respostes aportades es mantindran en la més absoluta reserva i confidencialitat i s'usaran exclusivament per a fins acadèmics. Gràcies per la teua col·laboració.

*El siguiente cuestionario ha sido elaborado para la realización de una tesis doctoral que se está llevando a cabo en el departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.*

*La participación en este cuestionario es una aportación esencial para poder conocer cuál es la respuesta educativa hacia el alumnado de altas capacidades por parte del sistema educativo valenciano.*

*Las respuestas aportadas se mantendrán en la más absoluta reserva y confidencialidad y se utilizarán exclusivamente para fines académicos. Gracias por tu colaboración.*

## 1. DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES / DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1. Sexe <i>Sexo</i>	
a. Home <i>Hombre</i>	
b. Dona <i>Mujer</i>	
c. Altres <i>Otros</i>	

1.2. Edat <i>Edad</i>	
a. De 21 a 28	
b. De 29 a 33	
c. De 34 a 40	
d. De 41 a 55	
e. Més de 56 <i>Más de 56</i>	

1.3. Nivell educatiu en què treballes <i>Nivel educativo en que trabajas</i>	
a. Educació infantil <i>Educación infantil</i>	
b. Educació Primària <i>Educación Primaria</i>	
c. Educació Secundària Obligatòria <i>Educación Secundaria Obligatoria</i>	
d. Batxillerat <i>Bachillerato</i>	
e. Cicles Formatius <i>Ciclos Formativos</i>	

1.4. Tipus de centre <i>Tipo de centro</i>	
a. Públic <i>Público</i>	
b. Concertat <i>Concertado</i>	
c. Privat <i>Privado</i>	

1.5. Anys de treball a l'ensenyament <i>Años de trabajo en la enseñanza</i>	
a. Menys de 3 anys <i>Menos de 3 años</i>	
b. Entre 4 i 6 anys <i>Entre 4 y 6 años</i>	
c. Entre 7 i 25 anys <i>Entre 7 y 25 años</i>	
d. Entre 26 i 35 anys <i>Entre 26 y 35 años</i>	

1.6. a. Has rebut formació sobre altes capacitats en la teua formació inicial d'accés a la docència (grau de magisteri, màster de secundària...) / *Has recibido formación sobre altas capacidades en tu formación inicial de acceso a la docencia (grado de magisterio, máster de secundaria...)*

Sí  
no  
no ho sé  
*no lo sé*

1.6.b. Has rebut formació posterior als estudis amb què has optat a la professió. / *Has recibido formación posterior a los estudios con los que has optado a la profesión.*

Cursos del CEFIRE  
Cursos d'altres entitats



*Cursos de otras entidades*

Postgraus universitaris

*Postgrados universitarios*

Projectes de formació en centre

*Proyectos de formación en centros*

Projectes d'innovació

*Proyectos de innovación*

Seminaris

*Seminarios*

Grups de treball

*Grupos de trabajo*

No he rebut formació

*No he recibido formación*

Altres \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_

1.6. c. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder atendre l'alumnat d'altres capacitats. / *En qué medida consideras que es suficiente la formación recibida para poder atender al alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: gens preparat/ada - *nada preparado/a*

4: molt preparat/ada - *muy preparado/a*

## **2. L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS / EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES**

---

2.1. Al llarg de la teua carrera professional has tingut alumnat d'altres capacitats. / *A lo largo de tu carrera profesional has tenido alumnado de altas capacidades.*

Sí

no  
no ho sé  
*no lo sé*

2.2. Tens algun familiar i/o persona propera amb altes capacitats. / *Tienes algún familiar y/o persona cercana con altas capacidades.*

Sí  
no  
no ho sé  
*no lo sé*

2.3. Saps identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats. / *Sabes identificar perfectamente al alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: En absolut/ *En absoluto*

4: Perfectament / *Perfectamente*

2.4. En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions: / *En que medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:*

a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs. / *El alumnado de altas capacidades se caracteriza por aprender de una forma más rápida respecto de la media del curso.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment. / *El alumnado de altas capacidades en general trabaja duro para conseguir un buen rendimiento.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític. / *El alumnado de altas capacidades se caracteriza por ser crítico.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat. / *El alumnado de altas capacidades aprende de forma autónoma, sin ayuda del profesorado.*

---

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimat per la família. / *El alumnado de altas capacidades suele estar sobreestimado por la familia.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat. / *El alumnado de altas capacidades en general se caracteriza por tener una alta sensibilidad.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar. / *Es difícil que un alumno/a de altas capacidades presente fracaso escolar.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.) / *El alumnado de altas capacidades aprende de una forma distinta (ritmo, organización de la información, etc.)*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes. / *El alumnado de altas capacidades saca buenas notas.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc. / *El alumnado de altas capacidades puede presentar dificultades de aprendizaje como dislexia, discalculia, disortografia, etc.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta. / *El alumnado de altas capacidades presenta una autoestima alta.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

### 3. CRENCES / *CREENCIAS*

3.1. En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions: / *En que medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:*

a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit. / *Tener un alumno/a de altas capacidades en clase supone un problema añadido.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats. / *El alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que el alumnado de altas capacidades.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

c. Un/a alumne/a identificat com a altres capacitats té més dificultats per fer amics/gues. / *Un/a alumno/a identificado como de altas capacidades tiene más dificultades para hacer amigos/as.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats. / *La atención diferenciada al alumnado de altas capacidades atenta contra el principio de igualdad de oportunidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

#### 4. LEGISLACIÓ / *LEGISLACIÓN*

4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats: / *Conozco la legislación específica sobre alumnado de alta capacidad:*

Sí

no

no ho sé

*no lo sé*

#### 5. RESPOSTA EDUCATIVA / *RESPUESTA EDUCATIVA*

5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre. / *En tu centro el alumnado de altas capacidades recibe una atención específica coordinada a nivel de centro.*



1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats. / *Tu centro cuenta con una detección sistematizada de alumnado de altas capacidades.*

Sí

no

no ho sé

*no lo sé*

5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats. / *El profesorado del centro donde trabajas está sensibilizado en la respuesta educativa al alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats. / *El profesorado del centro donde trabajas, en general, está formado en la atención al alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat. / *Los docentes de tu centro se coordinan con el departamento de orientación, orientador/a del SPE, PT, etc. a la hora de dar una respuesta adecuada a este alumnado.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.6. En el pla/ns de transició del teu centre es contempen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats. / *En el plan/es de transición de tu centro se contemplan las necesidades del alumnado de altas capacidades.*

Sí  
no

no ho sé  
no lo sé

5.7. En quina mesura has inclòs a la teua programació activitats dels tipus següents: / *En que medida has incluido en tu programación actividades del tipo siguiente:*

	sí	no	no ho sé no lo sé
Ampliació <i>Ampliación</i>			
Aprofundiment <i>Profundización</i>			
Diferenciació curricular <i>Diferenciación curricular</i>			
Multinivell <i>Multinivel</i>			
Que treballen la intel·ligència emocional <i>Que trabajen la inteligencia emocional</i>			
De lliure elecció <i>De libre elección</i>			
Que fomenten la creativitat <i>Que fomenten la creatividad</i>			
Que fomenten la iniciativa emprenedora <i>Que fomenten la iniciativa emprendedora</i>			
Interdisciplinars <i>Interdisciplinares</i>			
Que potencien el pensament divergent <i>Que potencien el pensamiento divergente</i>			
Que suposen reptes complexos <i>Que supongan retos complejos</i>			

5.8. L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat. / *La evaluación de los aprendizajes del alumnado de altas capacidades se realiza en coherencia con las adaptaciones específicas que se le han aplicado.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.9. En quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats. / *En que medida tienes en cuenta las necesidades afectivas del alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.10. Has posat en marxa alguna vegada una adaptació d'enriquiment curricular per a un xiquet/a d'altres capacitats. / *Has puesto en marcha alguna vez una adaptación de enriquecimiento curricular por un niño/a de altas capacidades.*

Sí

no

no ho sé  
*no lo sé*

5.11. En cas afirmatiu: / *En caso afirmativo:*

Sí No

Has eliminat part del currículum (que ja coneixia)  
*Has eliminado parte del currículum (que ya conocía)*  
Li has donat més feina quan ha acabat la de tot el grup  
*Le has dado más trabajo cuando ha terminado la de todo el grupo*  
Ho has registrat per escrit, per exemple, en un Pla d'Actuació Personalitzat (PAP)  
*Lo has registrado por escrito, por ejemplo, en un Pla de Actuación Personalizado (PAP)*  
Has tingut en compte les fortaleces de l'alumne/a.  
*Has tenido en cuenta las fortalezas del alumno/a.*  
Has tingut en compte els interessos de l'alumne/a.  
*Has tenido en cuenta los intereses del alumno/a.*

5.12. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs). / *Has realizado algún proceso de flexibilización (pasar a un alumno/a de curso).*

Sí  
no  
no ho sé  
*no lo sé*

5.13. En cas afirmatiu: / *En caso afirmativo:*

Sí No

La consideres una mesura efectiva.  
*La consideras una medida efectiva.*  
S'ha preparat al nou grup.  
*Se ha preparado al nuevo grupo.*  
S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a.  
*Se ha trabajado con el grupo que deja el/la alumno/a.*  
S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a.

*Se ha realizado una preparación a nivel curricular del alumno/a.*

*S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a.*

*Se ha realizado una preparación a nivel emocional del alumno/a.*

5.14. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats. / *Tienes en cuenta los recursos del entorno (asociaciones, entidades, instituciones) para atender al alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.15. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda. / *En el caso de tener alumnado de altas capacidades (o de haber tenido) la relación y la comunicación con la familia ha sido buena y fluida.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.16. Escriu les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats. /

*Escribe las 3 principales dificultades que encuentras a la hora de atender al alumnado de altas capacidades.*

a)

b)

c)

5.17. Escriu els 3 aspectes que et resulten més fàcils en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats. /

*Escribe los 3 aspectos que te resulten más fáciles en la atención al alumnado de altas capacidades.*

a)

b)

c)

**ANNEX 4. Qüestionari Final per a Professionals de l'Orientació Educativa****QÜESTIONARI PER A PROFESSIONALS DE L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA****Resposta educativa a les altes capacitats en l'àmbit valencià / Respuesta educativa a las altas capacidades en el ámbito valenciano**

El següent qüestionari ha estat elaborat per a la realització d'una tesi doctoral que s'està duent a terme en el departament de Teoria de l'Educació de la Universitat de València.

La participació en aquest qüestionari és una aportació essencial per poder conèixer quina és la resposta educativa cap a l'alumnat d'altres capacitats per part del sistema educatiu valencià.

Les respostes aportades es mantindran en la més absoluta reserva i confidencialitat i s'usaran exclusivament per a fins acadèmics. Gràcies per la teua col·laboració.

*El siguiente cuestionario ha sido elaborado para la realización de una tesis doctoral que se está llevando a cabo en el departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.*

*La participación en este cuestionario es una aportación esencial para poder conocer cuál es la respuesta educativa hacia el alumnado de altas capacidades por parte del sistema educativo valenciano.*

*Las respuestas aportadas se mantendrán en la más absoluta reserva y confidencialidad y se utilizarán exclusivamente para fines académicos. Gracias por tu colaboración.*



## 1. DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES / DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1. Sexe <i>Sexo</i>	
a. Home <i>Hombre</i>	
b. Dona <i>Mujer</i>	
c. Altres <i>Otros</i>	

1.2. Edat <i>Edad</i>	
a. De 21 a 28	
b. De 29 a 33	
c. De 34 a 40	
d. De 41 a 55	
f. 56 anys o més <i>56 años o más</i>	

1.3. Nivell educatiu en què treballes <i>Nivel educativo en que trabajas</i>	
f. Educació infantil <i>Educación infantil</i>	
g. Educació Primària <i>Educación Primaria</i>	
h. Educació Secundària Obligatòria <i>Educación Secundaria Obligatoria</i>	
i. Batxillerat <i>Bachillerato</i>	
j. Cicles Formatius <i>Ciclos Formativos</i>	

1.4. Tipus de centre <i>Tipo de centro</i>	
d. Públic <i>Público</i>	
e. Concertat <i>Concertado</i>	
f. Privat <i>Privado</i>	

1.5. Anys de treball a l'ensenyament <i>Años de trabajo en la enseñanza</i>	
e. Menys de 3 anys <i>Menos de 3 años</i>	
f. Entre 4 i 6 anys <i>Entre 4 y 6 años</i>	
g. Entre 7 i 25 anys <i>Entre 7 y 25 años</i>	
h. Entre 26 i 35 anys <i>Entre 26 y 35 años</i>	

1.6. a. Has rebut formació sobre altes capacitats en la teua formació inicial d'accés al teu lloc de treball com a professional de l'orientació educativa/ *Has recibido formación sobre altas capacidades en tu formación inicial de acceso a tu lugar de trabajo como profesional de la orientación educativa.*

Sí  
no  
no ho sé  
*no lo sé*

1.6.b. Has rebut formació posterior als estudis amb què has optat a la professió. / *Has recibido formación posterior a los estudios con los que has optado a la profesión.*

Cursos del CEFIRE  
Cursos d'altres entitats

*Cursos de otras entidades*

Postgraus universitaris

*Postgrados universitarios*

Projectes de formació en centre

*Proyectos de formación en centros*

Projectes d'innovació

*Proyectos de innovación*

Seminaris

*Seminarios*

Grups de treball

*Grupos de trabajo*

No he rebut formació

*No he recibido formación*

Altres \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_

1.6. c. Com perceps la teua capacitat per avaluar l'alumnat d'altres capacitats / *Cómo percibes tu capacitación para evaluar al alumnado de altas capacidades*

1	2	3	4

1: gens preparat/ada - *nada preparado/a*

4: molt preparat/ada - *muy preparado/a*

1.6. d. Com perceps la teua capacitat per assessorar el professorat en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats / *Cómo percibes tu capacitación para asesorar al profesorado en la atención educativa al alumnado de altas capacidades*

1	2	3	4

1: gens preparat/ada - *nada preparado/a*

4: molt preparat/ada - *muy preparado/a*

## 2. L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS / EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

---

2.1. Al llarg de la teua carrera professional has avaluat alumnes d'altres capacitats / A lo largo de tu carrera professional has evaluado alumnos de altas capacidades

Sí

no

2.2. Coneixes tots els signes de diagnòstic d'un/a alumne/a amb altres capacitats / *Conoces todos los signos de diagnóstico de un/a alumno/a de altas capacidades*

Sí

no

No n'estic segur/a

*No estoy seguro/a*

2.3. Tens ferramentes per realitzar l'avaluació sociopsicopedagògica de l'alumnat d'altres capacitats / *Tienes herramientas para realizar la evaluación sociopsicopedagógica del alumnado de altas capacidades.*

Sí

no

No n'estic segur/a

*No estoy seguro/a*

2.4. En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions: / *En que medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:*

a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs. / *El alumnado de altas capacidades se caracteriza por aprender de una forma más rápida respecto de la media del curso.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment. / *El alumnado de altas capacidades en general trabaja duro para conseguir un buen rendimiento.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític. / *El alumnado de altas capacidades se caracteriza por ser crítico.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat. / *El alumnado de altas capacidades aprende de forma autónoma, sin ayuda del profesorado.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimulat per la família. / *El alumnado de altas capacidades suele estar sobreestimulado por la familia.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat. / *El alumnado de altas capacidades en general se caracteriza por tener una alta sensibilidad.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar. / *Es difícil que un alumno/a de altas capacidades presente fracaso escolar.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.) / *El alumnado de altas capacidades aprende de una forma distinta (ritmo, organización de la información, etc.)*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

---

i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes. / *El alumnado de altas capacidades saca buenas notas.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalcúlia, disortografia, etc. / *El alumnado de altas capacidades puede presentar dificultades de aprendizaje como dislexia, discalculia, disortografia, etc.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta. / *El alumnado de altas capacidades presenta una autoestima alta.*

---

1	2	3	4



1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

### 3. CREENCES / *CREENCIAS*

---

3.1. En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions: / *En que medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:*

a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit. / *Tener un alumno/a de altas capacidades en el centro supone un problema añadido.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats. / *El alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que el alumnado de altas capacidades.*

---

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

c. Un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues. / *Un/a alumno/a identificado como de altas capacidades tiene más dificultades para hacer amigos/as.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats. / *La atención diferenciada al alumnado de altas capacidades atenta contra el principio de igualdad de oportunidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

#### 4. LEGISLACIÓ / *LEGISLACIÓN*

4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats: / *Conozco la legislación específica sobre alumnado de alta capacidad:*

Sí  
no  
no ho sé  
*no lo sé*

## 5. RESPOSTA EDUCATIVA / RESPUESTA EDUCATIVA

---

5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre. / *En tu centro el alumnado de altas capacidades recibe una atención específica coordinada a nivel de centro.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats. / *Tu centro cuenta con una detección sistematizada de alumnado de altas capacidades.*

Sí  
no  
no ho sé  
*no lo sé*

5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats. / *El profesorado del centro donde trabajas está sensibilizado en la respuesta educativa al alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats. / *El profesorado del centro donde trabajas, en general, está formado en la atención al alumnado de altas capacidades.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat. / *Los docentes de tu centro se coordinan con el departamento de orientación, orientador/a del SPE, PT, etc. a la hora de dar una respuesta adecuada a este alumnado.*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.6. En el pla/ns de transició del teu centre es contemplen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats. / *En el plan/es de transición de tu centro se contemplan las necesidades del alumnado de altas capacidades.*

Sí

no

no ho sé

*no lo sé*

5.7. En quina mesura has inclòs al teu pla d'activitats del departament d'Orientació o de l'SPE accions o intervencions destinades a l'alumnat d'altres capacitats / *En que medida has incluido en tu plan de actividades del departamento de Orientación o del SPE acciones o intervenciones destinadas al alumnado de altas capacidades*

1	2	3	4

1: No n'he inclòs / *No he incluido*

4: N'he inclòs bastants / *He incluido bastantes*

5.8. Com a orientador/a, en quina mesura has participat en l'elaboració d'un pla d'actuació personalitzat (PAP) per a un alumne/a d'altres capacitats? / *Como orientador/a ¿en qué medida has participado en la elaboración de un plan de actuación personalizado (PAP) para un/a alumno/a de altas capacidades?*

1	2	3	4

1: No hi he participat / *No he participado*

4: L'he elaborat jo directament / *La he elaborado yo directamente*

5.9. En quina mesura realitzes un seguiment de l'alumnat d'altres capacitats al centre / *En qué medida realizas un seguimiento del alumnado de altas capacidades*

1	2	3	4

1: No sol fer-ne / *No suelo hacer*

4: Sempre en realitze el seguiment / *Siempre realizo el seguimiento*

5.10. Al teu centre, amb caràcter general, l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat / *En tu centro, con carácter general, la evaluación de los aprendizajes del alumnado de altas capacidades se realiza en coherencia con las adaptaciones específicas que se le han aplicado*

1	2	3	4

1: En absolut d'acord/ *En absoluto de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.11. En la teua tasca d'assessorament, en quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats / *En tu tarea de asesoramiento, en que medida tienes en cuenta las necesidades afectiva del alumnado de altas capacidades*

1	2	3	4

1: No les solc tindre en compte / *No las suelo tener en cuenta*

4: Les tinc sempre en compte / *Las tengo siempre en cuenta*

5.12. Has realitzat alguna vegada un informe d'altres capacitats. / *Has realizado alguna vez un informe de altas capacidades*

Sí  
no

5.13. En algun cas has proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a / *En algún caso has propuesto un enriquecimiento curricular para un/a alumno/a*

Sí  
no

5.14. En cas afirmatiu, quina d'aquestes mesures has proposat / *En caso afirmativo, cuál de estas medidas has propuesto*



	sí	no
<p>Eliminar part del currículum (que ja coneixia) <i>Eliminar parte del currículum (que ya conocía)</i></p> <p>Donar-li altres activitats quan acaba les que es realitzen a classe <i>Darle más actividades cuando finaliza las que realizan en clase</i></p> <p>Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre <i>Realizar actividades más vinculadas a su forma de aprender</i></p> <p>Realitzar activitats més vinculades als seus interessos <i>Realizar actividades más vinculadas a sus intereses</i></p> <p>Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria <i>Realizar actividades que profundizan en la materia</i></p> <p>Realitzar activitats d'un curs més avançat <i>Realizar actividades de un curso más avanzado</i></p> <p>Desenvolupar activitats més vinculades a les habilitats socials i la comunicació interpersonal <i>Desarrollar actividades más vinculadas a las habilidades sociales y a las relaciones interpersonales</i></p> <p>Desenvolupar activitats vinculades a la iniciativa emprenedora <i>Desarrollar actividades vinculadas a la iniciativa emprendedora</i></p> <p>Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent <i>Desarrollar actividades de fomento de la creatividad y el pensamiento divergente</i></p> <p>Treball a l'aula de PT <i>Trabajo en el aula de PT</i></p>		
<p>Introducció en algun programa específic per a l'alumnat d'altres capacitats <i>Introducción en algún programa específico para el alumnado de altas capacidades</i></p>		
<p>Introducció en algun programa del centre no específic per a l'alumnat d'altres capacitats <i>Introducción en algún programa del centro no específico para el alumnado de altas capacidades</i></p>		
<p>Participació en olimpíades, concursos, torneig, etc. <i>Participación en olimpiadas, concursos, torneos, etc.</i></p>		
<p>Participació en activitats de servei a la comunitat <i>Participación en actividades de servicio a la comunidad</i></p>		
<p>En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit <i>En caso de presentar dificultades de aprendizaje, se ha llevado a cabo una intervención específica en este ámbito</i></p>		

5.15. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs) / *Has realizado algún proceso de flexibilización (pasar a un alumno/a de curso)*

Sí  
no

5.16. La consideres una mesura adient / *La consideras una medida adecuada*

Sí  
no

5.17. En cas d'haver realitzat una flexibilització, quina d'aquestes mesures has posat en marxa / *En caso de haber realizado una flexibilización, cuál de estas medidas has puesto en marcha*

Sí No

S'ha preparat al nou grup

*Se ha preparado al nuevo grupo*

S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a

*Se ha trabajado con el grupo que deja el alumno/a*

S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a

*Se ha realizado una preparación a nivel curricular del alumno/a*

S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a

*Se ha realizado una preparación a nivel emocional del alumno/a.*

S'ha preparat amb la família

*Se ha preparado con la familia.*

5.18. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats / *Tienes en cuenta los recursos del entorno (asociaciones, entidades, instituciones) para atender al alumnado de altas capacidades*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.19. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda / *En el caso de tener alumnado de altas capacidades (o de haber tenido) la relación y la comunicación con la familia ha sido buena y fluida*

1	2	3	4

1: Gens d'acord/ *Nada de acuerdo*

4: Totalment d'acord / *Totalmente de acuerdo*

5.20. Escriu les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats. / *Escribe las 3 principales dificultades que encuentras a la hora de atender al alumnado de altas capacidades.*

a)

b)

c)

5.21. Escriu els 3 aspectes que et resulten més fàcils en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats / *Escribe los 3 aspectos que te resultes más fáciles en la atención al alumnado de altas capacidades.*

a)

b)

c)

## ANNEX 5. Plantilla per a la Validació per Judges

### VALIDACIÓ QÜESTIONARI DEL PROJECTE “Atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats al sistema educatiu valencià”

Benvolgut/uda,

M'agradaria demanar la seua participació en el procés de validació de l'instrument corresponent a la investigació de la meua tesi en relació a l'Atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats al sistema educatiu valencià. Es tracta d'un qüestionari que pretén identificar les pràctiques educatives més habituals a les nostres aules (tant de primària com de secundària) amb l'alumnat d'altres capacitats, atenent als coneixements i la formació dels docents i al seu coneixement de la normativa vigent.

A continuació, li presentem el qüestionari així com el document que li servirà de plantilla de correcció. El qüestionari es valorarà des dels criteris de Suficiència, Claredat, Coherència i Rellevància que es descriuen a continuació:

**SUFICIÈNCIA:** Els ítems que pertanyen a una mateixa dimensió són suficients per obtenir la seua mesura.

**CLAREDAT:** Els ítems es comprenen fàcilment, és a dir, la seua sintàctica i semàntica són adequades.

**COHERÈNCIA:** Els ítems tenen relació lògica amb la dimensió o indicador que està mesurant.

**RELLEVÀNCIA:** Els ítems són essencials o importants, és a dir, han de ser inclosos.

Cada criteri compta amb 4 nivells:

1. L'ítem no compleix amb el criteri.
2. Baix nivell.
3. Moderat nivell.

#### 4. Alt nivell.

El qüestionari s'estructura en cinc blocs: dades sociodemogràfiques (1), coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats (2), actitud i creences (3), coneixement de la legislació (4) i resposta educativa (5).

Al costat de cada bloc de preguntes apareix un quadre d'observacions, perquè hi pugui assenyalar aquelles aportacions que considere oportunes. Al final de la plantilla també es contempla un espai perquè valore de forma global l'instrument.

Li agrairé de bestreta la seua col·laboració i la seua aportació per fer realitat aquest estudi.

Anna Monzó

**TÍTOL:**

Atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats al sistema educatiu valencià

**OBJECTIU:**

Identificar les pràctiques educatives més habituals a les nostres aules (tant de primària com de secundària) amb l'alumnat d'altres capacitats, atenent als coneixements i la formació dels docents i al seu coneixement de la normativa vigent.

**DESTINATARIS:**

- a) *Docents de les etapes de primària i secundària del sistema educatiu valencià.*
- b) *Professionals de l'orientació educativa*

**INSTRUMENT:**

*Qüestionari amb preguntes d'elecció múltiple, preguntes obertes i preguntes escala Likert*

**PASSACIÓ:**

*En format digital mitjançant formulari de google.*

**DISSENY DE L'INSTRUMENT:****Professorat**

DADES	DIMENSIONS/FACTORS	ÍTEMS	OBSERVACIONS
1. Dades sociodemogràfiques	Sexe	1.1.	Elaboració pròpia
	Edat	1.2.	
	Nivell educatiu	1.3.	
	Tipus de centre	1.4.	
	Anys de treball	1.5.	
	ensenyament		
	Formació altres capacitats	1.6.	
	Identificació (detecció)	2.1.	
		2.2.	

2. Coneixement sobre l'alumnat d'altas capacitats	Conceptualització	2.3.	Elaboració pròpia a partir de la bibliografia consultada i de la presa de declaracions.
		2.4.	
3. Actitud del professorat	Creences i actituds	3.1.	Elaboració pròpia a partir de la bibliografia consultada i de la presa de declaracions.
4. Coneixement legislació	Coneixement de la legislació	4.1.	Elaboració pròpia
5. Resposta educativa	Nivell I	5.1.	Elaboració pròpia
		5.2.	
		5.3.	
		5.4.	
		5.5.	
		5.6.	
		5.7.	
		5.8.	
		5.9.	
		5.10.	
	Nivell II	5.11.	
		5.12.	
		5.13.	
	Nivell III	5.14.	
		5.15.	
	Nivell IV	5.16.	
		5.17.	
Entorn			
Família			
Dificultats			
Facilitats			

### Professionals orientació educativa

DADES	DIMENSIONS/FACTORS	ÍTEMS	
1. Dades sociodemogràfiques	Sexe	1.1.	Aquest apartat és igual al del qüestionari per a professorat, amb l'excepció que s'ha afegit l'ítem 1.6. d i 1.6.e
	Edat	1.2.	
	Nivell educatiu	1.3.	
	Tipus de centre	1.4.	

2. Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats	Anys de treball	1.5.		
	ensenyament			
	Formació altes capacitats	1.6.		
	Identificació (avaluació)	2.1.	Es canvien les preguntes	
3. Actitud del professorat		2.2.	vinculant-les a la funció	
		2.3.	avaluadora del perfil	
	Conceptualització	2.4.	Es mantenen totes igual	
4. Coneixement legislació	Creences i actituds	3.1.	Es mantenen igual, però en el cas de la 3.1.a es canvia "a la classe" per "al centre"	
5. Resposta educativa	Coneixement de la legislació	4.1.		
	Nivell I	5.1.	Aquest apartat és el que més	
		5.2.	ha canviat, se n'ha mantingut	
		5.3.	alguna, alguna altra s'hi ha	
		5.4.	modificat i se n'ha afegit	
		5.5.	d'altres. En general s'ha	
		5.6.	adaptat al paper que	
		Nivell II i III	5.7.	denvolupa aquest perfil
			5.8.	professional als centres
			5.9.	educatius
			5.10.	
			5.11.	
			5.12.	
			5.13.	
			5.14.	
Nivell IV	5.15.			
	5.16.			
	5.17.			
	Entorn	5.18.	Es mantenen iguals	
	Família	5.19.		
	Dificultats	5.20.		
	Facilitats	5.21.		



## PLANTILLA PER VALIDAR EL QÜESTIONARI PROFESSORAT

### BLOC 1. DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

ÍTEMS	UNIVOCITAT		PERTINÈNCIA		IMPORTÀNCIA					OBSERVACIONS	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5		
1.1. Sexe											
1.2. Edat											
1.3. Nivell educatiu en què treballa											
Nom del centre											
1.4. Tipus de centre											
1.5. Anys de treball											
1.6. He rebut formació en altes capacitats											
a. Estudis de grau											
b. Estudis de màster											
c. Formació posterior											
d. en quina mesura és suficient la formació rebuda											
e. En quina mesura em sent preparat/ada per donar una resposta educativa a aquest alumnat											

**BLOC 2. CONEIXEMENT SOBRE L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
2.1. Al llarg de la meua carrera professional he tingut alumnes d'altres capacitats.										
2.2. En cas afirmatiu, quants d'ells són: xics/xiques										
2.3. En quina mesura em considere capaç d'identificar un/a alumne/a d'altres capacitats										
2.4. a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida que la mitjana de l'alumnat.										
2.4. b. L'alumnat d'alta capacitat treballa dur per aconseguir un bon rendiment.										

2.4. c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític i fins i tot qüestiona en ocasions l'autoritat de professorat.																			
2.4. d. L'alumnat d'altres capacitats qüestiona les normes i l'autoritat en l'àmbit familiar.																			
2.4. e. L'alumnat d'altres capacitats no necessita ajuda per part del professorat per aprendre, aprenen sols.																			
2.4. f. L'alumnat d'altres capacitats està sobreestimulat per la família																			
2.4. g. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.																			
2.4. h. L'alumnat d'altres capacitats té moltes probabilitats de patir assetjament.																			
2.4. i. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar																			
2.4. j. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta																			

2.4. k. L'alumnat d'altres capacitats presenta un desenvolupament equilibrat en els àmbits cognitiu, psicomotor i emocional.																				
2.4. l. Els i les alumnes d'altres capacitats es comporten com persones adultes.																				
2.4. m. L'alumnat amb altres capacitats no presenten dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.																				
2.4. n. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta.																				

**BLOC 3. ACTITUD DEL PROFESSORAT**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5		

3.1. a. Tindre un alumne/a d'altas capacitats a classe suposa un problema afegit.											
3.1. b. L'alumnat amb necessitats d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altas capacitats.											
3.1. c. Un alumne/a identificat com a altas capacitats té més dificultats per fer amics.											
3.1. d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altas capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats i produeix majors diferències entre l'alumnat.											
3.1. e. És perjudicial que la família sobreestime a aquests xiquets i xiquetes perquè les desvinculen del ritme de la classe.											
3.1. f. Són alumnat vulnerable.											

**BLOC 4. CONEIXEMENT DE LA LEGISLACIÓ**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
	4.1. Segons la legislació vigent, l'alumnat d'altas capacitats és:									
4.2. Segons la legislació vigent aquest alumnat hauria de ser identificat de forma primerenca.										
4.3. Segons la legislació vigent els centres haurien de comptar amb plans específics per donar resposta a aquest alumnat.										
4.4. En la nostra legislació autonòmica s'hi especifiquen mesures per atendre l'alumnat d'altas capacitats.										

4.5. Segons l'ordre 20/2019 l'enriquiment curricular és una mesura de:																				
4.6. La mesura d'enriquiment curricular requereix informe sociopedagògic previ i l'elaboració d'un PAP.																				
4.7. Per a l'alumnat d'altres capacitats existeixen mesures de nivell IV.																				

**BLOC 5. RESPOSTA EDUCATIVA**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5		

NIVELL I												
5.1. En el meu centre l'alumnat d'altas capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre.												
5.2. Aquesta atenció específica es troba concretada als documents de centre.												
5.3. El centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altas capacitats.												
5.4. El professorat del centre està sensibilitzat en la resposta a l'alumnat d'altas capacitats.												
5.5. El professorat del centre està format en l'atenció a l'alumnat d'altas capacitats.												
5.6. Els docents es coordinen amb el departament d'orientació a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat.												
5.7. Els docents es coordinen amb la resta de docents per donar una resposta adient a l'alumnat d'altas capacitats.												



5.8. En el pla de transició es contemplen les necessitats d'aquest alumnat.																				
5.9. Hi ha programes de centre que donen oportunitat de desenvolupar el talent?																				
NIVELL II																				
5.10. La teua programació didàctica té en compte que hi poden haver alumnes d'altres capacitats?																				
5.11. Hi ha previstes activitats d'ampliació o aprofundiment per a l'alumnat que ho necessita?																				
5.12. Les activitats més personalitzades tenen en compte les característiques d'aquest alumnat?																				
5.13. L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat s'hi realitza en coherència amb les adaptacions realitzades?																				
5.14. Es tenen en compte les necessitats afectives i de relació socials d'aquests alumnes?																				
NIVELL III																				

5.15. Has posat en marxa alguna vegada una adaptació d'enriquiment curricular per a un xiquet/a d'altres capacitats.																	
5.16. En cas afirmatiu, he eliminat part de la matèria que ja era coneguda per l'alumne/a.																	
5.17. En cas afirmatiu, el treball d'enriquiment ha suposat afegir tasques extra.																	
5.18. En cas afirmatiu, el procediment d'enriquiment ha quedat enregistrat en un pla personalitzat per a l'alumne/a concret.																	
5.19. En cas afirmatiu, a l'hora d'elaborar l'adaptació d'enriquiment s'han tingut en compte les barreres que dificulten el progrés l'alumne/a.																	
5.20. En cas afirmatiu, s'han tingut en compte els seus punts forts?																	
NIVELL IV																	
5.21. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs)?																	

5.22. En cas afirmatiu, s'ha seguit un pla establert en què s'ha treballat també amb l'alumnat de l'anterior grup i del nou?										
5.23. Consideres que aquesta pot ser una bona mesura per a l'atenció d'aquest alumnat?										
ENTORN										
5.24. Es tenen en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats?										
Quins?										
FAMÍLIES										
5.25. Hi ha una comunicació fluida i relació amb les famílies dels nens i nenes amb altres capacitats?										
DIFICULTATS										
5.26. Escriu les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats.										

**Valoració general**

**PLANTILLA PER VALIDAR EL QÜESTIONARI DE PROFESSIONALS DE L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA**

**BLOC 1. DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES**

ÍTEMS	UNIVOCITAT		PERTINÈNCIA		IMPORTÀNCIA					OBSERVACIONS
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
1.1. Sexe										
1.2. Edat										
1.3. Nivell educatiu en què treballa										

1.4. Tipus de centre											
1.5. Anys de treball											
1.6. a. Has rebut formació sobre altes capacitats en la teua formació inicial per accedir al treball d'orientador/a educatiu											
1.6. b. Has rebut formació posterior als estudis amb què he optat a la professió: a) Cursos del CEFIRE. b) cursos d'altres entitats. c) Postgraus universitaris. d) Projectes de formació en centre. e) Projectes d'innovació. f) Seminaris. g) Grups de treball. h) Altres. i) No he rebut formació.											
1.6.c. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder avaluar l'alumnat d'altres capacitats.											
1.6. d. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder assessorar el professorat en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats.											
1.6. e. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder dur a terme la tasca d'orientació acadèmica i professional de l'alumnat d'altres capacitats.											

**BLOC 2. CONEIXEMENT SOBRE L'ALUMNAT D'ALTES CAPACITATS**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
2.1. Al llarg de la meua carrera professional he tingut alumnes d'altres capacitats.										
2.2. Tens algun familiar i/o persona propera amb altres capacitats.										
2.3. Saps identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats.										
2.4.a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs.										
2.4. b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment: escala likert 1 a 4.										
2.4. c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític.										

2.4. d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat.																				
2.4. e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimat per la família.																				
2.4. f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.																				
2.4. g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar.																				
2.4. h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.).																				
2.4. i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes.																				
2.4. j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discàlculia, disortografia, etc.																				
2.4. k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta.																				

**BLOC 3. ACTITUD DEL PROFESSORAT**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
3.1. a. Tindre un alumne/a d'altas capacitats al centre suposa un problema afegit.										
3.1. b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altas capacitats.										
3.1. c. Un/a alumne/a identificat com a altas capacitats té més dificultats per fer amics/gues.										
3.1. d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altas capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.										



**BLOC 4. CONEIXEMENT DE LA LEGISLACIÓ**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altas capacitats.										
4.2. En cas de conèixer-la, la tens en compte en l'assessorament al professorat.										
4.3. En cas de conèixer-la, la tens en compte en l'assessorament a les famílies.										

**BLOC 5. RESPOSTA EDUCATIVA**

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONS	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5		
NIVELL I											
5.1. En el teu centre l'alumnat d'altas capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre.											
5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altas capacitats.											
5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta a l'alumnat d'altas capacitats.											

5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.													
5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat.													
5.6. En el pla/ns de transició del teu centre es contemplan les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats.													
NIVELL II													
5.7. En quina mesura has inclòs al teu pla d'activitats del departament d'Orientació o de l'SPE.													
NIVELL III													
5.8. Com a orientador/a, en quina mesura has participat en l'elaboració d'un pla d'actuació personalitzat (PAP) per a un alumne/a d'altres capacitats?													
5.9. En quina mesura realitzes un seguiment de l'alumnat d'altres capacitats al centre.													

5.10. Al teu centre, amb caràcter general, l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat.											
5.11. En la teua tasca d'assessorament, en quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats.											
5.12. Has realitzat alguna vegada un informe d'altres capacitats.											
5.13. En cas afirmatiu, has proposat en algun moment un enriquiment curricular.											
5.14. En cas afirmatiu, quina d'aquestes mesures has proposat: a) eliminar part del currículum (que ja coneixia). b) Donar més feina quan ha acabat la de tot el grup. c) Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre. d) Realitzar activitats més vinculades als seus interessos. e) Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria. f) Realitzar activitats d'un curs més avançat. g) Desenvolupar activitats més vinculades a les habilitats socials i la comunicació interpersonal. h) Desenvolupar activitats											

<p>vinculades a la iniciativa emprenedora. i) Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent. j) Treball a l'aula de PT. k) Introducció en algun programa específic per a l'alumnat d'altres capacitats. l) Introducció en algun programa del centre no específic per a l'alumnat d'altres capacitats. m) Participació en olimpíades, concursos, torneig, etc. n) Participació d'activitats de servei a la comunitat. o) En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit.</p>										
NIVELL IV										
5.15. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs).										
5.16. La consideres una mesura adient.										
5.17. En cas d'haver realitzat una flexibilització, quina d'aquestes mesures has posat en marxa: a) S'ha preparat al nou grup. b) S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a. c) S'ha realitzat una										

preparació a nivell curricular de l'alumne/a. d) S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a. e) S'ha preparat amb la família.												
ENTORN												
5.18. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats.												
FAMÍLIES												
5.19. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda.												
DIFICULTATS												
5.20. Escribe les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats: resposta oberta.												
FACILITATS												

5.21. Escriu els 3 aspectes que et resulten més fàcils en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats: resposta oberta.										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<b>Valoració general</b>
--------------------------

## ANNEX 6. Anàlisi Validació per Jutges del Qüestionari per al Professorat

### BLOC 1

#### 1.1. Sexe: a) Home. b) Dona. c) Altres

##### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència11	2,67
Claredat11	2,44
Coherència11	2,44
Rellevància11	2,44

##### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,048
Khi-quadrat	1,286
gl	3
Sig. asimptòt.	,733

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.733$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.1.

L'observació realitzada ha estat el fet d'oferir el valor *altres*. Feta la consulta a experts en l'àmbit de la igualtat s'ha considerat deixar aquest valor.



**1.2. Edat: a) De 21 a 30. b) De 31 a 40. c) De 41 a 50. d) De 51 a 60. e) Més de 61****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència <sup>12</sup>	2,50
Claredat <sup>12</sup>	2,50
Coherència <sup>12</sup>	2,50
Rellevància <sup>12</sup>	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Hi ha total concordança en aquesta pregunta. Una de les aportacions era la de canviar el tram d'edats. En aquest sentit, s'ha canviat els trams atenent al proposat per Sikes (1985) quan classifica els tipus de perfil de professorat en base a l'edat. S'hi ha adaptat, ja que en la proposta de Sikes hi ha edats que podem situar en dos trams, de manera que la proposta ha estat la següent:

1.2. Edat	
a. De 21 a 28	Inici de la carrera.
b. De 29 a 33	Sentiment d'urgència en allò personal.
c. De 34 a 40	Energia, compromís, implicació.

d. De 41 a 55	Màxim desenvolupament en l'exercici professional i resistència als canvis.
e. 56 o més	Declivi en l'exercici.

**1.3. Nivell educatiu en què treballa: a) Educació Infantil. b) Educació Primària. c) Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. d) FP**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència <sup>13</sup>	2,56
Claredat <sup>13</sup>	2,33
Coherència <sup>13</sup>	2,56
Rellevància <sup>13</sup>	2,56

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.3. En aquest cas s'ha decidit, seguint les aportacions dels jutges, separar entre ESO i Batxillerat, substituir FP per Cicles Formatius i deixar que aquesta pregunta tinga més d'una resposta possible, ja que existeix professorat que treballa a més d'una etapa.

**1.4. Tipus de centre: a) Públic. b) Concertat. c) Privat****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència14	2,50
Claredat14	2,50
Coherència14	2,50
Rellevància14	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall <sup>a</sup>	.
Khi-cuadrat	.
g <sup>l</sup>	3
Sig. asimptòt.	.

Hi ha total concordança en aquesta pregunta. No s'hi ha modificat.

**1.5. Anys de treball en ensenyament: resposta oberta****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència15	2,39
Claredat15	2,39
Coherència15	2,61
Rellevància15	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,044
Khi-quadrat	1,200
gl	3
Sig. asimptòt.	,753

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.753$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.5. En aquest cas, i atenent a les aportacions dels jutges, s'ha procedit a establir trams d'anys treballats. S'ha seguit en aquest cas la proposta de Huberman (1989), adaptada per tal de no situar una mateixa edat en dues franges. Els trams s'han concretat en els següents termes:

1.5. Anys de treball a l'ensenyament	
a. Menys de 3 anys	Inici de la carrera: templeig, entusiasme.
b. Entre 4 i 6 anys	Estabilització: construcció de la identitat professional i mestria pedagògica.
c. Entre 7 i 25 anys	Diversificació i qüestionament: experimentació i innovació.
d. Entre 26 i 35 anys	Serenitat i conservadorisme: serenitat, distanciament afectiu.

**1.6. a. He rebut formació sobre altes capacitats en els meus estudis de grau (diplomatura, llicenciatura): a) Sí. b) No. c) No ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència16a	2,11
Claredat16a	2,28

Coherència16a	2,72
Rellevància16a	2,89

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,249
Khi-quadrat	6,724
gl	3
Sig. asimptòt.	,081

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.081$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.6.a

**1.6. b. (Professorat de Secundària i FP) He rebut formació sobre altes capacitats en els meus estudis del màster universitari de professor/a d'Educació Secundària: a) Sí. b) No. c) No ho sé.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència16b	2,06
Claredat16b	2,39
Coherència16b	2,67
Rellevància16b	2,89

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,226

Khi-quadrat	6,097
gl	3
Sig. asimptòt.	,107

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.105$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.6.b. A partir de les aportacions dels jutges s'ha decidit juntar aquesta pregunta amb l'anterior. S'ha eliminat també la resposta "no ho sé", perquè no aporta informació rellevant. Finalment, la pregunta quedat redactada en els següents termes:

1.6. a. Has rebut formació sobre altes capacitats en la teua formació inicial d'accés a la docència (grau de magisteri, màster de secundària...)

sí

no

1.6. c. He rebut formació posterior als estudis amb què he optat a la professió: a) Cursos del CEFIRE. b) cursos d'altres entitats. c) Postgraus universitaris. d) Projectes de formació en centres. e) Projectes d'innovació. f) Seminaris. g) Grups de treball. h) Altres. i) No he rebut formació.

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència16c	2,61
Claredat16c	2,39
Coherència16c	2,61
Rellevància16c	2,39

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,074
Khi-quadrat	2,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,572

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.572$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.6.c. Aquesta pregunta s'ha mantingut i únicament s'ha modificat la redacció de la pregunta perquè fos més clara.

**1.6. d. En quina mesura considere que és suficient la formació rebuda: escala Likert****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència16d	2,44
Claredat16d	2,22
Coherència16d	2,67
Rellevància16d	2,67

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,175
Khi-quadrat	4,714
gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.6.d.

**1.6. e. En quina mesura em considere preparat/ada per donar una resposta educativa adequada a l'alumnat d'altres capacitats: escala Likert**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència16e	2,39
Claredat16e	2,39
Coherència16e	2,61
Rellevància16e	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.3923$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.1.6.e. En aquest cas s'ha procedit a juntar les preguntes 1.6.d i 1.6. e. La pregunta resultant ha estat la següent:

1.6. c. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder atendre l'alumnat d'altres capacitats.



1	2	3	4

1:gens preparat/ada

4: molt preparat/ada

### Nom del centre: resposta oberta

#### Rangs

	Rang mitjà
SuficiènciaNomCen	2,78
ClaredatNomCen	2,78
CoherènciaNomCen	2,33
RellevànciaNomCen	2,11

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,273
Khi-quadrat	7,364
gl	3
Sig. asimptòt.	,061

Com  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.061$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la pregunta *Nom del centre*. En aquest cas s'ha procedit a eliminar la pregunta per no contrariar l'anonimat del qüestionari.

**Assignatura/es: resposta oberta**

	Rang mitjà
SuficiènciaAssig	2,44
ClaredatAssig	1,67
CoherènciaAssig	2,83
RellevànciaAssig	3,06

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,491
Khi-quadrat	13,244
gl	3
Sig. asimptòt.	,004

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.004$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la pregunta Assignatura/es. En aquest cas, els jutges han valorat que és una pregunta difícil de respondre (ja que pot haver professorat que no ho recorde), per tant s'ha procedit a eliminar-la.

## BLOC 2

**2.1. Al llarg de la meua carrera professional he tingut alumnes d'altas capacitats: a) Sí. b) No.**

## Rangs

	Rang mitjà
Suficiència21	2,44
Claredat21	2,22
Coherència21	2,67
Rellevància21	2,67

## Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,175
Khi-quadrat	4,714
gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.2.1. Tot i que hi ha hagut discrepància, ha estat una pregunta ben valorada, les aportacions per a la millora són el llenguatge inclusiu (s'ha substituït alumnes per alumnat).

**2.2. En cas afirmatiu, quants d'ells/es són: a) Xics. b) Xiques**

## Rangs

	Rang mitjà
Suficiència22	2,61

Claredat22	2,17
Coherència22	2,61
Rellevància22	2,61

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,133
Khi-quadrat	3,600
gl	3
Sig. asimptòt.	,308

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.308$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.2.2. Aquesta pregunta s'ha eliminat, ja que, com han comentat alguns jutges, és possible que els docents no recorden el nombre exacte, així que pot ser una pregunta difícil de contestar. D'altres consideren que la dada no és rellevant.

#### 2.3. Tinc algun familiar amb alta capacitat: a) Sí. b) No.

##### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència23	2,50
Claredat23	2,50
Coherència23	2,50
Rellevància23	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,000
Khi-quadrat	,000
gl	3
Sig. asimptòt.	1,000

Com  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=1.000$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.2.3. En aquest cas els jutges han recomanat afegir "i/o persones properes". S'ha modificat l'ítem en aquest sentit.

**2.4. En quina mesura em considere capaç d'identificar un/a alumne/a d'altres capacitats: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència24	2,67
Claredat24	2,50
Coherència24	2,50
Rellevància24	2,33

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.2.4. En aquest cas, atenent a les aportacions dels jutges s'ha canviat la configuració de la resposta a doble opció: sí o no.

## 2.5. En quina mesura considere que són certes les següents afirmacions:

a.1 L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida que la mitjana:

Escala Likert 0 a 5.

### Rangs

	Rang mitjà
Suficiènciaa1	2,56
Claredada1	2,33
Coherènciaa1	2,56
Rellevànciaa1	2,56

### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.a.1. Atenent a les recomanacions dels jutges s'ha especificat "respecte de la mitjana del curs".

**b.1 L'alumnat d'alta capacitat treballa dur per aconseguir un bon rendiment: Escala Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciab1	2,56
Claredatb1	2,33
Coherènciab1	2,56
Rellevànciab1	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.b.1. En aquest cas, atenent les recomanacions dels jutges, s'ha afegit "en general", per concretar millor la pregunta.

**c.1 L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític i fins i tot qüestiona en ocasions l'autoritat del professorat: Escala Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciac1	2,17

Claredatc1	2,17
Coherènciac1	2,83
Rellevànciac1	2,83

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,333
Khi-quadrat	9,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,029

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.029$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.c.1. Els jutges han considerat que en aquesta pregunta hi havia un doble ítem, per tant s'ha simplificat i s'ha deixat de la següent manera: "c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític."

#### d.1 L'alumnat d'altres capacitats qüestiona les normes i l'autoritat en l'àmbit familiar: Escala Likert 0

a 5.

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiènciad1	2,67
Claredatd1	2,44
Coherènciad1	2,22
Rellevànciad1	2,67



**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,175
Khi-quadrat	4,714
gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.d.1. Aquesta pregunta s'ha rebutjat, ja que requeria conèixer l'àmbit familiar per respondre-la.

**e.1 L'alumnat d'altres capacitats no necessita ajuda per part del professorat per aprendre, aprenen**

**sols: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciae1	2,67
Claredate1	1,89
Coherènciae1	2,61
Rellevànciae1	2,83

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,326
Khi-quadrat	8,793
gl	3

Sig. asimptòt.	,032
----------------	------

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.032$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.e.1

**f.1 L'alumnat d'altres capacitats està sobreestimat per la família: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciaf1	2,67
Claredatf1	2,44
Coherènciaf1	2,44
Rellevànciaf1	2,44

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.f.1. Per tal de millorar la pregunta s'ha reformulat com "so/ estar estimulat".

**g.1 L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per tindre una alta sensibilitat: Escala Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciag1	2,56
Claredatg1	2,17
Coherènciag1	2,56
Rellevànciag1	2,72

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	5,400
gl	3
Sig. asimptòt.	,145

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.145$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.g.1. En aquest cas, atenent a les aportacions dels jutges s'ha afegit "en general".

**h.1 L'alumnat d'altres capacitats té moltes probabilitats de patir assetjament: Escala Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciah1	2,50
Claredath1	2,50
Coherènciah1	2,50
Rellevànciah1	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	.
Khi-cuadrado	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Hi ha total concordança en aquesta pregunta. S'ha mantingut en els termes inicials.

**i.1 És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciai1	2,44
Claredati1	2,44
Coherènciai1	2,67
Rellevànciai1	2,44

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.i.1. Tanmateix no hi ha cap especificació en aquest pregunta i la no coincidència en la resposta afecta només un dels jutges, de manera que s'ha deixat en els mateixos termes.

**j.1 L'alumnat d'altres capacitats aprén d'una forma distinta: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciaj1	2,61
Claredatj1	2,17
Coherènciaj1	2,61
Rellevànciaj1	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,222
Khi-quadrat	6,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,112

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.j.1. La no coincidència se situa en el criteri "claredat", és per això que hem especificat una mica millor a què es referia aprén d'una forma distinta, atenent al que apunten els estudis sobre l'alta capacitat (ritme, organització de la informació, etc.)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Martínez i Guirado, 2012, p. 83 a 86.

**k.1 L'alumnat d'altres capacitats presenta un desenvolupament equilibrat en els àmbits cognitiu, psicomotor i emocional: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència1	2,67
Claredat1	1,83
Coherència1	2,67
Rellevància1	2,83

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,407
Khi-quadrat	11,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,012

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.012$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.k.1. Aquest ítem s'ha eliminat, per la dificultat que suposava a l'hora d'entendre'l.

**l.1 Els i les alumnes d'altres capacitats es comporten com persones adultes: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència1	2,61

Claredat1	2,39
Coherència1	2,39
Rellevància1	2,61

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,074
Khi-quadrat	2,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,572

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.572$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.l.1. Aquesta pregunta s'ha modificat, perquè resultava difícil d'entendre. S'ha redactat en els següents termes: " L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes."

**m.1 L'alumnat d'altres capacitats no presenta dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència1	2,72
Claredatm1	1,83
Coherència1	2,72
Rellevància1	2,72

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,444
Khi-quadrat	12,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,007

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.007$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.m.1. Aquesta pregunta s'ha mantingut però s'ha redactat en positiu.

**n.1 L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta: Escala Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficièncian1	2,50
Claredatn1	2,50
Coherèncian1	2,50
Rellevàncian1	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.



Hi ha total concordança en aquesta pregunta. Aquesta pregunta s'ha mantingut en els mateixos termes.

BLOC 3
--------

**3.1. En quina mesura considere que són certes les següents afirmacions:**

**a.2 Tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciaa2	2,56
Claredata2	2,33
Coherènciaa2	2,56
Rellevànciaa2	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.a.2. En aquest cas només hi ha hagut una discrepància pel que fa a la claredat en un dels jutges, tanmateix no hi ha hagut cap aportació de tipus qualitatiu. La pregunta s'ha mantingut en els mateixos termes.

**b.2 L'alumnat amb necessitats d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats:**

: Escala Likert 0 a 5.

**Rangos**

	Rang mitjà
Suficiènciab2	2,44
Claredatb2	2,44
Coherènciab2	2,44
Rellevànciab2	2,67

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,048
Khi-quadrat	1,286
gl	3
Sig. asimptòt.	,733

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.733$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.b.2. La discrepància resulta de la puntuació d'un dels jutges. En aquest cas hem concretat millor el terme "necessitats específiques d'aprenentatge".

**c.2 Un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics: Escala Likert 0****a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciac2	2,56
Claredatc2	2,33
Coherènciac2	2,56
Rellevànciac2	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.c.2. En aquest cas, atenent a les aportacions dels jutges hem afegit el doblet amics/gues.

**d.2 L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats i produeix majors diferències entre l'alumnat: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiènciad2	2,56
Claredatd2	2,11
Coherènciad2	2,56
Rellevànciad2	2,78

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,162
Khi-quadrat	4,385
gI	3
Sig. asimptòt.	,223

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.23$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.d.2. S'ha modificat la pregunta atenent a les aportacions dels jutges, ja que es tractava d'un doble ítem. D'aquesta manera l'ítem ha quedat redactat en els següents termes: "L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats."

**e.2 És perjudicial que la família estime a aquests xiquets i xiquetes perquè els desvinculen del ritme de la classe: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciae2	2,61
Claredate2	2,06
Coherènciae2	2,56
Rellevànciae2	2,78

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,193
Khi-quadrat	5,222
gl	3
Sig. asimptòt.	,156

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.156$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.e.2. Aquesta pregunta s'ha descartat, ja que hi ha una semblant a l'apartat anterior.

**f.2 Són alumnat vulnerable: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiènciaf2	2,61
Claredatf2	1,94

Coherència <sup>2</sup>	2,61
Rellevància <sup>2</sup>	2,83

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,333
Khi-quadrat	9,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,029

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.029$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.f.2. Aquesta pregunta s'ha eliminat perquè ha generat molts dubtes entre els jutges.

#### BLOC 4

**4.1. Segons la legislació vigent, l'alumnat d'altres capacitats és: a) Alumnat de necessitats específiques de suport educatiu. b) Alumnat de necessitats educatives especials. c) No està tipificat aquest col·lectiu en la legislació actual. d) Ho desconec.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència <sup>41</sup>	2,50
Claredat <sup>41</sup>	2,28
Coherència <sup>41</sup>	2,72
Rellevància <sup>41</sup>	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.4.1.

**4.2. Segons la legislació vigent aquest alumnat hauria de ser identificat de forma primerenca. a) Sí.**

**b) No. c) No ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència42	2,56
Claredat42	2,33
Coherència42	2,56
Rellevància42	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.4.2.

**4.3. Segons la legislació vigent els centres haurien de comptar amb plans específics per donar resposta a aquest alumnat. a) Sí. b) No. c) No ho sé.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència43	2,50
Claredat43	2,50
Coherència43	2,50
Rellevància43	2,50

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Hi ha total concordança en aquesta pregunta.



**4.4. En la nostra legislació autonòmica s'hi especifiquen mesures per atendre l'alumnat d'altres capacitats. a) Sí. b) No. c)No ho sé.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència44	2,83
Claredat44	2,83
Coherència44	2,50
Rellevància44	1,83

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,400
Khi-quadrat	10,800
gl	3
Sig. asimptòt.	,013

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.013$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.4.4.

**4.5. Segons l'ordre 20/2019 l'enriquiment curricular és una mesura de: a) Nivell I. b) Nivell II. c) Nivell III. d) Nivell IV. e) No ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència45	2,50
Claredat45	2,50
Coherència45	2,50
Rellevància45	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Hi ha total concordança en aquesta pregunta.

**4.6. La mesura d'enriquiment curricular requereix informe sociopsicopedagògic previ i l'elaboració d'un PAP: a) Sí. b) No. c) No ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència46	2,78
Claredat46	2,11
Coherència46	2,56
Rellevància46	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,162
Khi-quadrat	4,385
gl	3
Sig. asimptòt.	,223

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.223$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.4.6.

**4.7. Per a l'alumnat d'altres capacitats existeixen mesures de nivell IV: a) Sí. b) No. c) No ho sé.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència47	2,44
Claredat47	2,44
Coherència47	2,67
Rellevància47	2,44

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.4.7.

Atenent a les aportacions fetes pels jutges, que han comentat que les preguntes d'aquest bloc podien ser interpretades pels docents com un examen, i la necessitat de reduir el qüestionari, s'han ajustat les preguntes a una sola, ja que les respostes del següent bloc van a evidenciar un coneixement (o no) de la normativa. D'aquesta manera, la redacció ha quedat en els següents termes:

4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats:

SÍ      NO

BLOC 5

5.1. En el meu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre: Escala Likert 0 a 5.

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència51	2,61
Claredat51	2,17
Coherència51	2,61
Rellevància51	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,222
Khi-quadrat	6,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,112

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.1. Aquesta s'ha redactat en segona persona i s'ha mantingut, però s'ha juntat amb la següent. Els jutges han proposat que s'especificara l'escala de gradació de la resposta, això s'ha passat a realitzar a tot el qüestionari.

**5.2. Aquesta atenció específica es troba concretada als documents de centre: Escala Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència52	2,67
Claredat52	1,56
Coherència52	2,89
Rellevància52	2,89

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,579
Khi-quadrat	15,632
gl	3
Sig. asimptòt.	,001

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.001$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.5.2

**5.3. El centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats: Escala Likert****0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència53	2,44
Claredat53	2,22
Coherència53	2,67
Rellevància53	2,67

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,175
Khi-quadrat	4,714
gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.3. Els jutges han proposat que la resposta a aquesta pregunta es passara a Sí-no-no ho sé, en lloc d'escala Likert. S'ha realitzat aquest canvi.

**5.4. El professorat del centre està sensibilitzat en la resposta a l'alumnat d'altres capacitats: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència54	2,61
Claredat54	2,17
Coherència54	2,61
Rellevància54	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,222
Khi-quadrat	6,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,112

Com  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.4. En aquesta pregunta, a partir de les aportacions dels jutges, s'ha afegit l'especificació "del centre on treballes".

### 5.5. El professorat del centre està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats: Escala Likert 0

a 5.

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència55	2,56
Claredat55	2,33
Coherència55	2,56
Rellevància55	2,56

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.5. En aquest cas, a partir de les indicacions dels jutges, s'ha afegit l'especificació "del centre on treballes, en general".



**5.6. Els docents es coordinen amb el departament d'orientació a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència56	2,33
Claredat56	2,33
Coherència56	2,78
Rellevància56	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,175
Khi-quadrat	4,714
gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.6. En aquesta pregunta s'ha afegit SPE, PT, etc. per completar la pregunta i s'ha juntat amb la següent.

**5.7. Els docents es coordinen amb la resta de docents per donar una resposta adient a l'alumnat d'altres capacitats: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència57	2,56
Claredat57	2,33
Coherència57	2,56
Rellevància57	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.7. Aquesta pregunta s'ha juntat amb l'anterior.

**5.8. En el pla de transició es contempen les necessitats d'aquest alumnat: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència58	2,61
Claredat58	1,94
Coherència58	2,83
Rellevància58	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,250
Khi-quadrat	6,750
gl	3
Sig. asimptòt.	,080

Com que  $\alpha=0.05 > \text{valor}=0.080$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.5.8. Aquesta pregunta s'ha mantingut, tot i que s'ha especificat "del teu centre" i s'ha posat en plural "plans" en lloc de "pla", ja que hi ha centres que en tenen més d'un. La resposta s'ha passat també a sí-no-no ho sé, per recomanació dels jutges.

**5.9. Hi ha programes de centre que donen oportunitat de desenvolupar el talent: Escala Likert 0-5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència59	2,56
Claredat59	2,33
Coherència59	2,56
Rellevància59	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.9. Aquesta pregunta s'ha eliminat, ja que semblava confusa.

#### 5.10. La meua programació didàctica té en compte que hi poden haver alumnes d'altres capacitats:

Escala Likert 0 a 5.

##### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència510	2,50
Claredat510	2,50
Coherència510	2,50
Rellevància510	2,50

##### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Hi ha total concordança en aquesta pregunta.

**5.11. Tinc previstes activitats d'ampliació o aprofundiment per a l'alumnat que ho puga necessitar:**

Escala Likert 0 a 5.

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència511	2,56
Claredat511	2,56
Coherència511	2,56
Rellevància511	2,33

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.11. Aquesta pregunta s'ha decidit juntar-la amb l'anterior. En aquest sentit, la pregunta ha quedat redactada en els següents termes:

5.7. En quina mesura has inclòs a la teua programació activitats dels tipus següents:

	sí	no	no ho sé
Ampliació			
Aprofundiment			
Diferenciació curricular			
Multinivell			
Que treballen la intel·ligència emocional			
De lliure elecció			
Que fomenten la creativitat			
Que fomenten la iniciativa emprenedora			
Interdisciplinars			
Que potencien el pensament divergent			
Que suposen reptes complexos			

**5.12. Les activitats més personalitzades tenen en compte les característiques d'aquest alumnat:**

Escala Likert 0 a 5.

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència512	2,67
Claredat512	2,00
Coherència512	2,67
Rellevància512	2,67

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,333
Khi-quadrat	9,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,029

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.029$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.5.12. Aquesta pregunta s'ha eliminat perquè s'interpreta dins de l'anterior.

**5.13. L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat s'hi realitza en coherència amb les adaptacions realitzades: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència513	2,50
Claredat513	2,50
Coherència513	2,50
Rellevància513	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,000
Khi-quadrat	,000
gl	3
Sig. asimptòt.	1,000

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=1.000$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.5.13. Aquesta pregunta s'ha mantingut, però s'ha redactat d'una forma més clara, com han proposat alguns jutges.



**5.14. Es tenen en compte les necessitats afectives i de relació socials d'aquests alumnes: Escala****Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència514	2,67
Claredat514	2,00
Coherència514	2,67
Rellevància514	2,67

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,333
Khi-quadrat	9,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,029

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.029$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.5.14. Aquesta pregunta s'ha mantingut, però s'ha redactat d'una forma més clara.

**5.15. He posat en marxa alguna vegada una adaptació d'enriquiment curricular per a un xiquet/a d'altres capacitats: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència515	2,56
Claredat515	2,33
Coherència515	2,56
Rellevància515	2,56

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,037
Khi-quadrat	1,000
gI	3
Sig. asimptòt.	,801

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.802$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.15. La resposta a aquesta pregunta, atenent a les recomanacions dels jutges s'ha passat a resposta sí/no.

**5.16. En cas afirmatiu, he eliminat part de la matèria que ja era coneguda per l'alumne/a: Escala****Likert 0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència516	2,78
Claredat516	2,11
Coherència516	2,78
Rellevància516	2,33

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,273
Khi-quadrat	7,364
gl	3
Sig. asimptòt.	,061

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.061$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.16. Des d'aquesta pregunta fins la 5.20 s'han juntat en la 5.11, que ha quedat redactada en els següents termes:

**5.11. En cas afirmatiu:**

	Sí	No
Has eliminat part del currículum (que ja coneixia)		
Li has donat més feina quan ha acabat la de tot el grup		

Ho has registrat per escrit, per exemple en un Pla d'Actuació Personalitzat (PAP)		
Has tingut en compte les fortaleeses de l'alumne/a.		
Has tingut en compte els interessos de l'alumne/a.		

**5.17. En cas afirmatiu, el treball d'enriquiment ha suposat afegir tasques extra: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència517	2,67
Claredat517	2,22
Coherència517	2,67
Rellevància517	2,44

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,175
Khi-quadrat	4,714
gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.17.

**5.18. En cas afirmatiu, el procediment d'enriquiment ha quedat enregistrat en un pla personalitzat per a l'alumne/a concret: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència518	2,61
Claredat518	2,39
Coherència518	2,39
Rellevància518	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,074
Khi-quadrat	2,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,572

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.572$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.18.

**5.19. En cas afirmatiu, a l'hora d'elaborar l'adaptació d'enriquiment he tingut en compte les barreres que dificulten el progrés l'alumne/a: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència519	2,50

Claredat519	2,50
Coherència519	2,50
Rellevància519	2,50

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,000
Khi-quadrat	,000
gl	3
Sig. asimptòt.	1,000

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=1.000$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.19.

**5.20. En cas afirmatiu, he tingut en compte els seus punts forts: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència520	2,72
Claredat520	2,06
Coherència520	2,50
Rellevància520	2,72

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,267
Khi-quadrat	7,200
gl	3
Sig. asimptòt.	,066

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.066$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.2.

**5.21. He dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs): Escala Likert 0 a**

**5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència521	2,56
Claredat521	2,56
Coherència521	2,33
Rellevància521	2,56

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,111
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.21. Seguint les aportacions dels jutges s'ha modificat la resposta a aquesta pregunta i s'ha passat a sí/no.

**5.22. En cas afirmatiu, he seguit un pla establert en què s'ha treballat també amb l'alumnat de l'anterior grup i del nou: Escala Likert 0 a 5.**

#### Rangs

	Rang mitjà
Suficiència522	2,83
Claredat522	1,89
Coherència522	2,61
Rellevància522	2,67

#### Estadístics de contrast

N	9
W de Kendall	,326
Khi-quadrat	8,793
gl	3
Sig. asimptòt.	,032

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.032$  podem rebutjar  $H_0$ . Per tant existeix concordança entre els jutges per a la p.5.22. Aquesta pregunta s'ha juntat amb la següent i s'ha redactat de forma semblant a la 5.11. Ha quedat, doncs, redactada en els següents termes:



**5.13. En cas afirmatiu:**

	Sí	No
La consideres una mesura efectiva		
S'ha preparat al nou grup.		
S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a.		
S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a.		
S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a.		

**5.23. Considere que aquesta pot ser una bona mesura per a l'atenció d'aquest alumnat: Escala Likert****0 a 5.****Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència523	2,83
Claredat523	1,72
Coherència523	2,61
Rellevància523	2,83

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,420
Khi-quadrat	11,333

gl	3
Sig. asimptòt.	,010

Com que  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.010$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.23. Com ja hem comentat, s'ha juntat amb l'anterior.

**5.24. Tinc en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats: Escala Likert 0 a 5.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència524	2,50
Claredat524	2,50
Coherència524	2,50
Rellevància524	2,50

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Hi ha total concordança en aquesta pregunta. Aquesta pregunta s'ha mantingut en els mateixos termes.

**Quins?: resposta oberta****Rangs**

	Rang mitjà
SuficiènciaQui	2,39
ClaredatQui	2,67
CoherènciaQui	2,50
RellevànciaQui	2,44

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,034
Khi-quadrat	,913
gl	3
Sig. asimptòt.	,822

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.822$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la pregunta Quins? Aquesta s'ha eliminat, perquè s'ha considerat no necessària per a l'estudi.

**5.25. Hi ha una comunicació fluïda i relació amb les famílies dels nens i nenes amb altes capacitats:**

Escala Likert 0 a 5.

**Rangs**

	Rang mitjà
Suficiència525	2,61
Claredat525	2,17
Coherència525	2,61
Rellevància525	2,61

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,222
Khi-quadrat	6,000
gI	3
Sig. asimptòt.	,112

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.25. Aquesta pregunta s'ha mantingut però s'ha modificat la redacció, pels suggeriments dels jutges. Ha quedat redactada de la següent forma: "5.15. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda."

**5.26. Escriu les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats:**

**resposta oberta.**

**Rangs**

	Rang mitjà
Rellevància525	3,28
Suficiència526	2,89
Claredat526	2,89
Coherència526	3,11
Rellevància526	2,83

**Estadístics de contrast**

N	9
W de Kendall	,091
Khi-quadrat	3,286
gl	4
Sig. asimptòt.	,511

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.511$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a la p.5.26. Aquesta pregunta s'ha mantingut, i pel suggeriment d'una de les jutges s'ha afegit també una altra pregunta: "Escriu els 3 aspectes que et resulten més fàcils en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats."

**ANNEX 7. Anàlisi Validació per Judges del Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa****BLOC 1****1.1. Sexe: a) Home. b) Dona. c) Altres****Rangs**

	Rang mitjà
p11Suficiència	2,60
p11Claredat	2,30
p11Coherència	2,60
p11Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,040
Khi-quadrat	,600
gl	3
Sig. asimptòt.	,896

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.896$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. En aquest cas, com va passar a l'altre qüestionari, la falta de concordança ha estat per l'opció "altres". Malgrat els comentaris d'un dels judges, s'ha considerat mantenir aquesta opció després de contrastar amb experts en matèria d'igualtat.

**1.2. Edat: a) De 21 a 28. b) De 29 a 33. c) De 34 a 40. d) De 41 a 55. e) Més de 56****Rangs**

	Rang mitjà
p12Suficiència	2,70
p12Claredat	2,70
p12Coherència	1,90
p12Rellevància	2,70

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,400
Khi-quadrat	6,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,112

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. La falta de concordança és deguda a què una de les jutges no entén la distribució en rangs d'edat. En aquest cas, igual que en el qüestionari anterior, s'ha considerat organitzar aquests rangs seguint una classificació concreta que facilitara la posterior interpretació de dades. En aquest cas s'ha decidit mantindre la classificació proposada per Sikes (1985), ja que és una de les més conegudes.

**1.3. Nivell educatiu en què treballa: a) Educació Infantil. b) Educació Primària. c) Educació Secundària Obligatòria d) Batxillerat. e) Cicle formatius**

#### Rangs

	Rang mitjà
p13Suficiència	2,20
p13Claredat	2,50
p13Coherència	2,50
p13Rellevància	2,80

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. En aquest cas la manca de concordança es deu al fet que alguns jutges consideren que cal donar l'opció a marcar diferents caselles. Aquesta opció s'ha tingut en compte, també en el qüestionari anterior.



**1.4. Tipus de centre: a) Públic. b) Concertat. c) Privat****Rangs**

	Rang mitjà
p14Suficiència	2,50
p14Claredat	2,50
p14Coherència	2,50
p14Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
g!	3
Sig. asimptòt.	.

En relació a aquest ítem existeix una concordança total entre els jutges.

**1.5. Anys de treball a ensenyament: a) Menys de 3 anys. b) Entre 4 i 6 anys. c) Entre 7 i 25 anys. d)****Entre 26 i 35 anys****Rangs**

	Rang mitjà
p15Suficiència	2,20
p15Claredat	2,70
p15Coherència	2,20
p15Rellevància	2,90

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,165
Khi-quadrat	2,478
gl	3
Sig. asimptòt.	,479

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.479$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança entre jutges. Igual que en el cas de l'ítem 1.2. no s'ha entès bé les franges en què s'han distribuït. Tanmateix, s'ha considerat interessant organitzar aquestes franges a partir d'alguna classificació existent que en facilite l'anàlisi posterior. En aquest cas, i de manera paral·lela al qüestionari per al professorat s'ha optat per seguir la classificació de Huberman (1989).

**1.6. a. Has rebut formació sobre altes capacitats en la teua formació inicial per accedir al treball d'orientador/a educatiu: a) Sí. b) No. c) No ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p16aSuficiència	2,50
p16aClaredat	2,20
p16aCoherència	2,50
p16aRellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. En aquest cas, la falta de concordança no té res a veure amb l'ítem sinó amb al resposta, ja que no s'ha entès bé l'opció "no ho sé". Aquesta opció s'ha mantingut perquè poden existir casos en què els enquestats no ho tinguen clar (bé perquè és una formació més ampla i les referències al tema són poques, bé perquè no és conscient de la formació rebuda).

**1.6. b. Has rebut formació posterior als estudis amb què has optat a la professió: a) Cursos del CEFIRE. b) cursos d'altres entitats. c) Postgraus universitaris. d) Projectes de formació en centre. e) Projectes d'innovació. f) Seminaris. g) Grups de treball. h) Altres. i) No he rebut formació.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p16bSuficiència	2,60
p16bClaredat	2,60
p16bCoherència	2,20
p16bRellevància	2,60

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. En aquest cas la manca de concordança ve pel suggeriment que en l'opció "altres" es done la possibilitat d'escriure les respostes. Aquesta opció està considerada, també a l'altre qüestionari, ja que és possible que existisquen possibilitats que no hem contemplat.

**1.6.c. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder avaluar l'alumnat d'altres capacitats. Escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p16cSuficiència	2,70
p16cClaredat	2,10
p16cCoherència	2,10
p16cRellevància	3,10

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,400
Khi-quadrat	6,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,112

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança entre jutges. En aquest cas, atenent a la consideració dels jutges, s'ha redactat la pregunta de forma diferent, concretament, en els següents termes: "Com perceps la teua capacitat per avaluar l'alumnat d'altres capacitats".

**1.6. d. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder assessorar el professorat en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p16dSuficiència	2,70
p16dClaredat	2,10
p16dCoherència	2,10
p16dRellevància	3,10

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,400
Khi-quadrat	6,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,112

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. Atenent a les indicacions dels jutges i en coherència amb l'ítem anterior s'ha redactat de nou la pregunta en els següents termes: "Com perceps la teua capacició per assessorar el professorat en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats".

**1.6. e. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder dur a terme la tasca d'orientació acadèmica i professional de l'alumnat d'altres capacitats: escala likert 1 a 4**

**Rangs**

	Rang mitjà
p16eSuficiència	2,60
p16eClaredat	2,30
p16eCoherència	2,30
p16eRellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. Asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. Atenent a les valoracions dels jutges, s'ha considerat eliminar aquest ítem, ja que duplica informació dels dos ítems anteriors.

BLOC 2
--------

**2.1. Al llarg de la teua carrera professional has tingut alumnes d'altres capacitats: a) Sí. b) No. c) No ho sé**

**Rangs**

	Rang mitjà
p21Suficiència	2,70
p21Claredat	2,30
p21Coherència	2,30
p21Rellevància	2,70

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. Atenent a les consideracions dels jutges es redacta l'ítem de la següent forma: "Al llarg de la teua carrera professional has avaluat alumnes d'altres capacitats".

**2.2. Tens algun familiar i/o persona propera amb altes capacitats: a) sí. b) no. c) no ho sé****Rangs**

	Rang mitjà
p22Suficiència	2,80
p22Claredat	2,40
p22Coherència	2,40
p22Rellevància	2,40

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,086
Khi-quadrat	1,286
gl	3
Sig. asimptòt.	,733



Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.733$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. En aquest cas, atenent a les aportacions dels jutges s'ha procedit a eliminar la pregunta.

### 2.3. Saps identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats: a) sí. b) no. c) no ho sé.

#### Rangs

	Rang mitjà
p23Suficiència	2,70
p23Claredat	2,00
p23Coherència	2,40
p23Rellevància	2,90

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall <sup>a</sup>	,307
Chi-quadrat	4,600
gl	3
Sig. asimptòt.	,204

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.204$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. En aquest cas s'ha procedit a redactar l'ítem en els següents termes: "Coneixes tots els signes de diagnòstic d'un alumne/a amb altres capacitats" i a canviar l'opció "no ho sé" per "no n'estic segur/a". A més d'això, i atenent a la proposta d'un dels jutges s'ha afegit un nou ítem, que queda redactat en els següents termes: "Tens ferramentes per realitzar l'avaluació sociopsicopedagògica de l'alumnat d'altres capacitats."

**2.4. En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions:**

**a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pa1Suficiència	2,30
pa1Claredat	2,30
pa1Coherència	2,70
pa1Rellevància	2,70

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. Els jutges troben que no s'entén bé el rang comparatiu de la pregunta i proposen que s'hi especifiqui. Tanmateix, i atenent a les recomanacions que van fer els jutges de l'altre qüestionari, aquesta pregunta es va decidir redactar en aquests termes.

**b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pb1Suficiència	2,50
pb1Claredat	2,50
pb1Coherència	2,50
pb1Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pc1Suficiència	2,50
pc1Claredat	2,50
pc1Coherència	2,50
pc1Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
Gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**d. L'alumnat d'altres capacitats aprén de manera autònoma, sense ajuda del professorat: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pd1Suficiència	2,50
pd1Claredat	2,50
pd1Coherència	2,50
pd1Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall <sup>a</sup>	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimat per la família: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pe1Suficiència	2,50
pe1Claredat	2,50
pe1Coherència	2,50
pe1Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat: escala likert**

**1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pf1Suficiència	2,50
pf1Claredat	2,50
pf1Coherència	2,50
pf1Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pg1Suficiència	2,70
pg1Claredat	2,30
pg1Coherència	2,30
pg1Rellevància	2,70

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$  i acceptar  $H_A$ . Per tant no existeix concordança. En aquest cas un dels jutges ha suggerit una redacció alternativa, però això significaria redactar l'ítem en negatiu, per tant s'ha descartat aquesta modificació.

**h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.): escala likert 1 a 4.**

#### Rangs

	Rang mitjà
ph1Suficiència	2,50
ph1Claredat	2,50
ph1Coherència	2,50
ph1Rellevància	2,50

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pi1Suficiència	2,50
pi1Claredat	2,50
pi1Coherència	2,50
pi1Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pj1Suficiència	2,50
pj1Claredat	2,50
pj1Coherència	2,50
pj1Rellevància	2,50



**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta: escala likert 1 a 4****Rangs**

	Rang mitjà
pk1Suficiència	2,50
pk1Claredat	2,50
pk1Coherència	2,50
pk1Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	7
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges en aquest ítem.

## BLOC 3

**3.1. En quina mesura estàs d'acord o no amb les següents afirmacions:**

**a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit: escala likert 1 a 4.**

## Rangs

	Rang mitjà
pa2Suficiència	2,50
pa2Claredat	2,50
pa2Coherència	2,50
pa2Rellevància	2,50

## Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges en aquest ítem.

**b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pb2Suficiència	2,50
pb2Claredat	2,50
pb2Coherència	2,50
pb2Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges en aquest ítem.

**c. Un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pc2Suficiència	2,50
pc2Claredat	2,50
pc2Coherència	2,50
pc2Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges en aquest ítem.

**d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
pd2Suficiència	2,50
pd2Claredat	2,50
pd2Coherència	2,50
pd2Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges en aquest ítem.

## BLOC 4

**4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats: a) sí. b) no. c) no ho sé.****Rangs**

	Rang mitjà
p41Suficiència	2,40
p41Claredat	2,40
p41Coherència	2,40
p41Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges per a aquest ítem. La diferència de criteri es troba no tant en l'ítem, sinó en la resposta, ja que es considera que la resposta "no ho sé" pot aportar poca informació. En aquest cas s'ha mantingut l'opció "no ho sé" per coherència amb l'altre qüestionari i perquè hi ha persones que potser saben que s'hi fa referència a la legislació, però no estan segures del contingut o no el recorden.

**4.2. En cas de conèixer-la, la tens en compte en l'assessorament al professorat: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p42Suficiència	2,50
p42Claredat	2,20
p42Coherència	2,50
p42Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les consideracions dels jutges s'ha procedit a eliminar aquesta pregunta per la poca rellevància informativa que es pot extraure.

**4.3. En cas de conèixer-la, la tens en compte en l'assessorament a les famílies: escala likert 1 a 4.****Rangs**

	Rang mitjà
p43Suficiència	2,50
p43Claredat	2,20
p43Coherència	2,50
p43Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança. Igual que en el cas anterior, i atenent a les consideracions dels jutges s'ha procedit a eliminar aquesta pregunta per la poca rellevància informativa que es pot extraure.

BLOC 5
--------

**5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p51Suficiència	2,40
p51Claredat	2,40
p51Coherència	2,40
p51Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. La discordança es basa en les opcions, ja que un dels jutges considera que s'han d'especificar els tipus de resposta. Cal tindre en compte que les respostes s'han concretat en totes les preguntes amb escala likert.



**5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats: a) sí. b) no. c) no ho sé.**

### Rangs

	Rang mitjà
p52Suficiència	2,10
p52Claredat	2,10
p52Coherència	2,90
p52Rellevància	2,90

### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	,400
Khi-quadrat	6,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,112

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.112$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. La discordança sorgeix per l'opció de resposta "no ho sé". Si bé és cert que l'orientador/a és més difícil que no conega si existeix o no una detecció sistematitzada al seu centre, s'ha considerat que és possible que hi hagen casos així, en els centres que hi haja més d'un/a orientador/a i no existisca coordinació entre ells/es, per exemple.

**5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta a l'alumnat d'altres capacitats: escala likert 1 a 4.**

#### Rangs

	Rang mitjà
p53Suficiència	2,40
p53Claredat	2,00
p53Coherència	2,70
p53Rellevància	2,90

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	,307
Khi-quadrat	4,600
gl	3
Sig. asimptòt.	,204

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.204$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Es proposa especificar, com abans, els valors de la resposta dins l'escala likert. Aquests valors es tenen en compte en el qüestionari final.

**5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p54Suficiència	2,30
p54Claredat	2,30
p54Coherència	2,60
p54Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Igual que en el cas anterior i atenent a les recomanacions dels jutges es procedeix a concretar l'abast de les diferents respostes de l'escala likert.

**5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat: escala likert 1 a 4.**

#### Rangs

	Rang mitjà
p55Suficiència	2,50
p55Claredat	2,10
p55Coherència	2,40
p55Rellevància	3,00

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	,247
Khi-quadrat	3,706
gl	3
Sig. asimptòt.	,295

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.295$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Igual que en els casos anteriors, s'especifica el valor de cada resposta dins l'escala likert.

**5.6. En el pla/ns de transició del teu centre es contemplen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats: a) sí. b) no. c) no ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p56Suficiència	2,50
p56Claredat	2,50
p56Coherència	2,50
p56Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
Gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança en aquest ítem entre els jutges.

**5.7. En quina mesura has inclòs al teu pla d'activitats del departament d'Orientació o de l'SPE: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p57Suficiència	2,60
p57Claredat	1,60
p57Coherència	2,60
p57Rellevància	3,20

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,347
Khi-quadrat	5,211
gl	3
Sig. asimptòt.	,157

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.157$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les consideracions aportades, aquesta pregunta es redacta en els següents termes: “En quina mesura has inclòs al teu pla d’activitats del departament d’Orientació o de l’SPE accions o intervencions destinades a l’alumnat d’altes capacitats”.

**5.8. Com a orientador/a, en quina mesura has participat en l’elaboració d’un pla d’actuació personalitzat (PAP) per a un alumne/a d’altes capacitats?: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p58Suficiència	2,30
p58Claredat	2,30
p58Coherència	2,60
p58Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les consideracions dels jutges es passa a concretar els diversos valors de les respostes de l'escala likert.

**5.9. En quina mesura realitza un seguiment de l'alumnat d'altres capacitats al centre: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p59Suficiència	2,60
p59Claredat	2,20
p59Coherència	2,20
p59Rellevància	3,00

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,314
Khi-quadrat	4,714
Gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les consideracions dels jutges es passa a concretar els diversos valors de les respostes de l'escala likert.

**5.10. Al teu centre, amb caràcter general, l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat: escala likert 1 a 4.**

#### Rangs

	Rang mitjà
p510Suficiència	2,30
p510Claredat	2,30
p510Coherència	2,60
p510Rellevància	2,80

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
GI	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les consideracions dels jutges es passa a concretar els diversos valors de les respostes de l'escala likert.



**5.11. En la teua tasca d'assessorament, en quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats: escala likert 1 a 4**

**Rangs**

	Rang mitjà
p511Suficiència	2,60
p511Claredat	2,20
p511Coherència	2,20
p511Rellevància	3,00

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,314
Khi-quadrat	4,714
gl	3
Sig. asimptòt.	,194

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.194$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les consideracions dels jutges es passa a concretar els diversos valors de les respostes de l'escala likert.

**5.12. Has realitzat alguna vegada un informe d'altres capacitats: a) sí. b) no. c) no ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p512Suficiència	2,10
p512Claredat	2,70
p512Coherència	2,10
p512Rellevància	3,10

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,300
Khi-quadrat	4,500
gl	3
Sig. asimptòt.	,212

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.212$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les aportacions dels jutges, s'ha eliminat la resposta "no ho sé".

**5.13. En cas afirmatiu, has proposat en algun moment un enriquiment curricular. a) sí. b) no. c) no ho sé**

**Rangs**

	Rang mitjà
p513Suficiència	2,50
p513Claredat	2,80
p513Coherència	1,90
p513Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,300
Khi-quadrat	4,500
gl	3
Sig. asimptòt.	,212

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.212$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre jutges. Atenent a les aportacions dels jutges, s'elimina l'expressió "en cas afirmatiu", i la pregunta ha quedat redactada en els següents termes: "En algun cas has proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a".

**5.14. En cas afirmatiu, quina d'aquestes mesures has proposat: a) Eliminar part del currículum (que ja coneixia). b) Donar més feina quan ha acabat la de tot el grup. c) Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre. d) Realitzar activitats més vinculades als seus interessos. e) Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria. f) Realitzar activitats d'un curs més avançat. g) Desenvolupar activitats més vinculades a les habilitats socials i la comunicació interpersonal. h) Desenvolupar activitats vinculades a la iniciativa emprenedora. i) Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent. j) Treball a l'aula de PT. k) Introducció en algun programa específic per a l'alumnat d'altres capacitats. l) Introducció en algun programa del centre no específic per a l'alumnat d'altres capacitats. m) Participació en olimpíades, concursos, tornejos, etc. n) Participació en activitats de servei a la comunitat. o) En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p514Suficiència	2,70
p514Claredat	2,00
p514Coherència	2,60
p514Rellevància	2,70

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a les consideracions dels jutges es canvia la redacció de la resposta “Donar més feina quan ha acabat la de tot el grup” per “Donar-li altres activitats quan acaba les que es realitzen a classe”.

**5.15. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs): a) sí. b) no. c) no ho sé.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p515Suficiència	2,50
p515Claredat	2,70
p515Coherència	2,20
p515Rellevància	2,60

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,093
Khi-quadrat	1,400
gl	3
Sig. asimptòt.	,706

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.706$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. La manca de concordança es relaciona amb la resposta "no ho sé". Es decideix d'eliminar la resposta "no ho sé", ja que en aquesta pregunta està implícita la resposta "no contesta", perquè s'ha marcat com a resposta no obligatòria.

5.16. La consideres una mesura adient: a) sí. b) no. c) no ho sé.

#### Rangs

	Rang mitjà
p516Suficiència	2,50
p516Claredat	2,10
p516Coherència	2,40
p516Rellevància	3,00

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	,247
Khi-quadrat	3,706
gl	3
Sig. asimptòt.	,295

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.295$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a l'aportació dels jutges es proposa substituir "no ho sé" per "depèn del cas". Es considera, però, que aquesta versió pot esbiaixar la resposta, ja que en educació, evidentment depèn de cada cas, per tant es considera que l'opció "no ho sé" és millor per donar compte de les persones que no tenen una opinió clara sobre el tema. Finalment, es va decidir eliminar la resposta "no ho sé", ja que en aquesta pregunta està implícita la resposta "no contesta", perquè s'ha marcat com a resposta no obligatòria.

5.17. En cas d'haver realitzat una flexibilització, quina d'aquestes mesures has posat en marxa: a) S'ha preparat al nou grup. b) S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a. c) S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a. d) S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a. e) S'ha preparat amb la família.

#### Rangs

	Rang mitjà
p517Suficiència	2,20
p517Claredat	2,50
p517Coherència	2,50
p517Rellevància	2,80

#### Estadístics de contrast

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
Gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. La discordança entre els jutges prové del dubte d'un dels jutges sobre si hi ha la possibilitat de respondre més d'una opció. En aquest cas efectivament, és així.

**5.18. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p518Suficiència	2,30
p518Claredat	2,30
p518Coherència	2,60
p518Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a la consideració dels jutges es concreten els valors de resposta en l'escala likert.



**5.19. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda: escala likert 1 a 4.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p519Suficiència	2,30
p519Claredat	2,30
p519Coherència	2,60
p519Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. Atenent a la consideració dels jutges es concreten els valors de resposta en l'escala likert.

**5.20. Escriu les 3 principals dificultats que trobes a l'hora d'atendre l'alumnat d'altres capacitats:**

**resposta oberta.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p520Suficiència	2,50
p520Claredat	2,50
p520Coherència	2,50
p520Rellevància	2,50

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	.
Khi-quadrat	.
gl	3
Sig. asimptòt.	.

Existeix total concordança entre els jutges per a aquest ítem.

**5.21. Escriu els 3 aspectes que et resulten més fàcils en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats:**

**resposta oberta.**

**Rangs**

	Rang mitjà
p521Suficiència	2,60
p521Claredat	2,30
p521Coherència	2,30
p521Rellevància	2,80

**Estadístics de contrast**

N	5
W de Kendall	,200
Khi-quadrat	3,000
gl	3
Sig. asimptòt.	,392

Com que  $\alpha=0.05 < p\text{-valor}=0.392$  no podem rebutjar  $H_0$ . Per tant no existeix concordança entre els jutges. La manca de concordança es deu a l'ús del terme aspectes, que per a un dels jutges no queda clar, tanmateix es manté així perquè es considera que es pot entendre perfectament aquesta pregunta en relació amb l'anterior i, a més, aquesta pregunta es presenta en els mateixos termes en el qüestionari per al professorat.

## ANNEX 8. Carta per a la distribució dels qüestionaris

### Professorat

Estimades companyes i estimats companys,

Sé que són moments durs de confinament i tot un repte per a la nostra tasca com a docents. Us escric aquest correu per demanar la vostra col·laboració en una investigació sobre l'alumnat d'altres capacitats. La intenció d'aquesta recerca és conèixer la resposta educativa que rep aquest alumnat dins del sistema educatiu valencià. Per això és essencial la participació de la major part de docents de les diferents etapes educatives (infantil, primària, secundària i formació professional). Contestar el qüestionari no us suposarà més de **8 minuts**, i **no és necessari conèixer el tema de les altes capacitats**. Les respostes aportades es mantindran en la més absoluta reserva i confidencialitat (no es demana el nom del docent ni el nom del centre) i s'usaran **exclusivament per a fins acadèmics**.

El qüestionari el trobareu al següent enllaç:

<https://forms.gle/HCzeJQMqX48BiMoD6>

Us agrairé de bestreta la vostra implicació i el vostre suport a aquesta investigació. Salutacions cordials,

Anna Monzó

Departament de Teoria de l'Educació

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Universitat de València

### **Professionals de l'orientació**

Estimat/ada orientador/a,

Sé que en aquests moments els i les orientadors/es teniu una gran càrrega de treball. Em dirigisc a tu novament perquè m'agradaria demanar la teua col·laboració, si encara no ho has fet, en la investigació que estic realitzant. Es tracta de contestar un qüestionari que no et suposarà més de **8 minuts** i **no és necessari conèixer a priori el tema de les altes capacitats**. La intenció és fer una radiografia de la situació actual d'aquest col·lectiu en àmbit educatiu. La teua participació és molt important per a mi. Per descomptat, les respostes aportades es mantindran en la més absoluta reserva i confidencialitat i s'usaran **exclusivament per a fins acadèmics**. Trobaràs el qüestionari en el següent enllaç:

<https://forms.gle/do5P4dKR36pG2wXx7>

Moltíssimes gràcies per la teua col·laboració i implicació i pel suport a aquesta investigació.

Anna Monzó

Departament de Teoria de l'Educació

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Universitat de València

### ANNEX 9. Transcripció Grup de discussió famílies d'altres capacitats

#### a) Preguntes-guia

DIMENSÍO	PREGUNTES
<b>Dimensió 1: Formació del professorat i professionals de l'orientació educativa</b>	Penseu que el professorat té suficient formació per atendre els vostres fills i filles? I els professionals de l'orientació educativa? Per què penseu que sí/no estan suficientment formats? En què es baseu? Com penseu que hauria de ser aquesta formació?
<b>Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats</b>	En conseqüència, què penseu que pensen els professionals de l'educació dels vostres fill/es i de l'alta capacitat en general? Com penseu que veuen aquest alumnat? I en el cas de la doble excepcionalitat?
<b>Dimensió 3: Actitud i creences</b>	Quina actitud penseu que té el professorat cap a l'alumnat d'altres capacitats en general i cap als vostres fills i filles en particular? I els professionals de l'orientació educativa?
<b>Dimensió 4: Coneixement de la legislació</b>	Coneixeu què diu la legislació vigent sobre les altres capacitats? Penseu que teniu un coneixement suficient de la legislació? I els professionals de l'educació?
<b>Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats</b>	Existeixen mesures a nivell de centre, en els vostres casos particulars, per atendre l'alumnat d'altres capacitats? I a nivell d'aula? Quines mesures han posat en marxa en el cas dels vostres fills i filles? Quines mesures penseu que han estat pertinents i quines no? Quina relació heu mantingut família-centre escolar? Sabeu si han utilitzat recursos de l'entorn, com institucions, associacions, etc.? Penseu que és fàcil o difícil atendre als vostres fills i filles?

## **b) Transcripció**

*El grup de discussió que es transcriu a continuació es va dur a terme el dia 28 de desembre de 2020, entre les 17 i les 19 de la vesprada. La discussió es va enregistrar a través de la plataforma zoom per poder realitzar-ne posteriorment la transcripció. Tots els noms que apareixen en la transcripció són ficticis.*

MODERADORA: Benvingudes i benvingut i moltes gràcies per estar ací i voler participar en aquest treball. Us conte com anem a desenvolupar el grup de discussió. Jo faré unes preguntes, però no és una entrevista, sinó una discussió en grup, no és que heu de contestar un per un, us podeu interrompre i aportar el que considereu. El tema és l'atenció educativa de l'alumnat d'altres capacitats en el sistema educatiu valencià, i a partir d'ací parleu de la vostra experiència i del vostre punt de vista com a famílies, d'acord?

Vaig a llançar la primera pregunta, és si penseu que el professorat està suficientment format en el tema de les altes capacitats per atendre els vostres fills i filles, si coneixen suficientment el tema.

PILAR: No. La resposta és no. Cap. Ni en l'institut ni en el col·le.

MODERADORA: I els professionals de l'orientació educativa?

PILAR: En el meu cas la de l'institut sabia alguna cosa més que la del col·le.

MODERADORA: I què sabí..

CARMEN: Que no, ninguno de los dos, ¿eh? ni los orientadores ni los tutores.

MODERADORA: Tots hi esteu d'acord amb eixa apreciació?

MIGUEL: Claro.

JOANA: En el meu cas també, vull dir, jo veig un gran desconeixement i que es queden un poc en la superfície. En la idea de van soles, són xiquets de deu, no necessiten ajuda. I quan el xiquet no compleix el patró, els costa veure'l. Perquè no ho veuen, i en el meu cas sí que va ser l'orientadora del centre la qui li ho va detectar, perquè li ho va proposar en infantil la mestra, en l'últim curs, però després quan intentava jo, doncs, una mica d'ajuda perquè el meu fill és divergent, en temes de...

doncs, en les rabietes, en coses de.. Em va dir “No, però és que jo en realitat no conec tant, com que busques ajuda fora o que tal, i ja em vas contant tu si això”. Vull dir que tampoc és que... Ella havia detectat abans dos altes capacitats que eren convergents i, de fet, em proposava accelerar al meu fill, l’orientadora, i li vaig dir: “No, és que el destrosses si l’acceleres”. El meu és divergent i per a ell anar al col·le li costa l’ànima, aleshores tampoc he vist així un gran coneixement, i això que ja et dic que havia diagnosticat a dos abans.

MODERADORA: Però són ells els qui fan els informes, no? Són els orientadors els qui fan els informes, per tant...

JOANA: Sí, sí. Ella el detectà, feu l’informe, feu unes propostes d’actuació i tal, però diguem-ne que tampoc tenia, doncs, molt clares diguem les pautes. Ella també tenia la imatge que eren xiquets de deu, n’havia tingut a dos, que havien sigut premi extraordinari de final de primària i, no sé, i era un poc eixa la idea que tenia, quan no tots els xiquets són així.

CARMEN: Es que yo para, para ampliar un poco lo que dice Joana, yo creo que hasta los propios orientadores, sí que les, la coletilla, ¿no? de la alta capacidad, pero lo que es a nivel de diagnóstico, da igual que sea de un centro, alguien privado, ¿no? En la privada. Tienen un gran desconocimiento de girar a esa parte de la campana, y entonces es un poco lo que dice Joana, vienen con el mito o con el estereotipo o el cliché típico a nivel social, pero no han estudiado bien los fenómenos que tienen la inteligencia por arriba y por abajo.

MODERADORA: I ningú s’ha trobat amb professorat o orientadors ben formats? Que coneixien bé el tema?

PILAR: No

CARMEN: No

MODERADORA: Ningú?

(EN GENERAL): no, no

MODERADORA: Ostres



JOANA: Bé, en el meu cas la professora d'infantil, que és la que... Jo estiguí en infantil en un altre col·le, primer i segon d'infantil, ell tenia molts problemes de, de no voler fer les fitxes i tal, i vaig canviar de col·le i era el primer any que el tenia i al mes sí que em em va dir "jo crec que el teu fill"..., em va dir que no tenia grans coneixements però jo estic encantada en esta professora d'infantil com va actuar en el aula, vull dir, va saber integrar a Robert en la dinàmica de l'aula, a fer-lo particip i enganxar-lo, ell venia destrossat, ell tenia quatre anys i venia destrossat. I esta persona, tot i que ella em deia que no tenia coneixements específics d'altres capacitats, el va portar superbé.

JÚLIA: A vore, nosaltres hem trobat, com dir-te, hem passat per diferents escoles, Àlex ho ha portat, ho ha portat realment mal, el meu fill també és divergent, amb un CI alt i no està diagnosticat per l'orientadora, està diagnosticat per una psicòloga clínica de l'ajuntament del poble, perquè l'orientadora deia que no ho era. Aleshores nosaltres hem batallat moltíssim. En una escola, per evitar fer-li un enriquiment curricular varen dir que hi havia altres problemes i que no era d'altres capacitats, va haver de presentar-se fins i tot la directora d'SPE per a dir sí que és. Nosaltres ens hem trobat el contrast de no voler treballar això, no entendre-ho, és que hauria de traure deus, deus no, és que no, ells si no estan motivats, passen. I si no estan inclosos en el grup socialment, baixen també molt les notes. Nosaltres ara estem en un col·le privat. Realment no estan fent res especial amb ell. El que tenen és que van quasi dos cursos per davant. Aleshores Àlex, per la part educativa, està motivat, però li falta la part social. Perquè ha estat molt tocat durant molt de temps. Aleshores encara és el "bitxet" raret. Però educativament no li fa falta ara. Volien fer una ampli..., un enriquiment curricular però ara realment no li fa falta fins que es pose al dia, perquè són quasi dos cursos per davant.

TERESA: En nuestro caso, o sea con Ainhoa sí que hemos tenido mucha suerte ¿no?, porque la diagnosticaron, a ver, nos lo dijeron desde el cole, entonces todo ha sido desde el cole...

MIGUEL: La psicóloga.

TERESA: Muy de libro, fue la psicóloga, o sea, el gabinete psicopedagógico del cole, pero la psicóloga es la del ayuntamiento ¿vale? que va por coles y aunque nuestro cole es concertado, pero en nuestro cole también está ella. Entonces desde el principio, gracias, supongo que fue a la profesora, porque

de hecho, había, o sea, siendo el cole, a ver, estando el cole a favor de diagnosticar este tipo de niños, no diagnostica, pero se ve que sí se diagnostica alguno, no sé si es que, bueno, “hacemos algo pero no hacemos”. Entonces, no, te lo digo porque había dos clases de infantil, y a un niño, que esa a mi hija sí que la detectaron pero al otro niño hasta primaria no lo detectaron. Entonces pienso que fue por la profesora. La profesora esta de infantil le atendió muy bien. La de primaria también, les hicieron la aceleración a los dos juntos, o sea, todo muy bien. Luego lo que ocurre es que una vez acelerados te quedas ahí en el limbo, que se sigue trabajando...

MIGUEL: Nada.

TERESA: A ver, nosotros hemos intentando que se trabajase con ella, pero ja, vamos, pues “un trabajo si ella quiere, si no sé que, hombre se le puede acelerar en alguna materia”, pero ya es... no sé como, no sé...

MIGUEL: Ni orientadores ni profesores.

TERESA: Al final no hemos hecho nada, o sea, nada. Los profesores, lo saben, los profesores la apoyan en ese sentido, con lo que ella necesita y tal, pero ella más o menos se va acoplando a la marcha del curso. Y a mi sí que... estuve hablando con el director y sí que me dijo “si la veis para otra aceleración... pues sería trabajar en ello”. Pero es que claro, igual no la, o sea, no quiero acelerarla otra vez. Yo quiero que se trabaje con ella, pues eso, en profundidad o en las materias que ella no está motivada que se le motive, pero claro, eso no se hace.

MODERADORA: Però han dit “si vosotros queréis”, vull dir que la responsabilitat...

TERESA: O sea, si nosotros la vemos como para acelerar porque está desmotivada, porque se aburre mucho en clase, porque a ver... sería ver si está preparada para una aceleración más.

MIGUEL: Porque ya está sacando otra vez nueves y dieces, ya es nueve, diez, nueve, diez. Porque ella es convergente, o sea me refiero, ella es muy obediente, ella està otra vez nueve, diez, nueve, diez, entonces a nivel de estudios, pues podría dar más, ellos la ven que podría dar más, pero es que a nivel de amigas y de... vamos, sería una burrada.

TERESA: Yo veo la motivación sobre todo, o sea, que ya no es cuestión de que saque nueve, dieces, porque igual puede sacar una buena nota, puede sacar una mala nota, si ellos quieren, o sea, ellos están capacitados para sí... a ver si están interesados en el tema, ellos se lo proponen y sacan lo que les de la gana y si no les motiva pues pasan de todo. Entonces en ese caso yo veo que no se trabaja con ellos en ese sentido ¿no? O sea, pudiendo sacar de ellos... A ver, la mía no va a dar problemas, la mía ya está acoplada, está tal. No va a dar problemas, pero... no trabaja, no se saca, y cuando intentas que se saque, un trabajito por aquí, un trabajito por allí, que no hay chicha, no hay tema.

MODERADORA: I això té a veure amb el desconeixement que té el professorat del que és exactament l'alta capacitat? Penseu que està aquí el problema?

JOANA: Ahí està la base de tot.

TERESA: No, pero yo ya no creo que sea el desconocimiento. Yo pienso que a veces no tienen recursos en el aula. O sea, a ver, un profesional puede estar bien preparado, pero claro, a veces los medios también influyen, otras veces la motivación que ellos tengan, porque a ver, para lo que me pagan no se me requiere un sobreesfuerzo, no sé, hombre el que es profesor lo sabrá, ¿no? La situación del profesorado. Que a veces es un poco... pues... eso, se queda todo en el aire. Y al final el usuario al final es el que sale perjudicado.

MIGUEL: Al contrario no se le va a valorar especialmente porque detecten casos, porque orienten casos, al contrario, son problemas.

JOANA: Sí, però jo crec que hi ha un gran desconeixement. Perquè si ells tenen un alumne cec, o si ells tenen un alumne que va en cadira de rodes, ho veuen, i s'aboquen, o tenen un alumne de jo que sé, que és autista o és un asperger, el que siga, ho van a vore, i pensen, de fet pensen, jo, almenys és la meua percepció, la de PT, els tutors, pensen que eixe xiquet necessita ajuda. Però pense que un altes capacitats o no la necessita perquè va sol o realment no es creuen que siga altes capacitats perquè no trau els deus, les notes que s'esperen. Aleshores, jo també crec que és això, que a la millor en magisteri, en els anys que han estat fent, no s'ha incidit molt en les altes capacitats i sí s'ha incidit a la millor en altres problemes que puguen tindre els xiquets i els profes sí que tenen interioritzat que cap

a eixos problemes necessiten ajudes i a la millor es pensen que això de les altes capacitats és elitisme. Si jo atenc a este estic fent ahí un poc d'elitisme i no estic atenent a la resta de la classe. Eixa, almenys, és la meua percepció en el meu col·le.

MODERADORA: Aleshores, és una qüestió més ètica, vols dir?

PILAR: No, no, jo pense que no...

JOANA: És una qüestió de desconeixement, de desconeixement de que eixos xiquets necessiten. No és que ells no els vulguen atendre, sinó que ells tenen clar que un coix necessita una muleta per a caminar, que un miop necessita dur ulleres, i si li les lleve li estic fent una putada, però no tenen clar que un altes capacitats si no li ajude donant-li eixe estímul que necessita, doncs al final és com si li estiguera llevant les ulleres a un miop, perquè el que estic fent és enfonsar-lo. I no crec que siga una qüestió... és que no ho coneixen.

PILAR: jo crec que hi ha molta diversitat a una aula, el que no es pot fer... una mestra... En la classe del meu fill en són 28. Clar, 28 cada u de son pare i de sa mare. Aleshores, a l'hora de prioritzar, el col·le, prioritza. Què hem d'atendre? Què fa falta atendre més? I el meu fill és l'últim, perquè és altes capacitats. Ara, els he oferit mil vegades el curs d'AVAST que pagava l'ampa. És a dir, la meua filla ja ha eixit del col·le i no s'ha fet. I el meu fill eixirà enguany i no l'han fet. I sempre m'han dit, no és que enguany anem a fer TEA, és que enguany anem a fer Down, és que enguany anem a fer... qualsevol altre menys altes capacitats. Perquè no veuen que siga tan important. Veieren el problema del meu fill quan trencava la classe perquè el xiquet s'avorria, però ara que li deixen fer més o menys el que vol, que ja no molesta molt, doncs ja, no hi ha problema. I la xiqueta és que com que no donava problema, doncs... no ha tingut mai problema de anem a donar-li més, anem a... res, és a dir, mai han fet res.

CARMEN: Yo es que recogiendo un poquito todo lo que dicen todas las familias, y después de mi experiencia también con mis hijos, creo que va más allá, simplemente de lo que es la alta capacidad, pienso que el sistema educativo es un sistema que no previene, sino que va, actua, a reparar, va detrás, como han dicho Teresa i Miguel, mientras no de problemas, mientras no sé que, entonces

cuando ya hay un problema, entonces, actuamos. Cuando ya hay un padre o una madre que advierte que su hijo es diferente por el motivo que sea, en este caso, la alta capacidad, entonces ya actúan, pero no previenen. Los profesionales no están preparados. Un buen profesional, previene primero. Tu entras a unas urgencias y ellos mismos te tienen que ir reconduciendo por los circuitos y los canales. Un niño o una niña cuando entra en un aula, el tutor va a temario, del que sea, da igual que sea más dinámico, menos, por grupos, por muchas formas de trabajar, pero no recae en que tiene a esos 20 niños y esos 20 niños son diferentes. Yo ya tengo un temario preparado pero ahora voy a conocer a mis 20 niños que tengo aquí sentados y a mis 20 niñas. Creo que el problema está ahí. Entonces con la alta capacidad suele pasar que, a parte, por el condicionamiento social como todas las personas están diciendo y los estereotipos y demás ¿vale? que otra cosa más que hay que añadir y hay que romper. Ese cliché que hace muchísimo daño a nuestros hijos y si me gustaría decir una cosa a Miguel, que ha dicho. Como madre, bueno, yo además creo que es el foro y me apetece decirlo y lo voy a decir hoy. No es que no den problemas en el cole, Miguel, es que el cole te puede causar un problema en tu familia. Mi hijo este año lo ha pasado muy mal, con 15 años.

MIGUEL: Claro.

CARMEN: Y era un niño convergente y era un niño estupendo y era un niño de diez. Y era un niño, vamos, y es un niño de categoría. ¿Entendéis? Eso va mucho más allá de que un niño o una niña pueda dar un problema en un centro educativo.

MIGUEL: Claro.

CARMEN: Si no que un centro educativo puede frustrar y hacer mucho daño a una familia. Porque yo lo he pasado muy mal estos meses. Me he asustado muchísimo y ya os digo que mi hijo es totalmente convergente, es totalmente normal, socializa bien ¿entendéis? No es el prototipo de niño que se queda en casa. Entonces esto es algo muy serio y creo que esa importancia no se le da a la alta capacidad en los centros educativos. Estas realidades, contadas desde la tranquilidad, sin voluntad de... es que un profesional me atiende, una madre viene enfadada. Todo esto lo tenemos que quitar. Al final tienen que entender que al final pueden haber cosas graves como la que me ha pasado a mi

con quince años de mi hijo, y diagnosticado con tres años ¿eh? Hemos pasado aceleraciones, enriquecimientos, tal. Y sabéis, yo al final de este recorrido, que son muchos años ya. Hasta este año no me he dado cuenta de que lo importante es que mi hijo esté bien. Y es lo que ningún centro educativo ha tenido nunca en cuenta. Ha actuado previniendo, cortafuegos, porque la mamá ha venido enfadada, le han hecho una aceleración, porque la mamá iba a hablar con no sé quien, le han hecho no sé que, porque un profesor ha tenido buena voluntad un año le ha hecho un enriquecimiento. Pero todas estas gotitas durante estos años de lucha porque mi hijo fuera quien es, simplemente, como cualquier otra persona, ha desencadenado algo muy trágico, que afortunadamente se ha podido superar y no ha pasado a más. Eso es lo que yo creo que los profesionales de la educación tienen que tener claro, que las gotitas que van dejando en los niños pueden causar un daño muy grande y profundo en las familias.

TERESA: A ver, yo creo que el sistema educativo pues tiene muchas carencias y, claro, los niños que tienen altas capacidades, todavía les afecta más por el tipo de aprendizaje que tienen ellos. Entonces ahí hay un choque muy grande. O sea, los estén atendiendo o no los estén atendiendo, creo que el sistema educativo desde raíz falla. Y luego, por otro lado, también quería decir que, claro, se atiende, por ejemplo, antes a un autista, a una persona que tiene cierta discapacidad que a una alta capacidad. ¿Por qué? Porque está peor visto. Una alta capacidad, o sea, a nivel social está peor visto que se deje de lado a un autista para atender, que a uno que tenga alta capacidad. Entonces... yo creo que por eso también: entre que no hay recursos, no hay medios, el sistema educativo no ayuda. Entonces todo eso y a nivel social que está peor visto, pues claro, al final se quedan los últimos de la cola, claro.

MODERADORA: Què penseu que hauria de saber el professorat sobre estos xiquets i xiquetes?

CARMEN: Pues que son personas como los demás y que se quiten los mitos y los estereotipos. Tienen que trabajar eso, esencialmente, que los vean con las gafas de humano a humano, no con las gafas de... La alta capacidad ha dicho por aquí alguien que están mitificados, pues como eso, cómo voy a atender una alta capacidad, si no tienen ningún problema, van ellos solos, los mil quinientos mitos que tiene la alta capacidad. En el momento que tu estás estereotipando no estás conectando con la

persona que tienes enfrente. Me vuelvo a remitir a lo anterior. Yo creo que el profesorado tiene que tener la capacidad porque no solo es meramente un transmisor de conocimientos en si, sino que está formando la identidad también de esa criatura, y si no baja ahí a entender que emocionalmente, a que puede tener carencias como cualquier menor, a que necesitan otra serie de cosas, muy difícilmente van a poder realmente atenderles, comprenderles, entonces hay que demandarles que lo primero que tengan es empatía. Empatía hacia el niño y la niña de alta capacidad que tienen enfrente. En intentar entender por qué piensan así, por qué aprenden así, por qué lloran así, por qué se enfadan así, por qué se callan así, porque son niños que llevan callándose quien son muchos años. Entonces tienen que trabajar ahí, por ahí, por la emoción.

MODERADORA: Se m'ocorre també preguntar-vos si penseu que l'etiqueta alta capacitat ha perjudicat o ha ajudat als xiquets. Què en penseu? Sobre això hi ha diferents visions.

TERESA: ¿Por decir que tienen alta capacidad?

MODERADORA: Sí. Els ha beneficiat als vostres fills o els ha perjudicat. Què penseu?

PILAR: Jo els meus no han volgut dir-ho.

MODERADORA: Com? No ho han volgut dir?

PILAR: La meua filla, ella no ha volgut mai dir que té altes capacitats. No té problemes en dir que té TDAH, però no que té altes capacitats. I el xiquet té dislèxia i altes capacitats i quan ho ha dit perquè s'enfadà un dia a classe perquè no el convidaven a ninguna comunió i ell era l'únic que no havia anat a ninguna. Tots explicant "què heu fet el cap de setmana? I tots explicant, hem fet tal". Diu doncs "jo tinc altes capacitats", (risas) i se li burlaren. Digueren: "tu, que no saps llegir a penes? Altes capacitats? Tu eres tonto" Aixina que....

MODERADORA: Ostres.

JÚLIA: Això que diu ella té raó perquè quan s'ha sabut... al contrari, ha rebut burles, més incomprensió: "si tu eres tan listo..." i al final socialment, que enguany ha passat, l'han apartat, per dir-ho. És el *raro*, el *bitxo raro*, "no, tu no eres, i tu no traus deus". És, com dir-te, el que més haurien de treballar també els professors és la part social, involucrar-lo en la classe, com dir-te, entendre'ls i que els altres els

puguen entendre. Igual que entenen que hi ha un xiquet amb autisme, i intenten incorporar-lo en classe o... qualsevol xiquet, amb qualsevol necessitat educativa, l'adapten dins de classe. Estos xiquets, no. Estos xiquets es veuen a soles, estos xiquets es veuen a soles.

JOANA: Sobretot és que són xiquets, és que per a mi el més important és que són xiquets i a vegades se'ls oblida. Perquè en el fons és un xiquet, o siga, té unes característiques, potser diferents a altres, però és un xiquet. També té dret a enfadar-se, a les seues rabietes, a actuar com un xiquet. No és un adult en miniatura que tens ahí pel fet de ser altes capacitats, al revés, en tota la sensibilitat que tenen i tal, a vegades són encara més vulnerables. Aleshores jo, des del punt de vista del professorat el que trobe a faltar és eixa reflexió que... un dia ho vaig parlar amb una mestra: "Però és que en el fons l'únic que és és un xiquet." I després tindrà les seues característiques o les seues *coletilles*. Però és un xiquet i com a tal l'has de vore. No l'has de vore d'una altra manera, i el meu fill a nivell social està superintegrat, ell no té cap problema, però en l'escola, el tema de l'etiqueta d'altres capacitats, depèn de quin professor crec que li ha perjudicat, li ha perjudicat perquè de fet m'ho ha qüestionat, el professor, m'ha dit: "altres capacitats, en què?" És que això no és en una cosa o en una altra, ho ha dit la psicòloga...

MODERADORA: T'ho posen en dubte...

JOANA: La professora d'anglès. El meu fill és dislèxic. Clar, la professora d'anglès no li veu les altres capacitats... *vamos*, per cap lloc.

CARMEN: A mi la etiqueta me ha venido más por parte del profesorado que por parte de sus amigos. Mi hijo tenía una profesora muy simpática que le decía: "Mira, ya ha venido la calculadora humana."

JOANA: Bua! Madre mía.

CARMEN: Eso en primero de la ESO. Y sus propios amigos decían: "Ah, pasa de ella, que es una amargada, tu no le hagas ni puto caso." Así, como hablan ya medio chuletes que pasan a la ESO. Y yo la etiqueta me ha venido de adultos que no tienen dos dedos de frente y trabajan en centros educativos más que de los propios niños. Los niños cuando se descubrió que Marcos tenía alta capacidad, y incluso era un líder, lo tiraban, ellos mismos como líder positivo de "Marcos, me ayudas



en esto, en lo otro.” Entre ellos, sin que mediara un adulto. Entonces la etiqueta a mi hijo le ha perjudicado por parte de los adultos, no de los niños ni de las niñas.

MODERADORA: I les xiques? Ho heu viscut igual els qui teniu filles?

MIGUEL: Jo creo que a Ainhoa tampoco le ha venido bien, ¿eh? Porque incluso, no sé, de pequeña, fíjate, no ya por las amigas, sino por los padres de las amigas. Había críticas de eso, de “por qué, Ainhoa por qué si la mía es tan lista o más, si la tuya”... Que esto no, que esto no es cuestión de la tuya o la mía. Que no es eso.

MODERADORA: És a dir, que hi ha incomprensió de vegades per part del professorat, per part dels companys de vegades també i de vegades també per part de les famílies...

TERESA: A veces también se piensa que el que tiene alta capacidad es porque es muy listo, entonces tiene un coeficiente intelectual muy alto y ya tiene alta capacidad. Es que no es eso. Tiene alta capacidad por eso y por muchas otras cosas que se evalúan, pero no solamente porque tenga un coeficiente muy alto hay gente que es muy lista, tiene un coeficiente muy alto, pero no tiene la alta capacidad, porque claro engloban otras cosas que también se valoran a la hora de diagnosticar una persona de alta capacidad. Entonces yo creo que la gente, o sea, puede ver el coeficiente, vale, si una persona puede ser lista o no pero no ve todo lo que es el entorno, la capacidad de razonamiento, la madurez... pues una serie de cosas que se valoran también a la hora de diagnosticar.

MIGUEL: Si no eres una calculadora humana, no eres alta capacidad.

PILAR: Eso es, los míos no se ven: “Pues yo no lo veo”, pues nada, estupendo.

MODERADORA: No solo hay que serlo, sino hay que demostrarlo ¿no?

(EN GENERAL): Sí, sí.

MIGUEL: Y día a día ¿eh?

JOANA: Però jo crec que és important que ells ho sàprien, perquè els xiquets ho saben, i no ocultar-ho. Jo ho estiguí també pensant quan el diagnosticaren, i no vols anar de mare de la Pantoja ni de *nada de esto*, però és una cosa més i si ell veu que tu l'ocultes, diguem a la família, a altres companys, doncs, no és una cosa que jo vaja *alardejant* per ahí, però si ix el tema o si està la cosa, doncs, mira el meu

fill va una hora a la de PT quan anava perquè té altes capacitats i necessita esta ajuda i ell ho sap perquè si no també pense que si no ho fem visible és com si ens avergonyírem. I jo vull transmetre-li a ell que és una qualitat més. Té amics que corren mogolló, té uns altres que juguen superbé a bàsquet, coses en les que el meu fill és un desastre, el meu fill doncs, té altes capacitats i per això és una persona que agafa la informació més ràpid, però crec que és important, tot i que va a haver un rebuig, perquè va a haver un rebuig potser per part de famílies, perquè “mira este de què va”, o pot ser per part d’uns professors. O siga, el no avergonyir-se i visibilitzar el que hi ha, i que ells sàpien que és una característica més, com ser alt o baixet i no passa res, i no és una cosa de la qual jo m’avergonyisca i no conte als demés. No vaig fent per ahí propaganda però tampoc em calle, tampoc em calle si ix el tema.

MODERADORA: I els xiquets, com ho porten, l’etiqueta? Penseu que bé o no? No, Júlia diu que no.

JÚLIA: No, el meu no.

TERESA: Ellos no se definen como. Entonces ellos van y van normal, entonces no van a definir como que... Hombre si se descubre el pastel, por ejemplo en el caso de mi hija no va a esconder nada, pero ella no va a ir diciendo que..., pero a ver, si se tercia, incluso a veces cuando ve a alguna niña que tal, sí me dice, ¡ay! mamá, ¿sabes que no se quien es de altas capacidades? De hecho me dijo el otro día, ¡ay! mamá ¿sabes que hay una en *Master Chef* que es de altas capacidades? Digo, “uy ¿cómo lo sabes?” “Porque dijo ella que iba un curso por encima o no sé qué no sé cuantos”. Y digo “¿Ah, sí?” Que vamos, que ella lo trata normal, pero no es una cosa de la que ella vaya a marcarse la diferencia porque tenga alta capacidad.

MIGUEL: Pero nosotros también lo normalizamos, ¿eh? o sea, para nosotros es normal. Y lo decimos y lo comentamos y no por bandera, pero si hay que comentarlo se comenta.

MODERADORA: Que no s’amagueu...

TERESA: No.

PILAR: Jo ho amaguí dos anys, vaig estar dos anys sense dir res a ningú, a ningú. Sí.

TERESA: ¿Cuánto? perdón.

PILAR: Dos años, dos años estuve callada, hasta los dos años no fuimos a AVAST. Y a partir de ir a AVAST ya pues empezamos a visibilizar nosotros en casa la alta capacidad, porque no, porque yo decía, vale. Altas capacidades, es verdad que ahora lo ves, pero cuando no sabes, como tienes el estereotipo del diez y de todas estas cosas que tiene todo el mundo, decías, pues si yo que sé, si la niña mira un pájaro y se va detrás del pájaro y no. No, es que son doblemente excepcionales, entonces es difícil, hasta que no le hicieron el diagnóstico, pues no... Sí que es verdad que con un año y medio hablaba, los dos, pero, ya está. O sea, hasta ahí. Pues bueno, habla muy rápido, el otro camina muy pronto, pues los míos eran diferentes. Y no lo dijeron, no. Dije igual dentro de dos años hacen el diagnóstico y esto cambia. Pues no. No cambió.

TERESA: Ya.

PILAR: Ya, sí, sí, está claro. Pero yo misma como madre he hecho una amiga que es PT y me dijo “¿por qué jamás me has dicho que tiene altas capacidades? ¿y desde cuando lo sabes?”. “Pues desde el mismo día que me dijeron que tenía TDAH” y me dice: “¿Y por qué me dijiste que era TDAH y no alta capacidad?” Pues yo que sé. O sea que nos costó.

MODERADORA: Vos va costar d’assimilar-ho, clar.

PILAR: Sí, però per, per, pel que puga pensar la gent. Perquè en el moment ho dius al xiquet de seguida li ho digueren. “Ui! tu, alta capacidad, no, tu lo que eres es tonto”. Jo el que no volia era que passara això. I em deien, “ves a AVAST”. I jo deia “no perquè si són altes capacitats i tenen un altre diagnòstic van a ser els tontos d’AVAST”. O siga, imagina’t jo com a mare pensar això. I després, mira, el millor que vaig poder fer va ser apuntar-los a AVAST perquè se’ls obligué el cel, o siga és on encaixen realment els dos. Ha sigut el millor que he pogut fer. Però bueno, dos anys costà, sí.

CARMEN: Yo en mi caso la etiqueta Marcos la tiene normalizada y Pedro también. Es decir, al final no es una etiqueta, son quienes son. Y yo como decía antes Joana les he educado en ese modelo. Es decir, si yo llevo gafas es porque tengo miopía, es que tengo miopía. Y si no dejaría de ser yo, pues tengo miopía y ya está. Y un poco a nivel social, a lo mejor cuando eran pequeñitos, así como han comentado por aquí también las familias, al principio cuando empezaron a hacerle la aceleración,

porque era muy pequeñito cuando lo aceleraron y demás, sí que me sentía yo con esa presión social, de que no, de que no hubiera un antes y un después en lo cotidiano, de por ejemplo del mayor. De si íbamos al parque que no lo trataran diferente. Yo soy una persona que soy muy celosa de mi intimidad y el tener que dar a veces tantas explicaciones ¿sabéis momento parque, no? “¡Ay! ¿y tu hijo, le van a pasar de clase? ¿y cómo es eso?” y tal y cual. Pero es porque yo, yo tengo esta personalidad también, yo esto, a mi esto me agobia, yo te lo cuento a ti cuando me apetece ¿no? Y era... en ese momento sí que lo pasé un poquito mal, esa etiqueta, pero casi por mi propia intimidad de decir, es mi intimidad, yo lo contaré cuando me de la gana, no por el condicionamiento social de tener que quedar bien y decirte por qué mi hijo pasa de clase y ahí sí que evité un poquito ir al parque una temporada y demás. Pero más que nada por mi como adulta porque no quería someterme yo a esa presión. No porque mis hijos no supieran quien son o... sino porque dije esto no tengo que dar ninguna explicación. Es decir, si llevo gafas es que estoy con un problema de vista ¿no? Y si a mi hijo lo pasan de clase es por algo ¿tengo que dar una explicación ante ese hecho? Entonces hui yo, como persona adulta, no ellos. Ellos muy bien, y se lo preguntaban y decían: “Sí, he salido en unas pruebas, han salido muy bien, y voy a cambiar de curso”. Me han enseñado incluso más ellos a mi que yo a ellos, a veces. De llevarlo con una naturalidad tremenda.

MODERADORA: Una cosa, quina actitud penseu que té el professorat cap a les altes capacitats i cap als vostres fills? Vull dir, l'actitud. M'enteneu? Tenen una actitud de compassió, de rebuig, d'acceptació, de... no sé... com penseu que senten cap a ells, que es mostren cap a ells?

TERESA: Yo pienso que depende del profesor sobre todo. Porque, por ejemplo, Ainhoa pregunta y Ainhoa dice que no se va a callar y digo hombre “si ocupas toda la clase preguntando también tienes que dar opción...” “Ah, pues yo voy a preguntar, todas las dudas que tenga” y no sé que. Hombre, “también tienes que dar opciones”. Entonces yo pienso que en ese caso, por ejemplo, en concreto, hay profesores que tienen más paciencia que otros. Entonces hay profesores que a lo mejor tienen una mala actitud hacia el alumno en ese caso y hay otros profesores que a lo mejor sí que bandean, dicen “pues espérate luego y luego me preguntas, luego hablo contigo”... No sé. Entonces yo pienso

que en ese caso depende mucho del profesor. De la experiencia que tiene el profesor y de lo que empatiza también el alumno con el profesor.

MIGUEL: Hay también para alguno que es una pesadilla, porque le molesta mucho, para otros le ha limitado a tres preguntas cada clase, para que haga solamente tres preguntas. Es así, es que, claro, pueden boicotear una clase entera. Y eso que Ainhoa ya, hombre ya ha perdido un poco la vergüenza. Al principio no preguntaba tampoco, pero ahora ya le da igual el resto de clase. O sea, los profesores, pues para unos una pesadilla y para otros: “Mira que gracia. Que ganas de aprender tiene pero, pero un poquito, mucho ya no...”

JÚLIA: Yo estoy de acuerdo con Teresa y con Miguel, son los profesores que tengan. Nosotros, por ejemplo, tuvimos muy mala experiencia inclusive quinto de primaria hasta sexto. En sexto tuvimos un profesorado que lo entendía perfectamente. Estuvieron apoyándolo, vamos, levantó autoestima, le daba igual las etiquetas, le daba igual todo, era increíble. Luego ya pasamos al instituto porque no había instituto en ese cole y ya fue machacón. En este cole que estamos ahora es verdad que todos, todos, todos los profesores lo entienden, lo comprenden y lo están apoyando muchísimo, eso sí que puedo decirlo. Le falta lo social, que ahí no lo han adaptado bien. Pero, que es lo que digo yo, que es muy primordial adaptarlo, que lo vean, que sepan lo que es los otros, y que lo acepten como uno más. Y ya está. Los profesores, yo este año, la verdad, estoy muy contenta con todos.

MODERADORA: És a dir, de tot, heu tingut de tot al final. I una pregunta. Vosaltres coneixeu la legislació que hi ha sobre l'alta capacitat actualment? El que diu la legislació? Esteu al dia del que diu la legislació?

MIGUEL: Deberíamos. Deberíamos pero no.

JÚLIA: Jo sí.

(rises)

MODERADORA: La resta sí?

JÚLIA: Yo me la he leído tantas veces...

MODERADORA: I el professorat? Penseu que el professorat la coneix? Coneix la legislació o què?

(EN GENERAL): No.

CARMEN: No, no, las medidas para la alta capacidad dicen la ley de inclusiva, no... es decir, cuando tienen que pasar de un nivel a otro se pierden, la alta capacidad solo tiene un nivel 2, un nivel 3. No, perdona la aceleración... no acaba de entrar dentro de sus parámetros. Y mira que lo pone clarito, los puntitos, pero no acaban de... Algunos sí, la gente que se lo ha tenido que comer con patatas y hacer otra serie de cosas, y la tiene más comida bien, pero es hablar de la alta capacidad y es como si la ley de inclusiva no fuera con ellos. O con la LOE, la LOMCE o la LOMQE, o la que sea, que también los nombra.

JÚLIA: Yo me he encontrado que en nuestra zona es que directamente es que no se ha acelerado nunca a nadie y eso no se ha hecho nunca, y vamos, no existe. Directamente en nuestra zona. Es muy fuerte. Y el enriquecimiento te digo que es una adaptación curricular pero es para los de abajo, no para los de arriba. Eso me he encontrado yo. Por eso digo, que me he leído la legislación de arriba a abajo (risas).

MODERADORA: I... si esteu un poquet al dia de la legislació, en referència a l'alumnat d'altas capacitats, estableix, i també amb la resta de l'alumnat, quatre nivells de mesura, nivell I, II, III i IV. El nivell I són les mesures de centre. Eixes són les primeres que s'han de posar en marxa, ho dic perquè a voltes quan pensem en alta capacitat pensem en acceleració o enriquiment, però hi ha després unes mesures primeres que són les mesures de centre, i aleshores vos pregunte si en els vostres centres teniu constància que hi hagen mesures de centre, és a dir, que té a vore, amb els agrupaments, o amb algun programa específic per a l'alumant d'altas capacitats, o si hi ha coordinació a nivell dels diferents cicles, del diferent professorat, coordinació amb el departament d'orientació, vull dir, com funciona a nivell de centre la resposta a l'alumnat d'altas capacitats?

PILAR: En el meu col·le la primera persona en detectar altas capacitats va ser la meua filla i una altra xiqueta, i després va ser Sergi, el meu fill, es lleven dos anys, i arrel de detectar al meu fill, detectaren a un altre xiquet d'un any menys, però com que només hi ha una PT em digueren que no podien atendre l'alta capacitat, la psicòloga digué: "És que, no tenim temps". Sergi eixia quatre hores a PT per

la dislèxia i la disgrafia i zero per a altes capacitats i no hi ha, perquè no hi ha suficient. És unitari el col·le, aleshores no hi ha suficientment persones per poder atendre l'alta capacitat, i ahí van.

MODERADORA: I la resta, teniu mesures de centre?

JOANA: No

MIGUEL: No

JÚLIA: Nosaltres sí, ara sí.

CARMEN: Yo no las conozco, yo solo sé que se coordina la tutora con la PT, pero medidas de centro en si, de agrupaciones y tal, no las conozco. Yo directamente en la última reunión fue el PAP, que me imagino que para haber un PAP tiene que haber, me imagino tiene que haber este nivel I, pero a mi no me dieron copia: "Nivel I, el centro se coordina de esta manera para dar respuesta a tu hijo". Si es esa la pregunta que quieres hacer, ¿verdad?

MODERADORA: Sí, o si hi ha algun programa específic, per a este alumnat...

(EN GENERAL): No.

MODERADORA: En alguns centres hi ha alguna optativa, o no sé... alguna història d'este tipus.

CARMEN: No.

TERESA: De hecho cuando nosotros intentamos que se... De hecho ella está estabilizada y bien. Cuando intentamos que se hiciera algo más, el cole, que te apoya entre comillas. Pero claro se traduce en "pues ya hablaré yo con la de tal y le hacen algún trabajo a ver si está interesada en algún tema y lo puede desarrollar", pero no es el enriquecimiento que ellos necesitan, o sea, es como tapar un agujerito, yo no quiero que tapen agujeros, para eso prefiero que no se haga nada. Entonces como medidas, no, vamos, yo creo que no.

JOANA: No, en el meu col·le tampoc, a nivell de centre no estan fent res, i a nivell d'aula és un centre molt per la inclusió, i sempre intenten fer quan treballen en equips, per grups, doncs, que siguen equitatius i tal. Li vaig proposar a la tutora: "I alguna vegada podries fer a a la millor un grup per nivells, que en matemàtiques alguns que van més avançats o el que siga pogueren estar junts dins de la mateixa classe, no cal que siguen altes capacitats, per a jo que sé, per a motivar, perquè és que si no

és que, si el grup és així, doncs, el meu s'avorreix com una ostra, i no el meu, els altres xiquets", i pensaven que això anava en contra de la integració. També ho he proposat amb altres xiquets que també són d'altres capacitats en el centre i el meu centre veia que això va en contra de la integració si això, si faig grups, diguem que no van barrejant diferents... i no entenien que podien mesclar les dos coses, que era la meua proposta. Bé, doncs, no dic sempre, però alguna vegada per un poc per motivar, per espentar els xiquets que van més avançats doncs intentem fer el grup més avançat per a este nivell i que hi hagen nivells dins de l'aula, que seria al final l'ideal per poder atendre la diversitat de l'aula, que és com és l'aula, però, però sembla que va en contra de la inclusió, almenys per al meu col·le no ho veuen gens clar. De poder-ho fer o no.

MODERADORA: Ja que estàs així comentant-ho, Joana, dins de l'aula quines mesures adopten?

JOANA: Doncs en realitat, per al meu fill ninguna. O siga, vull dir, en el PAP el que han agafat és coses que s'estan fent ja a l'aula, però que es fan ja en una aula tinguen xiquets d'altres capacitats o no en tinguen, tinguen TDAH o no en tinguen, que és treball en grup, tal, però no, no hi ha cap mesura específica de l'aula. Vaig aconseguir en primer i segon que la de PT el traguera una hora, que és no res però era un poc per motivar-lo, o siga, la qüestió era feien experiments, investigaven, per donar-li un poc l'enganx, que no desconnecte, perquè està desconnectant *a tope* en el col·le. Enguany en la pandèmia m'han dit que la de PT no el pot atendre. També el col·le tenia molta reticència a què la de PT se l'enduguera una hora. A mi em té igual que se l'enduga o que estiga en classe i es treballen eixes hores en classe, el que jo demanava era com un poquet d'estímul, em té igual dins de l'aula que fora.

MODERADORA: I la resta, teniu mesures dins de l'aula per a l'alumnat d'altres capacitats?

PILAR: No.

CARMEN: No, yo lo único que tengo este año, bueno el PAP, un PAP que... era para enmarcarlo porque era, fue muy curioso... Fue muy curioso porque pasó a mejor vida (rises). Entonces era como una serie de interpretaciones personales, tal cual, interpretaciones personales de cada tutor, de cada profesor de cada asignatura, de las once o doce que tiene el niño, interpretaciones de observación del aula, que yo esto... no lo había visto en la vida. La observación del profesor de literatura: "he observado que su



hijo, y por lo tanto estimo que...” Por ejemplo una era: “He observado que es un niño, que es un niño que se puede expresar mejor, que tendría que trabajar mejor la expresión, se le ve bastante, bastante centrado, bastante adulto, pues si quiere su hijo leer algún tipo de libros, que se ponga en contacto conmigo y yo le puedo facilitar un listado.” Cosas así era el PAP de mi hijo. En el aula, está en cuarto de la ESO, entonces estamos contando las horas, de cuenta atrás para que acabe la ESO porque no se van a tomar ningunas medidas en el aula, no solo para él, sino por tema COVID, lo primero que se nos dijo por itaca<sup>17</sup> a todas las familias eran que no se podían tomar ningunas medidas de nada hacia ningún tipo de colectivo de niños porque tenían que ir otra vez cogiendo un poquito el ritmo de todo lo que había pasado anteriormente con la etapa COVID, con lo cual no hay ni dentro del aula ni fuera del aula, no hay ninguna atención. Pero un poco como decían por aquí para que sea un parche, mejor que nos quedemos... santa Rita, santa Rita...

MODERADORA: Però entenc que tots els vostres fills tenen un informe d'altres capacitats, aleshores, vull dir, quines mesures ha posat en marxa el centre educatiu per atendre eixa realitat? Us pregunte, a vore si podeu explicar cadascú.

MARTA: No sé si se'm sent. Se'm sent?

MODERADORA: Sí, Marta.

MARTA: Per fi. A vore, en el meu cas, Andreu enguany està en primer de batxiller. Aleshores com ha començat enguany, doncs, no tenim res parlat ni res, però sí que puc dir-vos que l'any passat, mesures com a tal del centre, no. No. Perquè no hi ha. Andreu començà a fallar molt, o siga estava totalment desmotivats, aleshores com que sí que té un informe que té altres capacitats, doncs, va parlar amb l'orientadora i tal, i gràcies a un professor que s'ho agarrà *en serio* perquè va ser ell el qui va decidir per actitud pròpia, ¿val? És el seu tutor aleshores el treia però res, simplement per parlar amb ell, per vore com se sentia, per vore què és el que li passava, jo crec que els pilla a tots un poc que no saben què fer, o siga, almenys és la sensació que a mi em dona. Interés, molt, però ni mitjans ni saben la

---

<sup>17</sup> Programa que s'utilitza des dels centres educatius que depenen la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport per, entre d'altres, vehicular la comunicació amb les famílies.

majoria com fer-ho, perquè de fet este xic quan em va cridar per parlar amb mi, per vore quines expectatives tenia jo en Andreu i tal, em va dir que s'havia comprat llibres d'altres capacitats, o siga, però a títol personal, o siga, jo estic supercontenta amb este xic perquè sí que és veritat que Andreu acabà el curs relativament bé. Però ha començat enguany primer de batxiller i estic tenint el mateix problema. Notes de la primera avaluació fatals i noteta del tutor dient-me que van a passar-lo a la orientadora a vore què és el que poden fer amb ell, però no sé...

MODERADORA: Però el recurs de l'any passat no el tenen? la tutoria...

MARTA: És que ha canviat de centre, ha canviat de centre. Ell l'any passat estava en quart de l'ESO, estava en el poble, i ara ja ha anat a l'institut de la població veïna, que és més gran. És un institut... bueno. Damunt van dia sí dia no a classe, la qual cosa és fatal per al meu fill. I això, o siga, jo crec que recursos pocs i a més pense que hi ha professor que sí que s'ho agarra com una cosa, o siga veuen el potencial que té i aleshores volen traure-li punta a eixe potencial, però hi ha professor que bé: "no tens ganes de treballar, doncs no treballes" i en eixes estem.

MODERADORA: I el teu fill, ha tingut alguna mesura? L'han accelerat?

MARTA: Sí, sí, ell està accelerat. L'acceleraren en primària, de segon a tercer o de tercer a quart, no ho recorde.

MODERADORA: I a banda de l'acceleració... han posat en marxa alguna mesura més, d'enriquiment...

MARTA: Mai, mai, mai...

MODERADORA: L'única l'acceleració.

MARTA: L'única l'acceleració. Que eixa és una de les coses que jo també pense que en el seu moment quan l'acceleraren em varen dir que era com la solució més fàcil, perquè no el podien atendre, no podien fer-li res, aleshores decidiren accelerar-lo, però clar, jo sempre he dit que ell ha sigut un xiquet d'un any menys en un curs més. No l'han tret per fer-li res. Aleshores ell el primer any bé, però conforme ha anat fent-se major, ha anat desmotivant-se, doncs... ell té els seus interessos que són els que són, i ja està, o siga, no el tragues d'ahí perquè la resta...

MODERADORA: Li han fet algun seguiment, a nivell individual, a nivell social, per exemple?

MARTA: No, no, no.

MODERADORA: I a nivell social té també dificultats?

MARTA: No, a nivell social ell és el rei del mambo.

MODERADORA: D'acord, d'acord. Doncs Joana, comentes tu una miqueta...

JOANA: Sí, bé, jo el que us comentava és que en l'informe de la psicòloga ficava, deia, recomanava una hora d'atenció de la de PT. Ara el meu fill està en tercer. Això va ser en primer de primària, quan ho recomanava. Em va costar moltíssim que el centre entrara per ahí, vull dir, ja quan van vore que estava a punt pràcticament de si no anar a inspecció. Perquè a mi la primera resposta que em va donar el centre, que eixa és per a emmarcar va ser que les monitores del menjador, després de dinar, li podien atendre i el tema de les altes capacitats de Robert i de motivar-lo. I això, una motivació en l'aula, perquè el meu fill plora tots els dies per anar a l'escola, s'amaga baix del llit i este tipus de coses. Jo ho vaig comentar amb la tutora i la primera resposta va ser: "Doncs com a classe no es pot fer i tal, les monitores de menjador podrien fer amb ell algun experiment". I jo vaig dir: "Per favor. A un autista li diries que l'atenguera la monitora de menjador?" I després sí que ja van entrar i en primer i segon ha tingut una hora a la setmana de PT i és l'únic. En classe, primer i segon tenia racons, la mestra treballa molt bé en eixe tema, però, clar el meu fill no fa les tasques diguem a temps, aleshores, quan tu acabes te'n vas als racons. Si no fas les tasques, no vas als racons. I enguany ja no tenim ni eixa hora de PT. Tot i que la de PT està atenent altres nens del col·le, perquè jo ho sé, i és molt xicotet i ens coneixem tots, però en el meu cas em van dir que pel tema del COVID no podia ser, així que en este moment estem sense cap recolzament. I pel tema de la dislèxia he de dur ara l'informe perquè està diagnosticat de fa un mes, però ja em varen dir la tutora que ja en vaig parlar l'any passat que no el podrien atendre pel tema de la dislèxia, que...

MODERADORA: Tampoc?

JOANA: Que buscara ajuda fora perquè no...

MODERADORA: O siga, no poden atendre...

JOANA: Quan sospitàvem que hi havia dislèxia, no teníem encara l'informe però sospitàvem. L'orientadora, la que li va diagnosticar les altes capacitats no li va voler passar el test de dislèxia, sinó que li va passar el TALE. Clar en les capacitats que tenen estos de comprensió lectora i tal, dissimulen la dislèxia a les seues maneres. I ja quan ho sospitàvem, perquè la família ho sospitàvem que era això, doncs ja em van dir que buscara atenció fora perquè tampoc li podien donar l'atenció pel tema de la dislèxia. I de moment estem en *stand by*.

MODERADORA: I la resta? Algunes experiències més positives o què?

(EN GENERAL): No (risas).

CARMEN: Es que es lamentable. Es reir para no llorar, eh, Anna. Pero yo os estoy escuchando de verdad. Yo estoy en plan muy enfadada, la verdad, como madre y... Pero es que ya cuando llevas muchos años en este tema, es que parece al final que esto es una voluntariedad, y esto es un cachondeo. Lo siento Anna, pero esto es así. Yo no voy a un hospital y espero que alguien me atienda con voluntad, cojones, es que voy a que me atiendan porque entro enferma. Y yo entro en un centro educativo y dejo a mi hijo 8 horas. O a mi hija. Y se supone que lo coge una persona profesional. Al final yo creo que los padres de alta capacidad estamos en un, nos juntamos y lloramos pero no actuamos, que le viene muy bien al propio sistema. Porque es que no avanzamos. Yo llevo 10 años escuchando lo mismo. Sesión tras sesión de padres, de otros padres, de otros padres, con otras caras, con otros hijos, con... pero no se avanza realmente. La legislación está y hay que cumplirla evidentemente. Sí que los nombran, a nuestros hijos y a nuestras hijas, pero me veo un poco como que estamos en bucle, porque al final lo que queda en evidencia es que no se les está atendiendo y que el sistema no funciona bien. Pero de ahí tampoco salimos como familias y al final llega un momento que dices, igual las armas que tenemos que utilizar o estrategias son otras. Porque nosotros, yo cedo la tutela de mis hijos cada vez que entran en un centro educativo. Si yo en mi casa los intento educar bien, yo quiero que lo mismo hagan cuando cedo mi tutela durante ocho horas. Y a lo mejor tendremos que ponernos en ese plan, de decir, "mire no se lo voy a permitir. Si no está formado usted no lo atienda, cambien el tutor del aula de mi hijo. O la tutora". No sé cómo explicaros. Es que también el

cuerpo docente está supermegaprotegido por una serie de inercias en los años de “no, es que tenemos buena voluntad, no tenemos medios, no tenemos no sé qué”... ¿sabes? Pero luego hay niños suicidándose en las casas de familias. Y eso es más grave que que usted no tenga medios para atender a sus alumnos ¿entiendes? Entonces yo creo que llega un momento que también tienen que hacer un despertar a la vida. De decir “hostia, esto es importante. Tenemos que atender a toda la diversidad de personas. Sea como sea.” Yo en un hospital no puedo dejar de atender a una mujer que me venga prostituida. O que vaya andrajada o que venga... yo tengo que atender a todo el mundo e intentar hacer un diagnóstico, darle una atención y curarla y... Esto es lo mismo y en los centros escolares esto no pasa. Es que eso tienes aquí una muestra. Ni medidas, ni tal, ni cual. De verdad, lo siento porque es que estoy enfadada pero igual lo trasmito en un tono que no es el correspondiente pero no es enfadada de por sí, es cansada, es que llevo 10 años, es ya hastío, hartazgo, es pena de oiros, de los chats de padres, llega ya un momento que dan, pobrecitos, jolines. ¿Aquí nadie se entera de que están haciendo daño? ¿A las familias y a las criaturas? Si es tan simple como eso. Están realmente dejando de lado a un colectivo. Detrás de ese colectivo hay familias y hay personas. Y ya está. Y discúlpame pero es que me sabe fatal, de verdad, me sabe fatal.

MARTA: Yo creo que lo que falta es formación, porque realmente sí que es cierto que yo por ejemplo hablo de mi caso, ¿vale? He tenido durante la ESO, yo he estado muy contenta porque el interés que se han tomado todos los profesores con Andreu ha sido algo que de verdad, y mi a veces me sabía hasta mal, llamando, tomando medidas, “que le hemos hecho esto, tal”. Está claro que luego está la reacción también de mi hijo. Mi hijo está en un plan adolescente paso de todo, entonces eso a veces ellos saben cómo tratarlo porque tratan con niños de esas edades, pero a veces el... o sea pienso que habiendo interés ¿por qué no se puede solucionar la cosa mejor? Realmente ¿es porque no tienen medios, porque no están formados, porque no saben cómo hacerlo? O sea, sí que un poco lo que dices tu, Carmen, o sea hay un problema, y ese problema yo no sé de quien es pero habrá que solucionarlo.

MODERADORA: Pero quins mitjans, esteu parlant de mitjans, creieu que necessita el professorat?

PILAR: Jo pense...

MARTA: Jo pense que canviar el mètode d'avaluació podria ser una cosa, perquè jo per exemple una de les coses que ara ja et dic, ara està en batxiller, jo no conec al professorat, però damunt l'única reunió que feren va anar el meu home, jo no vaig anar. No conec als professors del meu fill, damunt com les mesures són les que són només podia anar un. Bé, el cas és que em crida l'atenció perquè clar, jo intente traure-li al meu fill què tal. Ell sempre està bé, ell sempre va bé, ell tot va bé, tot va perfecte. El resultat després no és el que toca. Però sí que m'ha cridat l'atenció, que per exemple, el mestre de matemàtiques em fica en observacions: "M'he emportat una gran sorpresa desagradable amb Andreu. Perquè no es correspon la seua actitud a classe amb la seua nota de l'examen". És a dir, em dóna a entendre que és un xiquet molt participatiu, que aporta molt, bé, i després fa un examen i l'examen li ix de pena. Doncs, jo pense que totes eixes coses s'haurien de valorar també, o intentar potenciar-les d'alguna manera. Perquè si ell eixe dia... Jo ja et dic que el meu fill no ha estudiat per a l'examen, o siga ho tinc clar. Aleshores, si a la millor a l'examen tu vas a rebuscar o vas a vore la persona que s'ho ha estudiat i que ho ha fet bé, i resulta que el meu fill no és eixe, doncs, em trau un dos en un examen, quan tu mateixa estàs reconeixent que la seua actitud en classe és molt positiva. Jo que sé. No sé. Jo no vull que l'aproven si no s'ho mereix, eh? O siga, jo sóc de les que les coses justes. Però pense que en este cas... perquè jo li vaig sentir al meu fill una gravació. Jo de tant en tant li furonege el mòbil, i vaig sentir una gravació que s'havia fet ell a ell mateixa en la qual deia: "Sóc un xiquet d'altres capacitats, això no vol dir que ho haja de fer tot perfecte, i es veu que la gent es pensa que sí que ho he de fer tot perfecte. I hi ha moltes coses que a mi no m'agrada fer, i com no m'agraden, no les faig". O siga, era un poc el dir, *vaya tela*, o siga, realment ell no fa les coses perquè no li dóna la gana i a la millor és una manera de rebeldia, de dir "però què s'heu pensat, que ho he de fer perquè toca, doncs no, no ho vaig a fer". Ell no sap que jo l'he sentit, evidentment, jo li deia que em contara. Perquè ell em digué que s'havia gravat: "Mamà estava un poc filosòfic hui i m'he gravat". I jo li preguntava sobre què i no m'ho va dir. Clar jo després sentint-lo, dic és que ja no sé si realment ell fa les coses perquè és així o perquè diu "no, vaig a demostrar-vos a tots que no, que jo faig el que vull i

quan vull". Aleshores ahí sí que pense que el sistema hauria d'estar preparat per a això. Com? No ho sé, Anna. No ho sé.

MODERADORA: Pilar, tu volies dir alguna cosa, que t'he tallat?

PILAR: Sí, jo és que crec que el problema és que el sistema educatiu està... tots han de saber, tendix a igualar. Al que va per baix a la mitja i al que va per dalt, no pot anar per dalt, ha d'igualar. Si es treballara per competències, si pogueren estar els nanos agrupats, o siga, matemàtiques: "Tu tens un nivell més alt de matemàtiques, doncs ves a eixa classe de matemàtiques, no a un curs tancat". Perquè el que fa això és... Els meus s'avorreixen. La meua ara va en dies alterns i és el millor que li ha pogut passar en la vida, perquè s'avorreix la meitat. És la veritat.

(EN GENERAL): rises.

La meitat de dies, i està super feliç.

TERESA: Yo pienso como Pilar. De hecho cuando Ainhoa llega a casa dice: "Mamá, nos han dejado hacer los grupos como nosotros queríamos". Pues eso, es que se juntan los que mejor trabajan, o los que les interesa más el trabajo. Pero, claro, cuando otras veces los grupos los hacen, por lo que comentava Pilar, el del nivel más bajo, el del nivel medio para igualar todos los niveles y tal... Dice: "Es que nos han colocado a uno que es que no quiere trabajar, es que..." porque a Ainhoa, por ejemplo, no le importa que no pueda, lo que le molesta es que no quiera. Entonces, claro, a veces es un, es que incluso podrían mezclar a grupos de gente que quiere trabajar aunque realmente no llegue al nivel medio del grupo, pero como todo el mundo quiere trabajar entre todo el mundo se apoya. Pero claro, intentando igualar niveles, grupos y... al final eso perjudica un montón.

PILAR: Pero al de abajo y al de arriba. Es que perjudica a todo el mundo.

TERESA: Creo que el de abajo también le perjudicará porque, claro, si le ponen a uno que va por encima y ve que no llega, no llega, pues pienso que también estará mal, claro.

MIGUEL: Ainhoa lleva enseñando toda la vida. Siempre han ido poniendo al que peor iba con ella. Y ella te digo que está encantada, a ella no le molesta. Lo que le molesta es que al que le ponían, era el que no quería. Por eso cuando ella explicaba y veía que la escuchaban y demás, ella estaba encantada

de hacer de profesora. Pero el problema es cuando a ese niño que no hace caso a la profesora se lo ponen a ella. Vamos, claro, ni le escucha, ni le atiende, ni quiere trabajar con ella, ni quiere... Claro, es lo que ella lleva mal.

PILAR: Bueno, normal, es que no es maestra.

CARMEN: Sí, deció que no es su responsabilidad, evidentemente.

JOANA: Claro.

CARMEN: Para eso hay una tutora, o una cotutora.

MODERADORA: És una mesura típica que es fa a les aules, no?

CARMEN: Hombre, decías tú los recursos, Anna, creo que el amparaje que tiene lo de los recursos de... es que claro, para llevar a cabo la ley de inclusiva que justamente marca todo lo que estáis comentando, para no atender a esa media, sino que las esquinas también tengan tal. Es que salió creo yo que la orden o tal y en la tercera palabra el colectivo del profesorado fue decir, no tenemos medios. Yo creo que no habían llegado a la segunda página. Entonces yo creo que esto también es un mito, el decir que no hay medios. ¿Medios de qué? Tendrás tu en tu aula que hacer un cambio de mentalidad y ver cómo te lo... que para eso eres docente, con nuevas metodologías que estáis estudiando, que veis, que hacéis en la formación del profesorado para darle tú tu revolución a tu aula, y hacer esto real ¿no? Creo que no sé que están esperando, si meter a diez profesores en un aula para atender a veinte niños o hacer clases de treinta minutos, es que no, no. ¿Entendéis? Las plantillas siempre hay que reforzarlas, en todos los ámbitos, y cuanto más trabajo, mejor, pero no solo en el sistema educativo, sino en el sanitario, en el social, cuantas más manos mejor, pero con lo que tenemos ¿Qué hacemos? ¿Hacemos algo? ¿O nos quedamos solo en decir que no tenemos medios? Esa sería mi reflexión.

MODERADORA: Penseu que és fàcil o és difícil atendre estos xiquets, què penseu? A l'aula.

CARMEN: Yo pienso que es superfácil.

PILAR: No, yo creo que no. Yo no creo que sea fácil, el problema, por lo menos en el cole, lo que nos pasaba a nosotros es que la niña y el niño preguntaban y había veces que sabía más que el maestro. O sea, mi hija, cuando saltó el año pasado al instituto, estaba encantada porque cuando preguntaba,



lo que tenia delante era un profesor que era en teoría profesional de su asignatura y sí que le podía contestar y podían atenderla más. Podía debatir con ellos, cosa que con el colegio no pasa. Entonces yo creo que muchos de los problemas de los nenes en primaria es ese, que el profesor, el maestro se siente que no puede contestar. O sea, se sienten atacados como si dijésemos por los niños, cuando no es así, son niños. Que lo que quieren es... tienen curiosidad y preguntan y contestan de forma diferente a su forma de pensar.

MODERADORA: I... la relació amb les famílies? Este és un tema també que m'agradaria que parlàrem. Com penseu que és la relació de les famílies d'altres capacitats amb el centre educatiu? O com ha sigut la vostra experiència?

PILAR: Jo he tingut de tot.

MODERADORA: De tot?

PILAR: Mala i bona. Sí. Una molt molt mala, però molt molt mala i... en el xiquet, d'enfonsar-lo. El xiquet no volia anar al col·le. De preguntar... dir... "els núvols... Per què estan formats?" "Per vapor d'aigua". "Que no mami, si són gotes". "Doncs dis-li-ho al mestre". I el mestre dir que es calle, "ves-te'n i t'ho busques en casa", buscar-ho en casa, veure que en la definició simplement diu, "mami si és que en el diccionari que tenim en el col·le ja fica que no, que no és vapor d'aigua, són gotes d'aigua", i d'ahí a tot, a qualsevol cosa que diguera, Sergi és disruptiu, en gimnàstica si fora d'altres capacitats no se'n pujaria a la valla perquè es pot caure i hauria de saber-ho. Barbaritats aixina, i ara per exemple, la mestra que té sí que sap que amb determinats xiquets ha tingut molts problemes, han posat mitjans, han estat molt damunt, no es fiquen en ell, i el deixa fer o estar almenys, ara ja vol tornar a anar al col·le. Cosa que feia dos anys...

MODERADORA: Però... tu com a família, Pilar, vull dir, tu com t'has sentit per part de l'escola? Reforçada, ajudada o apartada?

PILAR: Mira, jo he sigut persona non grata a l'escola, saps? L'etiqueta me la vaig posar jo. Haguérem de fer un escrit i no els agradà gens. Van fer una reunió, això quan la xiqueta. Una reunió de tots els mestres i son pare i sa mare. Em digueren que la sort que tenia jo perquè la meua filla, no, perquè la

meua filla en 3 anys no parava de preguntar, d'estar-se quieta, bé, em digueren que era el pitjor. I ara almenys està quieta. Clar, la meua filla arribà a la conclusió que el millor que podia fer era, no preguntar, era l'única forma de no buscar problemes i que tot el que havia passat, perquè a la meua filla li feien bullying, havia de quedar entre nostraltres, que no ho diguera a ningú. Després la tutora anà a parlar en les mamàs dels xiquets que havien estat implicats en alguns dels del que havia passat, i jo sí que és de veres que agarrí i vaig dir: "Vaig a parlar amb les mamàs". Aní a parlar amb elles, a mostrar-los el que jo havia presentat, de fet en l'escrit no hi havia cap nom de xiquet, jo contava simplement els fets. Em digueren, no volem vore l'escrit però sí que sabem que ha passat alguna cosa perquè Encarna ens ha cridat i ha estat parlant amb nosaltres, i els digué que per culpa dels pares de Laura estava prenent ella medicació, que estava malíssima. La meua filla estigué anant un any a teràpia perquè agafà depressió. El xiquet fa tres anys isqué, l'ahorcaren uns companys a l'escola, un company, en una corda, en la porteria de futbol, i isqué en tot el coll marcat. Jo això ho he viscut. Ara per sort no estem en eixe punt. Ara la direcció del centre, la directora és una passada, la mestra que té ara és la cap d'estudis, també molt bé, no l'atenen, perquè no l'atenen, però em fa igual perquè no li fan la vida impossible i el deixen estar. Té un cercle d'amics, hem aconseguit que el tinga i ja està. I ja està, i jo amb això tinc de sobra, mentre no me'l maten, o siga, què vols que et diga. Perquè és el que els diguí jo a ells. "Si açò ha passat ara, en quart de primària... en cinqué i en sisé, que estan més revolucionats... què va a passar?" Els ho vaig dir, i els diguí: "Jo tinc por que el meu fill vinga a esta escola si ací no es prenen mesures." Per sort les preneren. Però ahí es queda, eh? En què no passa res.

MODERADORA: Sí.

PILAR: Però bé, però que estic contenta, almenys el nano té quatre amics i va content, abans no passava.

MODERADORA: La resta com s'heu sentit? Joana.

JOANA: A vore, jo. Tenint en compte totes les crítiques que estem fent ara, com funciona el sistema educatiu i tal, jo sempre he tingut clar que no podem anar en contra dels mestres, que hem de fer pinya els mestres i els pares, perquè si no, no anem a aconseguir res. Aleshores jo sempre he anat

amb esperit de cooperar, o siga, jo sempre, de fet això, quan em digueren: “Que te l’atenga el monitor de menjador”, doncs jo no me’n vaig anar directament a inspecció. No, vaig demanar una altra tutoria, vàrem estar parlant, vull dir, jo sempre intente buscar la banda de la manera que puguem fer pinya, intentar un poc a la millor entendre doncs que ells a la millor no tenen el coneixement o que ho veuen, doncs, del que et deia del tema de la inclusió que veuen que açò és un elitisme i tal, sempre intentant un poc empatitzar amb ells, amb el col·le, que no ser enemics en absolut, ser sempre una pinya. Amb el meu fill mai parlar-li mai mal de cap mestre, ni del col·le, tot i que, el que comentava, que la d’anglès que el matxaca de mil maneres, però sempre, bé, intentar buscar la via de cooperar, perquè si entrem en la confrontació estem morts, estan morts els xiquets i estem morts nosaltres com a família. Que de vegades és molt frustrant i que evidentment entraries allí com un elefant en una *cacharrería* i muntaries el *pollo*, però jo sempre he intentat calmar-me i després anar a la tutoria, o demanar parlar sempre amb l’esperit constructiu d’intentar aconseguir alguna cosa, perquè al final, si no fem un equip, jo crec que no n’hi ha manera, és a dir, un poc, potser d’ací 10 anys opine com Carmen, però... espere que no. Estic en la fase d’intentar cooperar i d’intentar vore de quina manera els distints punts de vista que tenim del col·le i de la família, de quina manera podem trobar una unió que siga el millor per al meu fill. Un poc estic aixina.

CARMEN: Por alusiones, Joana, eh... Yo te animo a seguir ese camino, que ese camino yo también lo andé. Yo entré en los centros educativos. Con una predisposición muy optimista, empatizando muchísimo, ayudando muchísimo, intentado orientar muchísimo, pero he llegado a la conclusión, situada ahora donde estoy, que empatizo con quien empatice conmigo, eso es esencial. Es decir, yo puedo empatizar con un tutor o una tutora que tenga la predisposición de empatizar con mi hijo o con mi hija, mientras tanto, es decir, no es armar una cacharrería, simplemente tú como madre conoces quien es tu hijo y tú si la gente no te lo reconoce o un centro educativo no te lo reconoce o una tutora, un niño después de estar diagnosticado desde hace trece años, te viene a decir con un hijo de quince casi dieciséis, que tu hijo igual tiene que volverse a hacer las pruebas de alta capacidad, como si eso fuera que tiene la varicela, pues entonces, perdona cariño, no voy a empatizar ya contigo. Es que llevo

trece años en el mundo de la alta capacidad, lo que no puedo hacer es que me tomes el pelo. ¿Sabes lo que te quiero decir, Joana? Que hay unas costas de las que se puede empatizar, de yo entiendo que tienes veinte, y yo me lo llego a creer, llego a pensar que pobrecita de ti, que tienes veinte alumnos, y bueno, yo me dejo querer, y digo: “Sí, te entiendo”, pero no empatizo cuando tú me estás diciendo que no es mi hijo, por ejemplo, ahí ya no empatizo. Ahí definiendo lo que yo sé, mi realidad, y lo que tú no sabes porque acabas de conocer a mi hijo hace un mes y medio. Es que no sabes ni quien es miseramente mi hijo, para empezar por ahí. Entonces que lo veo muy bien, el empatizar por supuesto sí, el ir con la mano tendida e ir en positivo para tender puentes y que realmente sea algo fluido la comunicación entre los centros y las familias. Pero llegado el caso, tomaduras de pelo, tampoco. Entonces ahí ya los papás y mamás nos tenemos que situar y decir si mi hijo o mi hija lo está pasando mal, pedir otra serie de cosas. Yo en el centro de mis hijos hice formar a todo el profesorado. Fue el primero, detrás de mi hijo se han diagnosticado diez en ese centro. Yo era persona non grata, como dice Pilar. He sido muy grata para otra mucha gente, me ha llamado mucha otra gente cuando he salido de ese centro educativo para decirme: “Ole, que valiente has sido, porque yo me tenía que callar porque estaba en el centro educativo y ver desde espectadora lo que tuviste que vivir con la verdad que llevabas en la mano y yo ser una cobarde”. Eso también lo he vivido en este itinerario. Mi hijo ahora que es más adulto ha vivido, el otro día mismo, en València, en la calle Colón, se encontró con una profesora del año pasado y se le puso a llorar. Lo ha vivido mi hijo, no ya yo, de decirle: “Cariño vales mucho, tira adelante”, porque esa tutora lo puntuó muy bien, era muy empática, yo muy contenta con ella. Pero veía que a lo mejor muchos de sus compañeros no lo eran, ¿entendéis lo que os quiero decir? Que esto no se trata de blanco o negro, todo tiene matices. Entonces desde el transcurso de los años cada uno desde su propia experiencia y de lo que ha vivido pues está viendo un poquito el itinerario o el camino, y ójala llegue el día, os lo digo de verdad, porque soy una persona con mucha ilusión que a estos niños se les atienda, se les reconozca, que el profesorado, como ha dicho Anna en la pregunta ¿es difícil? Yo me quedo con lo que dice mi tía, mi tía también es docente, de secundaria. Dice: “Para mí”, y me quedo con esta frase, “para mí, un niño de alta capacidad en mi

aula, es un regalo. Porque son esponjitas, cariño” ¿sabes? porque aunque sean convergentes o divergentes, son esponjitas, que si tu les enciendes un poquito la mecha, y les haces ver cómo trabajan, ellos solos van. No son niños que tengan problemas graves de, no sé, de inteligencia más baja de lo normal, que ves que les cuesta aprender y que estás encima de ellos, y un día aprenden, y al otro día se les olvida. Estos niños, no, entonces tienen una materia bruta, yo tengo un diamante que está en una roca. ¿Tu como tutora es fácil? Claro, ponte debajo del grifo porque ahí tienes un diamante. Entonces es supersencillo. Simplemente tienen que abrir el grifo y querer darle un poquito al cepillito para lucirlo. No es difícil. No hay una roca, hay un diamante. Un niño o una niña de alta capacidad es un diamante para un tutor. Entonces es muy sencillito, simplemente hay que abrir el grifo, y ahí estamos, intentando que lo abran.

MODERADORA: I la resta com s'heu sentit en el centre educatiu? Júlia.

JÚLIA: Mira, jo estic d'acord amb Carmen. Jo sempre he sigut una persona de donar la mà, d'ajudar. “Jo estic ací, el que necessiteu”, a explicar com és Àlex, el que més o menys necessita. Eh, si necessiteu que us ajude en alguna cosa, que parle la psicòloga amb vosaltres, eh, i m'he trobat de tot. Com dir-te? En els dos primers col·les els qui m'han llevat la mà han sigut ells, he sigut persona no grata en el col·le, intentant portar-me el millor possible i qui ha pagat el *pato* ha sigut el meu fill. El meu fill directament, perquè era doncs... de ser un xiquet que es portava de meravella a de colp a repent era el pitjor de la classe, sense fer-ho el xiquet, després, haver d'abandonar el centre, perquè el xiquet ja era insuportable. Sí que altres pares, el que diu Carmen, després et trobes altres pares que diuen: “Has sigut valenta, has sigut valenta en denunciar això, que nosaltres ho hem vist, els meus fills ho han vist, m'ho han contat a casa, era superinjust el que arribaven a fer-li”. El meu fill ha arribat a estar una hora en la pissarra... en quint de primària: “Fes equacions de segon grau, ja que saps tant” i després estar una hora criticant-lo que no arribaràs a cap lloc, si eres tan *lìsto*, no saps fer-ho... això és inhumà, això és inhumà. Total per demanar un enriquiment o que treballaren alguna cosa amb ell. No vaig demanar res més. El canvi de centre que vaig fer va ser una meravella, el varen comprendre, el que et deia jo. En l'institut també, vaig tindre professors que em tocaven tots els dies a casa: “Tens

una meravella de xiquet, el xiquet val moltíssim, ha de tirar avant". Però el problema d'Àlex és que l'autoestima està tan tan minada. Ja no ha sigut per part de companys, també ha sigut per part d'alguns mestres, que ja no... al tindre l'autoestima tan baixa li costa socialment, li costa tot perquè realment està passant-ho mal. Té catorze anys està en plena adolescència i no creu en ell. Ell no vol ser diferent. Jo és que comprenc molt a Carmen perquè hem passat per un cas així, no ha arribat a tant, i és dur, i estem alçant-lo ara mateix. Estem intentant alçar-lo ara mateix, perquè es veu incomprés, doncs les típiques burles... com són insegurs aleshores, tu ja ho saps, els xiquets noten qui està baixet d'autoestima i ataquen més. Aleshores és molt dur, reforçar i tornar a alçar-lo quan el veus tan enfonsat. I és un xiquet que em diuen tots els mestres: "És brillant, és una bellíssima persona", no és perquè siga el meu fill, podria fer el que volguera, però, són tants anys de lluita que s'han vist frustrats i el xiquet ha viscut eixa lluita, m'entens? No és que nosaltres davant d'ell. Nosaltres mai hem dit: "Eixe mestre, això". Al contrari: "Has de fer cas al mestre", tot. Ell ha patit eixa lluita, eixa impotència, que ha sentit. I nosaltres també l'hem patit moltíssim. Eixa impotència de dir no t'entén. Enguany sí que és veritat que està atés pels mestres, però, enguany i l'any passat, però ens falta l'altre, els companys. És una lluita molt llarga, molt difícil, molt de plors i realment les famílies ho passem molt mal. Per la incomprensió. L'únic que demane, jo demane comprensió. I que es posen en la pell.

MODERADORA: Penseu que no us entenen, en general?

TERESA: A ver, están hablando de comprensión ¿no? De la relación entre cole y padres.

JÚLIA: Y de comprensión.

TERESA: A ver no es lo mismo, no es lo mismo el que lo ha vivido en negativo ¿vale?, o sea, ha sido una lucha constate ¿no? Y en el camino, uno se ha quemado ¿no? Porque le han ocurrido un montón de cosas, el profesor, el director, la psicóloga, tal. Pero trasladándolo al lado positivo. Por ejemplo, nosotros hemos tenido una relación normalizada como... ¿vale?, normal, o sea así tal, hablando tan normal, pero realmente cuando valoras una situación y otra, dices ¿qué hay? No hay nada. Me da igual que haya luchado, que lo haya peleado, que haya subido, que haya bajado, que me hayan tratado o nos hayamos tratado, o haya habido una relación normal, que realmente ¿qué atención hay? Es la

misma. No hay una atención especial o no hay, o sea, es que no hay, es que no hay nada, no es un tema que se trabaje, entonces...

MODERADORA: Ostres.

MARTA: Jo crec que depén molt de la situació de cada xiquet, perquè per exemple, jo no he exigit mai res al centre, però perquè Andreu tampoc m'ha donat mai cap de problema, quan estàvem en primària, parle. Aleshores jo he sigut el que diu Teresa, una relació completament normal, quan ha tingut algun problema, en un moment determinat, doncs, s'ha solventat. El xiquet anava per ell mateix fent les coses. Sí que et puc dir que he hagut de sentir comentaris de... tampoc m'he volgut posar jo mai, perquè com ell no tenia problemes i anava bé, doncs, de vegades, però ignorància per part dels mestres a l'hora de: "És que clar, pareix mentida que en el que ell sap...açò", i bé, tu dius, és que no té perquè saber-ho tot. O a la millor, igual el problema el tens tu que no... Bé... comentaris d'estos que jo la veritat que no els he fet massa cas. L'he deixat anar perquè el xiquet anava bé. Aleshores la meua relació en el centre ha sigut completament normal, com la de qualsevol altre xiquet. Després quan ja passà a l'ESO que va ser quan ell ja començà a estar més desganat i més tal, sí que he parlat amb tots els mestres i ahí la veritat és que puc dir que la relació ha sigut bona perquè he vist... a la millor al final el resultat no ha sigut el que tocava, però jo sí que he vist molt d'interés, vull dir, tant a nivell directiu com a nivell del professorat en particular molt d'interés. Després han fet el que han fet. També el meu fill s'ha deixat fer o no s'ha deixat fer, que eixa és una altra també, perquè a vegades, jo en el meu fill ho hem parlat moltes vegades: "Estem tots pendents de tu, tots damunt de tu, tu també has de donar una miqueta, perquè..." el que passa és que jo sí que crec que el meu fill, la veritat, és que està molt integrat, en els d'un anys menys, en els d'un any més... ell no té problemes de sociabilitat. Jo pense que això també fa molt a l'hora de... ell és... li agrada molt estar en persones més majors... ell és molt *xistós*, aleshores moltes vegades és com el graciós de la classe. Com de vegades té punts bons, doncs els mestres no s'ho agafen a mal. I aleshores la relació ha sigut bona, la veritat. Però sempre pensant que hi ha un *fallo*, o siga, un *fallo* que jo no sé com solucionar-lo, però hi ha un *fallo*.

MODERADORA: Bé, us faig una pregunta així final, perquè tampoc vull llevar-vos molt més temps, que ja us n'he llevat prou. Jo volia preguntar-vos, així per acabar, però ho deixo obert per si algú vol afegir alguna cosa que no hem tractat i penseu que és important. Volia preguntar-vos si al final de tot el recorregut esteu satisfets d'alguna manera amb el sistema educatiu i si confieu en este sistema o no. Us la llance així... facileta.

MIGUEL: No hay otro. No hay otro.

TERESA: La verdad es que no tenemos otra cosa. Es lo que hay ¿no? Pero bueno, con lo que hay sí que es verdad que si se trabajase dentro del aula por grupos del mismo nivel se sacarían muchísimo más, porque yo pienso eso que los profesores están... a ver, están capacitados para poder trabajar así si ellos quieren. O sea, que se podría sacar más, con los recursos que se tiene sí que se podría sacar más. Por qué no se saca... pues, no sé... ganas, no sé, pero realmente sí que se podría sacar más.

MODERADORA: I la resta? Esteu satisfets, contents, o què?

PILAR: No.

CARMEN: No. Yo no, tampoco. Bueno yo sí y no. Mirad, yo tengo una dicotomía. Yo tengo dos hijos. Os he hablado más de la experiencia de mi primer hijo aquí. Pero yo tengo también un segundo hijo también de alta capacidad. Ese segundo, como es totalmente diferente, y no quería que viviera lo que hemos vivido con el hermano, bajo ningún concepto y ningún criterio, en ninguno de los centros he permitido que le hagan ni enriquecimientos ni aceleraciones. Y con este niño como nunca he exigido nada ni he dicho nada, pues todo ha sido maravilloso y estupendo.

(EN GENERAL: rises).

Yo era la mamá de diez, de "joder como mola tu madre". Incluso ahora en el instituto ¿entendéis? Con el otro que sí que lo necesitaba, a nivel curricular porque se me aburría, pues fatal. Mi opinión del sistema fatal. Cuando tienen una carencia que necesitan algo realmente educativo. El sistema no funciona.

MODERADORA: Però Carmen, ja que estàs parlant dels dos xiquets. En el cas del menut, per exemple, tu dius, no s'ha fet res.



CARMEN: No.

MODERADORA: I què et sembla això? Com veus al teu fill ara?

CARMEN: A mi sinceramente...

MODERADORA: Comparant un i l'altre, perdó.

CARMEN: A nivel emocional te refieres ¿Anna?

MODERADORA: No, a nivell de tot, no només emocional, a nivell cognitiu... de tot... com veus a un i com veus a l'altre?

CARMEN: Vale, cognitivamente la diferencia entre uno y otro es abismal. La cognición y... a ver... el nivel de cognición del mayor, que es con el que se ha actuado, con el que he peleado con tal, está muchísimo más elevada que la del pequeño. El pequeño no sabe ni de la misa la mitad de lo que sabía su hermano a esa edad ¿vale? Por no tener toda esa serie de medidas. Eso a nivel curricular. A nivel emocional es un niño... los dos son extrovertidos, los dos tienen amigos, afortunadamente, porque también podría ser otra pata. Pero lo veo un niño... como que ha sufrido menos las injusticias de la vida. El mayor sí que ha llegado a sufrirlas, a verlas y a poder sentirse mal y a poder filosofear como decía Marta por estas cosas, por què no me entienden, tal. El pequeño como ha estado ahí en la sopa, el caldo de cultivo igual que los demás, pues no se ha llegado ni a pensar este tipo de discriminaciones porque no las ha sufrido, como él no ha sido nada evidente, pues soy igual que todo el mundo y no tienes esa percepción ¿vale? A nivel emocional más o menos esas diferencias, y luego a nivel de trato en los centros educativos con el mayor, es como: "Ostris, menudo expediente lleva el niño detrás, ojo, de aceleraciones, enriquecimientos, no sé que, no sé menos, no sé más"... Y claro, y cuando pasan ellos. Yo es que claro, yo lo visualizo, que pasa mi hijo a un aula, a un centro nuevo que le hacen Pum (fa com si deixara un patracol a la taula) como los sumarios de los juicios estos (rises en general). Y claro, el equipo docente dice: "Madre mía, nos ha tocado el gordo". El otro como va con una hoja de ha promocionado... ¿Entendéis un poquito haciendo un poco de broma de toda esta circunstancia? Queriendo reinos de nuestra propia cosa. Entonces. El sistema falla, evidentemente. Aquí tienes la evidencia de que hay muchísimas personas detrás, muchísimos adultos, que ya tenemos otra

conciencia, que hemos visto sufrir a nuestros hijos y nosotros en persona, por defender algo que vemos, hemos sido non gratos, no sé que, no sé menos. No, yo soy grata, pero porque me bajo las bragas si soy grata, si no tampoco sería grata, aunque sea para decir que el menú escolar está malo. Es que no os olvidéis, es cualquier crítica, no solo es la educación. Yo mañana voy al centro escolar de mi hijo y digo: “El menú está malísimo” y yo me enfado y voy a hablar con usted, ya soy persona non grata también. Creo que es que la piel está muy fina en el sistema educativo. Está muy fina, para algunas cosas. No digo que sea malo. Yo entiendo que hay algunos profesionales que, de verdad, tenemos profesionales de jole!, pero también hay malos igual que en otros sitios. Intentar esconder que hay profesionales malos en la educación, es una mentira, es que no lo podemos permitir, cualquier persona con un poquito de razón. Que no te puedo comprar que todo el profesorado, todo el cuerpo docente sea bueno, porque es inviable, no, no puede ser. Entonces, pues qué tenéis que hacer desde las administraciones educativas. Darles modelos de evaluación diferente, como ha dicho por aquí también una compañera. No el que vayan a buscar al inteligente en lo que falla, que es lo que hacen, y es muy lamentable, y te quito. Como no sé de donde quitarte te quito un punto y medio de la puntuación y a tu compañero no. Cosas así que les hacen daño, por lo menos que no les hagan daño. Yo siempre les digo no le hagas nada a mi hijo, pero como no le haces nada, no le hagas tampoco daño. Con eso yo supercontenta. Y ya está saliendo de la etapa obligatoria, y estoy supercontenta de que se vaya yendo, también de este sistema. Porque lo único que les pido es que no hagan, pero ni siquiera daño, eso como madre, y eso es lo que creo que todos como padres tendríamos que pedir. Me da igual que sepa más, que sepa menos, mientras no le hagas daño... me sobra.

MODERADORA: És que em crida l'atenció que no veig cap família que estiga satisfeta, no? Tinc la sensació eixa, amb el sistema educatiu, vull dir, que tots li trobeu dificultats, i la majoria fins i tot heu patit bastant en el sistema. Vull dir, igual Miguel i Teresa, pel que diuen no han patit tant, però d'alguna manera tampoc veuen que haja rebut la xiqueta...

MIGUEL: Porque es que somos muy exigentes, somos muy exigentes.

TERESA: Le falta salsa, chicha, o sea no hay...

MIGUEL: Es una pena, porque Ainhoa podría ir superbien. Es que es una pena, de verdad, cuando viene de clase y viene otro... después de a ella acelerarla, ella se pensaba que era el oro y el moro, y es lo mismo, es la misma materia, total tres capitales más... tres ríos más... y dice: "Al año que viene...", no es que son tres ríos más, tres capitales más... Se aburre...

MARTA: Jo per fer un poc de "*abogado del diablo*", Andreu tingué un professor, Vicent, els donava unes classes que el meu fill anava encantat a les classe de Vicent, perquè Vicent es passava el temari pel *forro*. Aleshores ells anaven donant temari, clar el meu fill vol això, però he de reconèixer que Andreu anava superbé, de fet era una de les assignatures que més bona nota treia i això, però la filla d'una amiga meua en la mateixa classe super estudiosa, xiqueta de deu, no li agradava gens. Eixa volia tema 1: pam, pam, pam..., tema 2... Aleshores pense que és prou complicat, perquè clar, l'única solució seria que els qui necessiten un tipus d'aprenentatge estigueren en un grup, el que heu dit, el que esteu dient tota l'estona, i el que necessiten un altre tipus, que estigueren en un altre grup. D'eixa manera, doncs, estarien tots contents. Perquè... tots els professors que se n'han eixit un poc del sistema, que han fet les classes a la seua manera, al meu fill li han funcionat fenomenal, a més, ha tret bones notes, ha après a participar, perquè a ell li agrada això. Els que s'han cenyit a temari: 1, 2, 3, 4. Eixos, *vamos*, fatal, o siga, el meu fill no segueix eixe temari, aleshores... I, per contra, altra gent, doncs, sí que vol això, perquè és més fàcil, perquè són més estructurats, perquè són més... Igual són persones més organitzades, aleshores volen saber el que han de fer d'ací tres mesos, aleshores pense que és també complicat per al professorat encertar-ho per a tots, però bé, ahí està el repte, i ahí està el que u sàpia fer-ho millor o pitjor, pense que d'això es tracta també.

MIGUEL: En música, el professor de música de la niña instauró el autoaprendizaje en unos programas, que tú ibas aprendiendo, ibas avanzando. Pues resulta que no aprobó nadie. O sea, nadie aprobó, o sea nadie. Nadie hizo los problemas, nadie estudiaba, nadie... Y Ainhoa a mitad de curso había hecho el curso entero, superencantada, con dieces... claro, solamente le valía para Ainhoa, para el resto no valía.

TERESA: Por lo que estás diciendo tú, Marta, es un método que yo estaba encantada, yo no sabía que al resto de niñas les había ido tan mal. Y claro, yo llego a la escuela de música y yo digo “uhhh, madre mía, el método...”

MARTA: Qué maravilla...

(rises)

TERESA: Y le digo, que tal... “Hombre no a todo el mundo le ha ido tan bien, de hecho tenemos una reunión este viernes para hablar del tema y tal, no sé que...”

MIGUEL: Porque no aprobó nadie.

TERESA: Digo: “Ah, yo estoy encantada”. Por eso estamos hablando de que hagan grupos y tal y a lo mejor a los nuestros les iría muy bien ese tipo de aprendizaje, pero... igual en general no.

MODERADORA: Clar, perquè esteu descrivint un poquet el mateix, el mateix per a tots, no?

JOANA: El sistema un poc és complicat perquè és molt rígid. El sistema ja t'estructura per edats i, sí, et pot accelerar, però no et deixa mesclar xiquets amb els mateixos interessos de distintes edats. Després està, doncs, un poc el que comenteu, la programació multinivell dins de la mateixa aula, perquè jo crec que eixa és la solució per al sistema, no només per als nostres fills. Perquè que el nostre fill isca una hora, dos, tres a la setmana a la de PT, no li soluciona res. Que li facen un enriquiment en una assignatura, no soluciona res. Però clar, diguem que va en contra de les bases mateixes del sistema, que és un sistema molt estructurat en la teoria, que no mescles els xiquets de distintes edats, que intenta igualar-los a tots en eixa normalitat. És com la *tabula rasa* de la que parlava Pilar i el que se n'ix per dalt o per baix ho té molt complicat i jo crec que un poc, si el sistema vol atendre a la diversitat el que ha de fer és canviar, és ser més flexible, fer el multinivell en l'aula i donar-li a cadascú el que necessita i el que li va bé per aprendre. Jo crec que és molt fàcil de dir i molt difícil de fer. Però que eixe és el camí.

MARTA: I també depén de la voluntat del professorat, perquè hi ha professor que està més obert que altre. Jo per exemple l'any passat el meu fill, es va ficar ell com a propòsit que volia llegir, abans de nadal, o siga des que començà el curs fins a nadal: “Jo vaig a llegir-me 10.000 fulls de llibres”. O siga,

ell agarrà i anava apuntant-se cada llibre que es llegia, el número de pàgines que tenia. Doncs bé, els obligatoris de l'institut no li va donar la gana llegir-los, perquè no...

(EN GENERAL: risas)

O siga, per a què. I jo li deia: "Però xico, si has de llegir, que més et dona". Doncs, bé, la professora de llengua de l'any passat em va cridar i em va dir: "El vaig a aprovar, o siga, és que no puc dir-li que..." Al final jo li vaig dir "Andreu, per favor, tal..." i s'ho va llegir així per damunt, malament, però la xica em va dir: "Sí, ell m'ha dit", perquè ell ho contà, aleshores la professora em va dir, "Si és cert açò", "Et puc assegurar que sí", aleshores la professora em va dir: "Com vaig a suspendre'l jo perquè a ell no li haja donat la gana llegir un llibre que li he demanat jo perquè toca?", però clar, això és la voluntat del professorat, o siga, un altre diu: "Doncs, no, te l'has de llegir i si no te'l lliges, doncs..." ja està, tens un zero en eixa matèria. Aleshores jo pense que depèn un poc de la voluntat de cada u, o siga el sistema falla però l'adaptació que fa cada professor del sistema és el que pot fer que vaja millor o pitjor.

MODERADORA: Clar, perquè es pot ser flexible, al final...

MARTA: Jo pense que sí.

MODERADORA: Vull dir, el sistema no té perquè ser tan rígid.

MARTA: Clar.

MODERADORA: Es pot flexibilitzar.

MARTA: Però això és molta faena, això és molta faena.

CARMEN: Yo quería comentar una cosa a Marta. Marta, a mi es que me has recordado una anécdota que viví yo, cuando entré en una biblioteca y me encabazoné con que uno de mis hijos se leyera un libro... Me ha venido... ¿Sabes qué me dijo la bibliotecaria? Que es una buena cosa para aprender, que se tenía que haber aplicado también esa tutora: "Con los millones de libros que hay en el mundo, le tienes que decir tu al niño el que tiene que leer. Que coja y lea el que quiera. Lo importante es que lea".

(EN GENERAL: risas).

MARTA: Claro. En este caso, por ejemplo, pues lo que hizo ella fue leerselo también para cuando le hizo el examen saber que... por eso te digo que es voluntad suya. "Vale, yo te voy a hacer el examen de uno de los libros que tu has hecho. ¿Cuál quieres? ¿este? Pues vale, yo lo miro, o uno que yo me sé"... Porque claro, si no también cabe la posibilidad que también diga: "Lo he leído" y no me he leído ninguno. En este caso ella lo sabía, pero bueno, por eso te digo que es más fácil decir: "No, el que toca y es ese porque yo ya me lo he leído, lo sé o..." No per no fer més faena, jo pense que pel fet de no trencar un poc perquè si no al final, si tots feren el mateix, si cadascú volguera un, doncs jo també entenc que és un poc complicat.

JÚLIA: Jo és que el que dius tu, el meu fill és un lector empedernit, *vamos*, i llig llibres mogolló, i el que dius tu, en l'institut li fiquen un llibre obligatori i eixe, però llegir-se'l és una tortura. Se'l llig, però és una tortura: "Però mamà, és que això damunt és que ni m'agrada", a part normalment són llibres que ell ja ha passat de... ell ja està llegint un altre tipus de llibres de més grans, i això. A més són uns llibrets que dius és que ni els veus. Aleshores és el que diu ell: "Mamà, per què m'han d'obligar a llegir una lectura que a mi no m'agrada?" Aleshores, passen, passen d'això, i són xiquets que normalment lligen moltíssim.

MARTA: Clar.

JÚLIA: Normalment et diuen que han de seguir-lo, que és la... *vamos*: "Tenim el currículum i hem de seguir-lo i hem de seguir eixe currículum i d'ahí no ens en podem eixir". Jo m'he trobat en què primer havia de fer tot el que feien els altres, per donar-li alguna cosa més, primer havia de fer *lo* altre, els exercicis i després ja et donaré alguna cosa si tu acabes. Aleshores, no acabava ni els primers, anava a acabar els segons...

MODERADORA: Heu llegit el currículum? Heu llegit el currículum alguna vegada?

JÚLIA: No, no ens l'han ensenyat mai.

CARMEN: Yo sí. Yo te quería decir a ti algo, Júlia. Que por esa regla de tres, si tienen que seguir el currículum, cuando se examinan para poder ser docentes tienen que hacer unidades didácticas.

JÚLIA: Claro.

CARMEN: Entonces no está en el currículum, tienen que demostrar que saben salirse del currículum justamente para poder ser profesores. Es que es tan, tan... Hay que sintetizar las cosas, hay que ser realistas, al final es un poco: “¿A mi qué me estás contando, entonces a qué has venido aquí?”

JULIA: Sí.

CARMEN: Porque lo primero que te preguntan para ser profesor es si sabes hacer eso. Salirte del currículum.

JÚLIA: Sí, es así.

MODERADORA: Bé, doncs, jo, si voleu ho deixem ací perquè portem ja quasi dues hores i no volia que es fera molt llarg. Sé que és difícil. Quan fem una reunió on line el cap de vegades, se'ns mareja molt. Però sí que m'agradaria deixar-ho un poquet obert per si algú vol fer un comentari final o alguna apreciació o no sé... Si hi ha algú que vulga dir alguna cosa per a tancar...

MIGUEL: Bueno, que magisterio debería ser una carrera más importante de lo que se ve en la sociedad.

TERESA: Sí.

MIGUEL: Que los maestros se deberían creer ellos mismos lo importantes que son.

MODERADORA: Bona reflexió. Bé, i el màster de secundària.

(EN GENERAL: risas)

MIGUEL: A todos, a todos.

JÚLIA: A ver, al final pasan más horas en el cole y en el instituto que en casa. Son muchas horas, muchas vivencias, todo. Entonces para mí tiene que ser una carrera muy importante. Los profesores se lo tienen que creer ellos mismos, es lo que dice Miguel. Estoy totalmente de acuerdo. Son muchas horas. Pasan más horas allí que en casa. Y es muy duro muchas veces.

CARMEN: Voy a añadir que igual los planes educativos de los másteres y de Pedagogía y de otras cosas, igual también tiene que haber un poquito de revolución ahí para incluir y para trabajar también de otra forma, porque... igual que en los coles se sigue dando igual que hace veinte o treinta años, también en las carreras pasa lo mismo. Entonces hay que darle un buen viaje (risas). Hay que pegar bombazo y reventar, bueno, un montón de cosas, para que sean flexibles también porque claro, lo

que dice Miguel es super importante, como tenemos la experiencia de otros países, que los docentes no llega a ser la élite porque sí, sino porque se han hecho muchos cambios dentro de las programaciones también de la gente que se forma para ser profesor. Y entonces, claro, yo creo que es un poquito todo este macrosistema que hay que meterle un poquito mano por todos los sitios, tampoco se puede focalizar solo en la figura docente, ¿eh? Porque luego detrás también hay una inspección, luego también hay una política educativa, pero bueno, que al final el docente es el que da la cara, que lamentablemente muchas veces muchas personas, como ha dicho también Joana, se crean ahí cosas que no son bonitas... También es un trabajador o una trabajadora y yo sí que diría un mensaje positivo... Es que entienda algo muy simple el profesorado: que cuando va un papá o una mamá a hablar de su hijo o de su hija, no va a fiscalizarles, va a hablar de algo que vive en su casa, y ya está, no con eso es que te está poniendo a ti en la tesitura de que te está pasando un examen un papá o una mamá. Si no es su función si quiera, va a comentarte algo que ha visto en su casa, y que lo conoce. Con lo cual ahí no te están poniendo a ti en ningún... eso también hay que romperlo, que no vengan con esa presión de: "Uy, ¿me estás vigilando, me estás no sé que...?" "No, si yo vengo a contarte algo de mi hijo, si no estoy poniendo en cuestión nada tuyo como docente." Ahí hay que hacer un trabajo también desde los másteres de secundaria de que tengan la piel un poquito más curtida y de que entiendan. Cuando los papás o las mamás van a hablar de sus hijos es por algo que han visto en sus casas. Para que haya esa coordinación y esa cooperación. Y no se den los conflictos que lamentablemente se dan. Y que los niños de alta capacidad y las niñas son (fa un gest, chapeau!).

MODERADORA: Un diamante.

CARMEN: Un diamante, que tenéis unos hijos de jole! Y tengo.

MODERADORA: Molt bé. A vore. Moltes gràcies per tot, de veritat. Ha sigut un plaer comptar amb vosaltres, i que hàgeu participat en aquest grup. Moltes gràcies, gràcies per la vostra col·laboració.



## ANNEX 10. Transcripció Grup de discussió alumnat d'altres capacitats

## a) Preguntes-guia

DIMENSIÓ	PREGUNTES
<b>Dimensió 1: Formació del professorat i professionals de l'orientació educativa</b>	<p>Penseu que el professorat està suficientment format sobre el que és l'alta capacitat?</p> <p>I els professionals de l'orientació educativa?</p> <p>Què penseu que haurien de conèixer?</p>
<b>Dimensió 2: Coneixement sobre l'alumnat d'altres capacitats</b>	<p>Com penseu que us veu el professorat?</p> <p>Penseu que us coneix bastant bé i coneix les vostres necessitats?</p> <p>Què us agradaria que veieren en vosaltres?</p>
<b>Dimensió 3: Actitud i creences</b>	<p>Quina actitud penseu que té el professorat cap a vosaltres i cap a l'alumnat d'altres capacitats en general?</p> <p>I els professionals de l'orientació educativa?</p>
<b>Dimensió 4: Coneixement de la legislació</b>	<p>Coneixeu què diu la legislació vigent sobre les altres capacitats? Penseu que teniu un coneixement suficient de la legislació?</p> <p>I els docents?</p>
<b>Dimensió 5: Resposta educativa que rep l'alumnat d'altres capacitats</b>	<p>Existeixen mesures a nivell de centre, en els vostres casos particulars, per atendre l'alumnat d'altres capacitats?</p> <p>I a nivell d'aula?</p> <p>Han posat en marxa mesures específiques per a vosaltres?</p> <p>Quines mesures penseu que han estat pertinents i quines no?</p> <p>Com us agradaria que treballaren amb vosaltres?</p> <p>Quina relació penseu que han mantingut la família i el centre escolar?</p> <p>Sabeu si han utilitzat recursos de l'entorn, com institucions, associacions, etc.?</p> <p>Penseu que és fàcil o difícil treballar amb vosaltres?</p>

**b) Transcripció**

*El grup de discussió que es transcriu a continuació va tindre lloc el dia 30 de desembre de 2020, entre les 10.30 i les 12.30 del matí. La discussió es va enregistrar a través de la plataforma zoom per poder realitzar posteriorment la transcripció. Tots els noms que apareixen en la transcripció són ficticis.*

MODERADORA: Benvinguts i benvingudes, moltes gràcies per estar ací i per participar en aquest grup de discussió sobre la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats. Estic molt contenta de comptar amb vosaltres. Ja sé que no esteu acostumats a aquest tipus de reunió, igual us fa un poc de vergonya. Però m'agradaria que deixàrem fora la vergonya i esta conversa ens ajudara un poquet a tots a entendre la situació o a reflexionar. Us explique com es desenvoluparà... Jo començaré fent alguna pregunta, però si voleu tocar altres temes és lliure, d'acord? Aleshores, jo la primera pregunta que vull fer-vos és sobre el professorat. I vull preguntar-vos si penseu que el professorat té formació sobre què és l'alta capacitat. No sé si algú s'atrevirà a començar... algú s'anima? Àlex?

ÀLEX: Val. Anem a vore, en el col·legi al que estic anant ara, eh... amb el professorat... a vore, la majoria dels professors sí. Hi ha alguns que no, per exemple, hi ha alguns d'educació física que res, que directament crec que no saben ni el que són les altes capacitats... però la veritat és que sí, sí que estan donant per ara una bona resposta.

MODERADORA: Però tu penses que ells saben què és, què significa tindre altes capacitats i el que implica...

ÀLEX: Sí.

MODERADORA: I la resta penseu què també? Que el vostre professorat ho sap? Estan formats? S'han format?

SOFIA: Alguns sí, però altres no. Ara, per exemple, és que el meu tutor té dos fills amb altes capacitats, aleshores...

MODERADORA: Juga amb avantatge...

SOFIA: I que ho coneix, però alguns... crec que ni ho coneixen.

MODERADORA: Sí, però ho coneix, perquè... vols dir, per l'experiència personal, però no perquè ho haja estudiat.

SOFIA: No, no lo han estudiado.

MODERADORA: La resta què penseu, més com Àlex o com Sofia?

DAVID: Jo, en el meu col·legi,estic ara a l'institut, però en el meu col·legi cap professor s'havia format ni havia fet cursos, i quan jo vaig arribar a sisè de primària, ells començaren a fer cursos i a formar-se. I ara jo crec que el col·legi està millor, s'adapta millor als xiquets d'altres capacitats. Però al meu institut que estic ara, jo crec que està el mateix. Igual un o dos professors estan formats, però els altres no en tenen ni idea.

MARTINA: A ver, de mi experiencia personal, en primaria sí que, cuando descubrieron que yo tenía altas capacidades y tal sí que empezaron algunos miembros del profesorado y tal a formarse un poco y todo eso en el tema, pero luego en el instituto, creo que, quitando la orientadora, el resto de profesores no tienen mucho conocimiento del tema.

MODERADORA: Queréis decir, que en general, hay un poco de todo ¿no? hay gente que sí que se ha formado y gente que no, pero... por lo que decís más que no que sí, porque... y también por lo que comentáis, vuestra aparición, digamos en el centro también ha sido, por así decirlo, ha requerido que se formen algunos ¿no? Alba, ¿tú cómo lo ves?

ALBA: Ah, pues, que muchos no están formados.

MODERADORA: Piensas que no.

ALBA: Sí. Y que hay algunos que se piensan que no... que directamente no existimos o que somos empollones.

MODERADORA: ¿Creéis que tienen una imagen, un poco... digamos... errónea de lo que son las altas capacidades?

EN GENERAL: Sí, sí.

MODERADORA: ¿Sí? ¿Cómo pensáis que ellos ven o que creen que es un niño o una niña de alta capacidad?

DAVID: En las notas.

MODERADORA: ¿Sí?

DAVID: Sí, se fijan en las notas en general.

SOFIA: A ver yo creo que las notas, sobre todo son las notas y... y ya está.

ÀLEX: A ver yo, en donde estoy yendo ahora ¿no? Es un privado, y por eso allí la cosa cambia entre los profesores, etcétera. Pero... saben que soy de altas capacidades, pero, por ejemplo, no es que hagan mucha cosa por mi, y es como sí que lo saben, y se centran un poco, pero... no mucha cosa. Por ejemplo, tengo una compañera que saca muy buenas notas y a ella, sí, pues le hacen mucho más caso que por ejemplo a mi. A eso es a lo que me refiero, que prácticamente se fijan un poco más, en las notas que en otra cosa. La cosa de público privado mucha gente cree que cambia, en realidad... pero... es muy parecido.

MODERADORA: Sí, que al final, ells, el que estan mirant són les notes, no? Penseu... Que ells pensen que sou d'altres capacitats o no segons les notes? Us sentiu pressionats per això?

CÈLIA: A vore, és que jo crec que la primera avaluació, com que jo participe prou en classe, perquè estic a primera fila, doncs, enguany s'han pensat com que... sí, val? Perquè en l'avaluació inicial parlen d'eixes coses... però, clar, després han fet els exàmens, han vist la meua nota i han dit: "ui! açò no quadra". Aleshores molts professors, per exemple, a cada persona, li diuen "molt bé, no sé que", i a mi, quan passen davant de mi em diuen: "tu has de millorar, eh? No sé que..." o "no pots tindre tantes faltes" Saps? I igual hi ha gent que ha tret molt poca nota i també participa en classe... jo que sé. Però sempre m'ho diuen a mi...

MODERADORA: Vols dir... vos pressionen? Sentiu un poquet de pressió en el tema de les notes?

SOFIA: Abans sí, però ara ja... no. O siga, si treus bona nota, doncs, bé i si no... com que ja et coneixen. És que abans, per exemple, jo quan vaig passar de curs la gent no em coneixia, i era com la xicoteta, però ara... porte des de quart, aleshores ja és normal.

MODERADORA: A vore, Vega i Paula, que no heu parlat... Com penseu que veu el professorat l'alumnat d'altres capacitats? Què espera d'ell? Què espera trobar?

VEGA: Yo en mi caso es como que siempre están atentos del comportamiento, sobre todo, si se porta mal es menos listo, y si se porta perfecto, es más listo. Y también sobre las notas también pasa lo mismo. Que... si tienen más, te ayudan menos, aunque yo creo que debería ser igual porque si dejas salir a los que saben cosas, hablan menos y luego será al revés.

MODERADORA: ¡Paula, tu también?

PAULA: No sé, es como que, al menos en mi caso, se pensaban que como ya por tener altas capacidades, al mínimo que te portabas mal, ya no eres, o sea... no sé, creo que por ser de altas capacidades ya tienes que ser perfecto, o te tienes que comportar superbién siempre... no sé...

MODERADORA: ¿Esperan que tengáis siempre buen comportamiento, que saquéis buenas notas? ¿pensáis que ese es un poco el ideal que tiene el profesorado de la alta capacidad?

SOFIA: Sí.

EN GENERAL: Sí.

ÀLEX: Casi todo el mundo.

MODERADORA: ¿Qué es lo que notáis de ellos hacia vosotros? Quiero decir ¿os sentís reconocidos, que os quieren, que sois molestos? ¿Cómo pensáis que siente el profesorado vuestra presencia en el aula?

DAVID: Yo hay veces que llego a sentir incluso que me tienen miedo, al parecer. Tienen miedo a tratar, a no llegar, no lo sé.

MODERADORA: Que no saben qué hacer contigo...

DAVID: Exactamente.

SOFIA: A mi lo que me pasa es que, como... yo hago muchas preguntas en clase, entonces hay veces que pregunto tanto que los profesores se enfadan, porque, claro, no puedo estar interrumpiendo toda la clase, pero, por eso, o sea, casi todos los profesores saben que yo pregunto mucho, que o me cortan o continúo preguntando.

MODERADORA: ¿Todos preguntáis mucho en clase?

SOFIA: Sí.

ALBA: Bastante.

DAVID: Sí.

ÀLEX: Mucho... Yo trato de callarme.

MODERADORA: ¿Cómo que tratas de callarte?

ÀLEX: Mis compañeros, otros temas.

MODERADORA: ¿Sí? ¿Cómo sentís a los compañeros en clase? ¿Os sentís bien en clase, os conocen, os aceptan como sois? ¿O os sentís diferentes? ¿Cómo os sentís en clase? Àlex.

ÀLEX: Diferentes.

MODERADORA: ¿Sí? ¿Por qué?

ÀLEX: Siempre el raro y al que han apartado, pero bueno, como siempre ha sido así, ya es como... que me he acostumbrado un poco.

MODERADORA: ¿Los otros también tenéis esa sensación? ¿O qué?

ÀLEX: A mi siempre me ha sucedido, así que...

MODERADORA: ¿Hay alguien más que también haya pasado esa situación de sentirse apartado, diferente?

DAVID: A mi quizás al principio un poco, pero ahora yo creo que he tenido la suerte de que mis compañeros, no sé, en vez de pensar que soy raro, piensan que mejor y ya está...

MODERADORA: ¿Cómo que mejor?

DAVID: Como que así... que es mejor que sea más listo, porque tengo más suerte que ellos.

MODERADORA: Que lo ven como una cosa positiva.

DAVID: Sí.

MODERADORA: Y el resto, las chicas, ¿os encontráis bien en vuestro grupo?

MARTINA: A ver, yo sí que es verdad que ahora en el instituto es como... sí que estoy mejor con la gente y tal, pero en primaria sí que me ha pasado de estar bastante apartada así de la gente de mi clase y eso porque, ahora no tanto, pero yo cuando era pequeña también era como un poco más madura, y no solamente eso, sino que me interesaban otros temas distintos a los de la gente de mi

edad y todo eso, entonces eso sí que hacía que estuviese más apartada de mis compañeros de clase y todo eso. Y ahora en el instituto estoy más, como que estoy superunida con ellos y tal porque, por ejemplo, todos mis amigos tienen uno o dos años más que yo, entonces no voy con ninguno de ellos a clase, pero bueno, con los compañeros de clase ya sí que me relaciono un poco más y todo eso, pero no soy muy cercana a ellos. Es más lo de que... por tener alguien con quien hablar.

MODERADORA: Alba, ¿querías hablar también?

ALBA: A ver, pues, tengo a mis dos amigos que son también altas capacidades y con ellos, pues, como que tengo más afinidad, porque puedo hablar de más temas... Sobre todo, porque con una he pasado por más cosas. Sí que en primaria lo pasé mal al principio, pero al final mejoré y pude distinguir, en plan, de que no podía hablar de ciertas cosas con algunos compañeros de clase y eso.

MODERADORA: Pues algunos también habéis tenido vuestras dificultades un poco para... para encajar ¿no?

PAULA: Yo, mira, por ejemplo, yo cuando estaba en tercero de primaria, es cuando a mi en el colegio, por decirlo así, me detectaron las altas capacidades y hacía las troncales: matemáticas, castellano y valenciano, de cuarto. Y matemáticas y castellano lo daba, o sea, me iba a la clase en sí, y valenciano tenía una profesora particular, que me daba a mi valenciano y a un niño que estaba en quinto, creo, que era de Rumanía, entonces como no sabía mucho valenciano, pues eso. Entonces, a mí, mi profesora, claro, yo no iba a esas clases de tercero, porque yo las daba en cuarto, entonces, como supuestamente esas cosas, yo ya las tenía que saber, entonces a lo mejor no me lo sabía porque solo estaba en tercero y me hacía también darlo y si no hacía yo los deberes en esas clases que nunca iba, me ponía negativo por la cara y así. Y después en primaria sí que era como "ala, tienes altas capacidades". Y ahora ya en la ESO es como ya, le dices que tienes altas capacidades o que te iban a pasar de curso o algo y ya... al menos en mi caso, ya se creen que tu estás, que es estás diciendo que ellos son inferiores o que tu eres superior, y que eres más lista que ellos... no sé aunque en primaria era más así, en la ESO, no sé...

MODERADORA: Eso los compañeros ¿te refieres?

PAULA: Sí

MODERADORA: Lo sentís de los compañeros...

ÀLEX: En mi caso los compañeros no lo saben, pero simplemente por ser como soy y mis gustos, ya simplemente, me excluyen, tratan de insultarme y meterse conmigo... tratan de hundirme, prácticamente.

SOFIA: A ver, yo es que también pasé con otro que también tenía altas capacidades, entonces, a parte de que también había hermanos de niños que ya iban a mi curso. Entonces ya como que me conocían un poco, y como yo todavía no he cambiado de colegio desde entonces, porque el colegio tiene hasta la ESO, eh... ya he conocido a gente y yo... a ver es... o sea, yo fuera del colegio no quedo con nadie, pero dentro, me llevo bien.

MODERADORA: Sí, os veo que las chicas estáis un poco, así como un poco más “acopladas”. (EN GENERAL: risas). Pensáis que la etiqueta esta de “alta capacidad” ¿os ha perjudicado o os ha ayudado? ¿Qué pensáis?

ÀLEX: Perjudicado.

DAVID: Depende.

MODERADORA: ¿Depende de qué, David?

DAVID: Del contexto. A la hora de los estudios, de los profesores y todo esto, yo creo que en parte me ha perjudicado. Pero en las relaciones sociales yo creo que... no, no veo que me afecte.

MODERADORA: Es que claro, veo que es muy diferente tu situación de la de Àlex, porque el dice que a él le ha perjudicado en sus relaciones sociales, precisamente, y a ti, al contrario.

ÀLEX: No, y también en el estudio. En todo en general.

MODERADORA: ¿Sí? Y el resto ¿qué pensáis? A las chicas ¿también os ha perjudicado, más bien o qué?

SOFIA: Yo creo que no. A ver, yo creo que en la mayoría de cosas no me ha afectado, pero ni me ha perjudicado ni me ha ayudado. Es... normal.

ALBA: A mi sí.

MODERADORA: ¿Quién ha dicho “a mi sí”? Ah, Alba, dime.



ALBA: Porque tu, o sea, a un amigo una vez le dije que tenía altas capacidades y se sorprendió porque yo no sacaba dieces, o sea, yo de dieces nunca he sido. Y le tuve que explicar todo y es un poquito rollo explicar cada vez que... Yo ya ahora paso de decirlo, porque... al final. Pero, pues, eso como que no mola.

MODERADORA: Te ha perjudicado... en las relaciones sociales.

ALBA: Y en los estudios también.

MODERADORA: Con el profesorado también. ¿Por qué piensas que te ha perjudicado en los estudios?

ALBA: Pues porque muchos al saber que tengo altas capacidades, se piensan que ya voy a sacar dieces y... nueves. Y que voy a estudiar. Y que, o sea, yo con un siete me conformo en las cosas que no se me dan bien. Si necesito estudiar más, estudio, si no... y pues eso.

MODERADORA: ¿Algunos sois de todo diez?

SOFIA: Todo dieces no. Es que todo diez es muy complicado. Porque puedes estudiar un montón y sacar todo dieces, pero ¿de qué te sirve si luego se te va a olvidar?

ALBA: Claro.

SOFIA: Al final lo que te sirve es lo que te aprendes. O sea, si tu aprendes algo un día antes del examen o dos, así un montón de cosas, y luego a los cinco días se te ha olvidado, al final lo que te ha servido es lo que has aprendido sin estudiar ahí, memorizando.

MODERADORA: Y al resto ¿os ha perjudicado o os ha ayudado? Cèlia.

CÈLIA: No sé, a ver, es que, con las relaciones, pues, como que ha dado igual. Por ejemplo, el otro día un amigo, bueno, pues eso que se lo conté y me dijo "Bueno, da igual, si me voy a olvidar". Así todo, así que... me da igual, en plan, no sé, no me ha perjudicado. Y luego en las notas un poco. Es que no me gusta memorizar, porque se me olvida en seguida. Entonces yo me lo aprendo todo. Entonces no saco dieces, porque no, no. Y entonces, pues como que a veces, los profesores como que se me han quedado de una manera, y me han cogido manía por eso, ¿eh? Porque también hay un chico en mi instituto que sí que lo saca todo dieces, que sí que lo aceleraron y sí que saca todo dieces y, pues, no sé, no me gusta que me comparen. Porque ese chico seguramente estudia más que yo, yo que sé.

PAULA: A ver, yo creo que perjudicar un poco en los estudios, sí. Porque en mi colegio, o sea, en mi colegio es que sí que había ESO, pero como no me gustaba me cambié al instituto. En mi colegio había también un niño que tenía altas capacidades, pero iba creo que cuatro o cinco cursos superiores al mío. Y como sí que lo pasaron de curso. Y a mi, no sé por qué, empezaron como a darme varias clases. Me daban de cursos superiores o a veces estaba yo en clase normal, me sacaban de clase y me iban a hacer como un examen de, no sé, que no, no tenía nada que ver con los estudios. Entonces a veces me perdía clase y todo. Y como me daban asignaturas del curso siguiente y como veían que sí que tenía capacidades suficientes para pasarme de curso, pero no querían, cuando pasé al curso siguiente, todo eso ya me lo sabía, o sea, ya lo había dado el año anterior, entonces como que no tenía sentido el año anterior haberme dado eso. Entonces como que en la mayoría de clases me aburría, porque claro, eso ya lo había dado en año pasado, entonces, no sé...

MODERADORA: Porque... ¿cómo os sentís vosotros en clase? ¿os sentís a gusto, os gustan las clases en general, o qué?

ÀLEX: Por los profesores sí, por los alumnos, no.

SOFIA: Jo depende, es que, en clases, a ver, depende de los profesores, por ejemplo, es que tengo profesores que simplemente lo que hacen es: van leyendo el tema poco a poco, o te lo van dictando, y luego tú te lo memorizas o te lo aprendes, depende de si te gusta o no y haces un examen. Y una teoría que hemos dado en dos semanas que es copiar el tema, y te lo dan para que te lo estudies, te pueden dar el tema ya hecho, entonces es una pérdida de tiempo. O un profesor que se tira toda la clase hablando de cosas que no son valenciano, él da valenciano, o sea, depende de la clase, depende del profesor.

MODERADORA: ¿Y el resto? ¿Cómo os encontráis en clase, os gustan las clases o qué?

MARTINA: A ver, es que, o sea, mis profesores la mayoría son como... de personalidad y eso son superamables y tal, pero sí que es lo que han dicho antes y tal que son de que te digan "toma este tema, te lo memorizas entero y luego haces el examen y ya está". Eso sí que es verdad que es como que a mi no me gusta mucho porque yo por ejemplo suelo tener un montón de dudas y hacer

preguntas y cosas así y una vez estaba una profesora explicando una cosa del tema y le pregunté una cosa y me dijo “no me preguntes dudas porque no te las voy a responder, así que cállate ya”. Y claro, yo es como... se supone que la curiosidad es uno de los principales elementos para poder aprender cosas y todo eso, entonces si no nos dejan tener curiosidad... ¿de qué sirve?

DAVID: Yo es que a mi lo que me está pasando, y me lleva pasando desde hace ya bastante tiempo es que como me aburro en clase porque me ha pasado lo que han contado hace poco ¿no? Que en un curso anterior das las cosas del curso siguiente para luego tener que repetirlas. Y entonces yo ahora, mi madre se sorprende y todo porque yo ya no llevo deberes a casa porque yo lo que hago es hacer deberes en clase. Yo no atiengo y hago los deberes porque es que lo que están dando yo lo di el año pasado. Y, pues entonces ir a clase es como estar en casa haciendo deberes.

MODERADORA: Entonces ¿qué es un año de supervivencia pura y dura?

DAVID: Sí.

MODERADORA: Pues mira, ya que estamos hablando así un poco en negativo, yo voy a girar un poco la tortilla y voy a preguntaros un poco... vamos a soñar un poco... ¿Cómo sería para vosotros una escuela ideal, en la que os gustaría estudiar? ¿Qué esperaríais de los profesores, qué esperaríais de las clases? ¿Cómo os gustaría que fueran?

DAVID: Pues... Sinceramente, yo creo que la escuela ideal tendría que tener en cuenta a todos los alumnos, tanto los que están por arriba, como los que van a un ritmo común o normal y los que van por abajo, y no solo tener en cuenta a cierto grupo de alumnos. Porque si hace falta más profesores o más formación, pues, deberías formarlos, porque para que hagan su trabajo, deberían estar bien formados, porque se supone que nosotros somos el futuro, y si a nosotros nos ha formado para el futuro alguien que en realidad no sabe hacerlo bien, no tiene sentido. Entonces yo considero que una escuela ideal sería los profesores con una formación adecuada para cada tipo de alumno, porque la educación tendría que ser individualizada, porque cada uno somos diferente, cada uno aprende de una forma.

MODERADORA: ¿Estáis de acuerdo, el resto?

SOFIA: Sí, a ver, yo pienso eso y que también, por ejemplo, el mismo... tu en un curso, ahora en este sistema educativo, tienes que dar equis temas del temario. A lo mejor ese temario una persona necesita un curso y medio, o una persona necesita menos de un curso, o sea, no tiene que ir o un curso o dos cursos o... puedes tardar siete meses en hacer la teoría, o puedes... es un poco ver al que está por encima y al que está por debajo.

MODERADORA: ¿Queréis decir que es un poco rígido el sistema? Que nos hace hacer a todos lo mismo durante el mismo tiempo...

SOFIA: Sí.

MODERADORA: Y al mismo ritmo... ¿Y que tipo de actividades pensáis que os harían aprender mejor? Quiero decir... ¿Qué tipo de forma de trabajar dentro del aula os haría aprender? ¿Entendéis lo que quiero decir? Por ejemplo, ir a un ritmo más rápido, hacer proyectos, estudiar por vuestra cuenta... no sé ¿Qué os gustaría? ¿Cómo os gustaría esa escuela?

PAULA: Yo pienso que por ejemplo en... voy a poner la asignatura de matemáticas así de ejemplo, que temas a lo mejor más reales, o yo qué sé, por ejemplo, a nosotros, yo estoy en segundo de la ESO, y nos dieron una ficha de una actividad complementaria que nos dan todos los trimestres, y entonces nos dieron como una cosa de economía ¿vale? Que, claro, nosotros no teníamos ni idea. Entonces cuando vino la profesora nos dijo que eso lo teníamos que haber dado, yo que sé, cosas que sean en plan, que más... que te preparen para la vida entre comillas. Igual al hacer, yo que sé, ¡ay! Estoy diciendo mucho “yo que sé” (rises). Yo que sé, cosas de economía, en plan, cosas que sean como más reales, para que así si por algún casual te pasara, pues que lo sepas hacer. No creo que te pase que tengas que estar en un cumpleaños y tengas que repartir 6 tartas entre diez personas ¿no? Entonces... actividades más reales, y actividades más... que no sean siempre todo teórico, todo teórico, que sean también más juegos, que con juegos perfectamente se puede aprender también. Y no ser solo teoría, y teoría, y teoría... Porque, por ejemplo, mi profesor de valenciano se pasa todas las clases hablando, la hora de clase siempre hablando. Y es que no habla de la clase de valenciano. Entonces eso, como que no me... y encima cuando nos da el examen, siempre... solo te dice lo que has hecho mal. Entonces

si solo te dice lo que has hecho mal, yo no me veo, si tu me dices “esto lo puedes mejorar, hacerlo así”, como que me dan ganas de estudiar, pero si solo dices lo que he hecho mal, lo que he hecho mal, no. Entonces se hacen actividades que a ti no te salen y te dan ganas de intentar averiguarlo así, sí que sería mejor, yo creo que iría con más ganas y... como más preparada para la vida, porque te han puesto, objetivos reales, no repartir seis tartas entre diez personas.

SOFIA: Es que, por ejemplo, yo que sé, tú sabes repartir seis tartas, lo que dice Paula, entre diez personas y luego te dan, dicen: “ten, una hipoteca, págala...” y luego si te pusieran eso no sabrías hacerlo, o sea, cosas de la vida. En vez de enseñarte, o sea, que te lo enseñen, pero en vez de focalizarse en repartir tartas que se focalicen más en cosas que te van a servir. Porque al final las matemáticas que se dan en el colegio van a servir para cuatro personas o cinco que quieran estudiar matemáticas, para las otras que dicen “a mi no me gustan las matemáticas, yo quiero centrarme en...” yo que sé “yo quiero ser futbolista”, yo que sé. Y... las matemáticas esas no le van a servir de nada.

ÀLEX: En mi colegio, por ejemplo, lo que tenemos es la asignatura de Finanzas, que es lo que por ejemplo Paula estaba diciendo, que justamente eso, ponen ejemplos de facturas, de todo tipo de cosas de la vida cotidiana normalmente. Entonces lo que prácticamente tratan de hacer es que tratemos de aprender a desenvolvemos en esas cosas que no damos en matemática o en esas asignaturas. Entonces, prácticamente, ahí es una de las clases en las que yo más me intereso, aunque sigo sin ganas de preguntar mucho...

MODERADORA: Pero bueno... que eso de que sea aplicado... eso os gusta ¿no?

DAVID: Sí.

MODERADORA: Y... ¿Habéis trabajado alguna vez a vuestro propio ritmo? ¿Entendéis lo que quiero decir?

VEGA: Sí, mira yo, por ejemplo, el año pasado... eh... en mi colegio hay como que en las troncales se dividen en tres grupos: elemental, intermedio, avanzado. Y es que elemental son menos gente y así pueden ayudar más... a más esas personas, porque es un profesor y es menos gente, así están más concreto, y avanzado son mucha más gente y van a un ritmo más rápido, y se supone que eso se hacía

hasta tercero de la ESO, pero ahora, por la ley de inclusión, se ha quitado y ya no se va a hacer. Y lo hicieron porque si la gente que estaba en el avanzado se creyera mejor porque sabía más y tal. Pero servía mucho porque no era de saber más y eso, sino ibas al ritmo que ibas y la han tenido que quitar por eso.

MODERADORA: Pero bueno, dentro de clase también se podría avanzar a otro ritmo ¿no?

VEGA: Sí.

CÈLIA: Es que eso tampoco está bien porque por ejemplo en mi instituto lo hicieron con inglés y, claro, en bachillerato juntan las clases de inglés, entonces la mitad de la clase que estaba en el grupo bajo, porque los que estaban en el grupo alto siempre son los de la academia. Pues la gente que no ha ido a academia, ahora está supermal en inglés, en plan, no, no se le da bien inglés, porque ha estado todo el rato en el bajo.

MODERADORA: Sí, pero bueno, yo lo que os decía es que no tienen porque separarse los grupos, quiero decir que dentro de una clase se podría trabajar a diferentes ritmos, y si termino más pronto esta actividad, puedo seguir con otra, o profundizar más, por ejemplo ¿Os gustaría profundizar más en los aprendizajes, en lo que estudiáis o qué? ¿se os quedan dudas o ganas de saber más sobre un tema concreto?

EN GENERA: Sí, sí, siempre.

MODERADORA: ¿Y os resuelven las dudas en clase?

SOFIA: Algunas sí, a ver algunas sí que las resuelven, lo único que hay veces que me dicen “Sofía, cállate, y no hables hasta el final de la clase porque...” Porque a lo mejor no han dado nada, yo me he puesto a preguntar, y ya no les ha dado tiempo.

MODERADORA: ¿Y os han dejado elegir alguna vez las actividades? Si preferíais trabajar de esta forma o de la otra...

VEGA: No, a mi hay algo que me pone muy nerviosa y es que dicen que “tienes que hacerlo de esta manera, de esta y de esta”. Y, o sea, por ejemplo, yo que me organizo de una manera diferente a la del resto, y si la hago de la que me dicen, me mareo y me rallo... me obligan a hacerla de la que dicen

y yo me niego porque no, porque si no, no avanzaría nada, porque yo me organizo de una forma y no puedo cambiarla.

MODERADORA: Vale, yo no sé si sabéis que existe una legislación que habla de las altas capacidades ¿Vosotros los sabéis?

EN GENERAL: No

MODERADORA: Que el alumnado de altas capacidades debe recibir una atención específica, dice la legislación, no sé si lo conocéis eso. Entonces, básicamente se habla de un enriquecimiento curricular y se habla también de una flexibilización o aceleración. Yo sé que algunos de vosotros habéis tenido enriquecimiento curricular, otros no; algunos habéis tenido una flexibilización, os han pasado de curso, otros no. Me gustaría que comentarais cada uno vuestra experiencia, quiero decir de las medidas que habéis recibido cada uno. Si creéis que han sido buenas o no para vosotros ¿entendéis? O hubierais necesitado otra cosa ¿vale?

SOFIA: A ver, a mi en primaria, antes de que me pasaran de curso, sí que en primero y segundo tuve una profesora superbuena que sí que nos daba más trabajo, nos daba más tareas y todo eso y luego, pues, cuando pasé de curso, algunos profesores me decían “¿Quieres hacer un trabajo extra sobre esto? Y luego lo expones”, y ya está.

MODERADORA: Ese es el enriquecimiento que te han hecho... Y ¿ha sido positivo para ti la aceleración, Sofía? Ahora con el tiempo...

SOFIA: Yo creo que sí porque la verdad es que antes, bueno fue en primaria, pero me aburría bastante porque, claro, todo se da repetido, y yo ya me lo sabía y ya lo había dado en primero y me lo sabía otra vez en segundo. Entonces ya era un aburrimiento porque lo que dábamos ya me lo sabía. Entonces los libros, por ejemplo, nosotros teníamos un libro de matemáticas que explicaban un poco e íbamos completando. La gente no había acabado el del primer trimestre y el otro niño que tenía altas capacidades y yo nos habíamos acabado ya todo el libro. Entonces... claro, ya no teníamos nada que hacer.

MODERADORA: Y a día de hoy ¿estás contenta con la educación que has recibido?

SOFIA: Sí, a ver, ahora ya me dan clase normal, y ya está. Ahora no me extienden el currículum ni nada de eso.

MODERADORA: Estás igual que el resto.

SOFIA: Sí.

MODERADORA: En estos momentos, vale, vale. ¿Y el resto?

DAVID: Yo es que mi historia es un poco querer, pero no poder de los profesores porque... empezó todo en primero de primaria. Empezaron a ver que yo tenía altas capacidades, me hicieron pruebas y todo y ahí parecía que todo iba bien. Me hicieron una flexibilización, pasé de curso. Lo que pasó es que al año siguiente me volvió a pasar lo mismo. Yo iba por encima del nivel. Llegué a sexto de primaria y los profesores ya no sabían qué hacer porque la ley impedía que me flexibilizaran otro año, así que intentaron hacerme un enriquecimiento curricular y empecé a dar contenidos de primero de la ESO, un grave error, creo yo, porque al llegar a primero de la ESO, cambié de centro y se había olvidado todo lo que había hecho. Entonces tuve que repetir todo primero de la ESO, con parte de segundo de la ESO, que también me hicieron enriquecimiento. ¿Qué pasó? Entonces en segundo volvió a pasar lo mismo. Luego llegué a tercero, me cambié de centro porque tuve muy malas experiencias. Y en tercero en este centro empezaron a hacerme pruebas y a ver que se iba a intentar hacer otra flexibilización, porque ahora sí que se permitía porque al haber cambiado de etapa... Y con todo lo del coronavirus, pasó una cosa muy extraña, que es que se supone que me iban a hacer unos exámenes para comprobar si era posible la flexibilización, y hubo problemas en el centro y me avisaron de que me iban a hacer los exámenes con una semana de antelación. Entonces tuve que estar una semana preparándome un curso, y luego no me dejaron pasar por dos exámenes en los cuales tenía un 4 y un 4,5. Y ahora, en el punto que estoy, yo estoy haciendo cuarto, vale, sí, yo intento... me quieren hacer un enriquecimiento y darme primero, pero es que yo no quiero, porque luego voy a llegar a primero y voy a estar igual que estoy ahora. Yo en parte agradezco lo que han hecho porque podría estar peor, podrían no haberme hecho nada. Pero ahora hay cosas que se tienen que pensar si hacer o si no.



Porque algo que... como se dice, el remedio puede ser peor que la enfermedad, a lo mejor ahora tengo que estar yo dos años repetidos, pero bueno.

MODERADORA: Entonces ¿qué piensas un poco del sistema educativo? David...

DAVID: Yo pienso que la teoría está bien, pero luego al ponerlo en práctica no funciona. En parte hay cosas que están bien pensadas. Las flexibilizaciones y los enriquecimientos... pero luego dentro del aula no es lo mismo, porque tu puedes querer ayudar a un alumno, pero tienes otros treinta, y a lo mejor se te complica.

MODERADORA: Entonces... ¿Cuál crees tu que es la solución? ¿Cómo crees tu que se debería trabajar?

DAVID: Yo es que... no es cosa de separar a las clases y marcar como estos son los listos, estos no son listos, yo creo que algo más, incluso hacer clases variadas, pero menos alumnos, de quince alumnos, de veinte alumnos en los que te puedas centrar más. A lo mejor un grupo que va más por abajo, un grupo que va más por arriba, pero no poner un grupo que sean listos y un grupo que sean tontos, porque eso lo único que va a hacer es separarlos. Yo lo considero así.

MODERADORA: Muy bien. Vale, los otros ¿qué?

VEGA: En mi caso, no han hecho nada, porque, a ver, a mi, yo me hice las pruebas en sexto, a finales de sexto. Y la verdad, no creo que sirva de mucho que tenga altas capacidades, pero sí que me han dicho que si ven que, por ejemplo, yo ahora estoy leyendo ¿no? Para estas vacaciones han mandado un libro, el libro de todos los trimestres, que hay que leer uno y luego hacer un examen. Pues esta vez, para estas vacaciones, dicen "Podéis leeros otro libro y haremos otro examen y así suma nota, y tal". Pero no me han hecho mucho, la verdad.

MODERADORA: No, y ¿qué piensas? ¿Crees que te deberían haber hecho algo?

VEGA: A ver, yo, yo estoy bien así, porque sí que... tengo... voy más rápido, pero el temario es igual. Estoy bien así.

MODERADORA: Te conformas...

VEGA: Sí.

MODERADORA: Un poco.

CÈLIA: Yo es que, yo creo que... a ver, a mi me pasaron de curso a mitad de quinto, en plan, hice la mitad de quinto y la mitad de sexto. Y en general, como que los conocimientos, en plan... Yo en primero, como que no hice nada porque lo veía muy repetitivo como sexto. Y segundo más de lo mismo. Pero llegó tercero y ya no es por lo que dimos, sino, porque ponen muchos exámenes juntos ¿sabes? El tema de tener que estudiar mucho, porque en realidad es fácil, pero lo de poner presión agregada, no lo veo. Y lo de memo... es que, por ejemplo, mi profe de Historia en clase, ella habla sola ¿sabes? Pero luego para el examen nos tenemos que estudiar todo el libro, sin lo que ella ha dado, lo que ella ha dado no importa, porque va a preguntar todo el libro. Entonces no tiene sentido escucharla ¿sabes? Porque encima Historia te lees el libro y ya lo entiendes. Pues si no tuvieras el examen ¿sabes? Yo, por ejemplo, en Historia podría funcionar sola, porque el libro lo tiene todo, no hay nada más.

MODERADORA: En tu caso la flexibilización ¿es como un cambio positivo o negativo?

CÈLIA: Positivo.

MODERADORA: ¿Por qué?

CÈLIA: Porque, a ver, tampoco... en el ámbito social, tampoco estaba bien porque necesitaba un cambio, y en el ámbito educativo es que, si para mi primero ya fue superrepetitivo, pues imagínate sexto, porque yo di la mitad de sexto y aun así lo vi repetitivo. Pues hubiera repetido tres años lo mismo, en vez de dos.

MODERADORA: Y enriquecimiento en tu caso ¿ha habido alguno?

CÈLIA: ¿Qué es eso?

MODERADORA: Pues que te den más contenido, que puedas profundizar más, que te den otras actividades, que vayan más allá, digamos...

CÈLIA: No. No.

MODERADORA: ¿Solo ha habido flexibilización?

CÈLIA: Sí, bueno, en cuarto de primaria, pues, la profe decía "si acabáis pronto..." Ponía como fichas, y si acabábamos pronto podíamos coger una y hacerla. Pues, hice eso y ya está. Hice bastantes porque

acababa rápido. Y, a ver, había fichas y luego dibujos para pintar, y luego hojas de cuadros. Y entonces, como acabé lo de las fichas, empecé a pintar, y ya está.

MODERADORA: Martina.

MARTINA: A ver, en mi caso la flexibilización sí que me la ofrecieron y todo eso y empezamos a mirarlo y tal, pero luego por motivos personales al final no lo hice, entonces durante la primaria, pues, me hicieron lo de, esto de que te dan más contenido, que ahora no me sale el nombre...

MODERADORA: Enriquecimiento.

MARTINA: Eso, sí. Lo que pasa es que luego pasé al instituto y tal y, a ver, en primero tuve un buen tutor, entonces sí que hacía más cosas y tal y todo eso, pero porque él sí que sabía que yo tenía altas capacidades y tal y sí que me daba más contenidos y todo eso, pero luego ya en el resto de cursos es como que ya no he hecho nada más y no me han dado nada de eso...

MODERADORA: Quieres decir que poco a poco se ha diluido un poco la respuesta... ahí.

MARTINA: Sí.

MODERADORA: ¿Àlex?

ÀLEX: No ha habido nada.

MODERADORA: ¿No ha habido nada, de nada?

ÀLEX: Mi madre estuvo luchando muy fuertemente por simplemente un enriquecimiento y nada. Y después, donde vivo, la flexibilización y lo de pasar de curso es un mito directamente, no existe. No ha habido nadie, nunca que lo haya podido hacer. He pasado por cinco centros diferentes. Ahora estoy en el quinto de ellos. Mi... pues prácticamente, es un colegio privado, o sea, como decir, no tenemos más alternativas a donde ir, entonces...

MODERADORA: ¿Has ido a todos los públicos de tu zona, del pueblo?

ÀLEX: He ido a todos los públicos, excepto dos colegios y un instituto, ja que hay cinco colegios y dos institutos aquí. Entonces... ahora, con el tema de los estudios estoy mejor, no necesito ni enriquecimiento ni nada de eso, pero porque prácticamente, ya lo he comprobado... Voy a unas clases particulares de matemáticas ¿no? Pero porque al principio del año pasado ¿no? Que fue el primero

que fui, necesitaba ayuda, ya que no había dado nada de eso. Y yo decía “pero ¿por qué?” y lo comprobé porque ella dijo “a ver, estás en segundo ¿no? Pues aquí unas hojas” y yo: “esto ya lo he dado” y dice “¿qué?” y va y prueba con unas de tercero y tampoco. Estamos hablando de matemáticas, y luego unas de cuarto y digo “eso es lo que estamos dando ahora”. Y ahí fue prácticamente mi especie de enriquecimiento, prácticamente. Gracias a ese cambio. Aunque por tema de compañeros y etcétera no es que vaya bien la cosa, por eso, ¿cómo decírtelo? Estoy con una pelea interna conmigo mismo diciendo: “a ver, quiero cambiarme por culpa de los compañeros, pero no quiero cambiarme por los estudios ¿qué hago?” Estoy ahora mismo con una pelea interna. A ver qué hago o qué no hago.

MODERADORA: És difícil elecció Àlex, no? T'entenc, però seria ideal que ho pogueres tindre tot, vull dir que tingueres un enriquiment en un ambient que t'entén i ja està...

SOFIA: Però és que a mi, per exemple, en infantil em començaren... o sea, ya les dijeron a mis padres que a lo mejor tenía altas capacidades, entonces luego en primero me empezaron a hacer un montón de pruebas, pasaba casi la mitad del tiempo fuera haciéndome pruebas, test, y a final de curso le dijeron a mis padres que tenía altas capacidades, entonces, al final pensaron, o sea, porque la profesora pensó si pasarme de primero a tercero de primaria o de tercero a cuarto. Al final me salté tercero, me pasaron de segundo a cuarto, y la verdad es que el problema que tuve es que en cuarto yo me sabía toda la teoría, pero todo... en tercero yo digo que es el año de escribir porque es el año en que ya sabes escribir y coges velocidad. Pues yo en cuarto de primaria traía un montón de deberes a casa porque yo escribía muy despacio. Entonces, yo en teoría iba bien, a lo mejor, los deberes que ya me los sabía todos, yo tenía que escribirlos y, claro, tardaba un montón. Ahora ya no. A mi en cuarto pues me pasó eso, que tenía un montón de deberes.

MODERADORA: Ya, pero no tuvieron en cuenta esa diferencia, por ejemplo...

SOFIA: No.

MODERADORA: Alba ¿en tu caso?

ALBA: Ah, pues no hicieron nada. Me ofrecieron el enriquecimiento, pero en mi caso solo era mandarme más fichas para casa y pues yo en casa paso de hacer cosas del colegio. Si ya me cuesta ponerme a estudiar...

MODERADORA: ¿Te cuesta mucho?

ALBA: Bastante, pero, bueno...

MODERADORA: ¿Y organizarte y todo?

ALBA: Sí, pero es que a parte soy TDAH, así que...

MODERADORA: Y eso ¿Cómo lo viven los profesores? ¿Lo entienden? Que tengas alta capacidad y al mismo tiempo déficit de atención...

ALBA: A ver... Algunos sí. Lo que hago yo es atender en clase y así no tengo que estudiar para casa. Luego en historia ya sí que tuve problemas porque la profesora lo mandaba todo para casa y me cuesta mucho cuando leo un libro que se me queden las cosas, entonces, lo que hice fue hacer el examen de recuperación porque saqué un 6,75 y como mucha gente había suspendido y habían sacado malas notas, pues ofreció un examen para sacar dos puntos de más. Yo no estudié, pero lo hice para probar, saqué buena nota, y al final con trabajos, objetivos y demás saqué un 9, pero...

MODERADORA: Sí, pero estudiar y eso cuesta ¿no?

ALBA: Sí.

MODERADORA: Vale. Paula, en tu caso...

PAULA: A ver, a mi en segundo, o sea, de la ESO, prácticamente nada, porque claro yo a la mínima que decía que tenía altas capacidades ya como que se pensaban que yo me estaba viendo superior y que... o sea, no me gustaba hablar del tema porque... yo tenía una amiga, en plan que se enfadó conmigo se llegó a enfadar conmigo por el hecho de decir yo que tenía altas capacidades y eso. Pero en primaria es como que los del colegio de allí sí que pensaban que como que estaban... yo siempre estaba fuera de clase, prácticamente siempre, había muy pocas clases que estaba dentro, porque o bien estaba en matemáticas, castellano y valenciano, como los dos cursos no tenían los mismos horarios, me saltaba clases, que no eran las de matemáticas, castellano y valenciano de ese curso. Y a veces yo estaba en

clase normal del curso que fuera y venían y me llevaban a un aula de estas de estas de la ESO que no había gente y me empezaban a hacer exámenes, me llevaban con la psicóloga y me empezaban a preguntar cosas, entonces yo no estaba mucho en clase, pero ellos se pensaban que, claro, eso era bueno, pero me saltaba muchas clases, entonces claro, tenía que hacer las clases de tercero y las de cuarto, pero las de tercero no me servían para nada prácticamente, porque en el boletín solo me salían las de cuarto, y las de tercero no servían prácticamente para nada. Y como que yo sé que ellos pensaban que intentaban hacer algo por mi y eso, pero en verdad solo me estaban perjudicando, porque yo tenía mucho más que estudiar, me hacían también estudiar las clases que me saltaba de tercero. Y si no las hacía en seguida me ponían negativo, llamaban a mis padres... entonces también me hacían hacer los exámenes y todo eso. Pero en verdad yo estudiaba, y eso, porque no me ponían mala nota, pero es que no me servía para nada. Entonces es como que me estaban forzando a hacer cosas que en verdad no necesitaba. Y es como que no sé...

MODERADORA: ¿Es como decía David un quiero y no puedo, de alguna forma? Quieren hacer algo, pero al final no saben como hacerlo, o no saben como hacerlo mejor.

PAULA: Exacto. Y ellos sí que sabían que yo tenía las capacidades suficientes para poder pasar de curso. Pero como que no querían. Ellos intentaron, lo que he dicho, que a uno de mi instituto sí que lo pasaron de curso, pero a mi como que querían “experimentar”, por decirlo así. Me iban haciendo pruebas para ver si me pasaban de curso, era... y yo siempre he sido como que los conceptos se me quedan bastante rápido, en varias asignaturas, y entonces, yo que sé, en algunas como... por ejemplo, a mi Física y Química, la parte más teórica a mi me cuesta un poco más aprendérmela y sí que la profesora sí que tu le preguntas y te lo explica bien y está tranquila, pero el año pasado había profesores que te decían “no, eso tu ya te lo tenías que saber” y en cambio a otros alumnos se pasaban la clase explicándoselo o decía “¡ay! pero es que eso ya os lo teníais que saber” como que te regañaban por preguntar simplemente. Yo creo que intentan hacer para bien, pero en verdad, claro, a lo mejor nunca han tenido experiencia, porque sinceramente, solo he conocido a una persona. Sabían que lo que estaban haciendo era malo, entonces...

MODERADORA: ¿Y os han preguntado alguna vez qué necesitabais?

EN GENERAL: No, no, no.

MODERADORA: ¿Nunca? ¿A nadie?

SOFIA: Una vez en primero, en Biología, me preguntó: “Tú, ¿te sabes ya el temario?” Y claro era el primer año que daba Biología dije que no, lo que es que a los cinco minutos que lo explicara ya me lo sabía, y ya está, y me dijo que si quería hacer algo más y le dije que... y me dio un trabajo, pero... ya está, o sea no me ha preguntado ninguna otra...

MODERADORA: En los otros casos... Han decidido los profesores por vosotros... Han decidido ellos lo que vosotros necesitabais.

PAULA: Sí.

MODERADORA: Pero ¿no os han pedido opinión?

ALBA: No.

PAULA: No. A lo mejor te han dicho “¿Tú qué prefieres, estar en tal curso y hacer tales asignaturas del curso siguiente o directamente pasarte a tal curso y a lo mejor cosas que sí que son necesarias del curso anterior no las das o algo así...?” Es como que ya pensaban, como no tenían experiencia o así, te daban lo que ellos pensaban y tú ya te apañas con lo que te dan, no te daban opción de elegir.

MODERADORA: I... heu trobat a faltar eixa part, que us hagen preguntat, o no? Us haguera agradat que us hagueren preguntat més els professors?

EN GENERAL: Sí, sí.

MODERADORA: Com definiríeu vosaltres una persona d'altas capacitats? Què és per a vosaltres una persona d'altas capacitats?

SOFIA: ehhh jo pense que una persona d'altas capacitats, en este cas en l'estudi o... és que... no se sabe lo que no le han explicado, lo único que lo que le explican a la primera o muy rápidamente ya te quedas con eso, entonces, a mi lo que me pasa, por ejemplo, yo no me sé los temarios de mi curso, pero a mi me dan el tema, me lo explican, pregunto dos dudas y ya podría hacer perfectamente el examen.

MODERADORA: Quiero decir... ¿estáis de acuerdo en que aprendéis más rápido?

EN GENERAL: Sí, sí.

MODERADORA: ¿Y alguna característica más?

DAVID: La creatividad. En general la creatividad.

MODERADORA: ¿En que sentido, David?

DAVID: Depende de la persona. Yo por ejemplo la música siempre me ha gustado porque, soy pésimo dibujando, soy pésimo pintando, pero la música siempre me ha atraído y componer música siempre me ha llamado la atención.

MODERADORA: Y has dicho “soy pésimo, soy pésimo” ¿os sentís pésimos en algunas cosas?

EN GENERAL: Sí, sí, sí.

MODERADORA: ¿No os sentís “inteligentes” para todo?

SOFIA: No, a ver, es que hay gente que a lo mejor. Yo tenía una amiga, bueno, sigue siendo mi amiga, pero se enfadaba porque era mejor que ella en los estudios, pero yo le decía “igual que tú eres mejor que yo, que yo soy mejor que tú en los estudios, tú eres mil veces mejor que yo, por ejemplo, en los deportes”. Entonces es una alta capacidad en el estudio, o en la creatividad y en algunas cosas, pero a lo mejor en otras cosas... Otra gente puede ser muchísimo mejor que tú.

MODERADORA: ¿Y dirías que tenéis más características? A parte de esas dos que habéis dicho.

EN GENERAL: Sí, sí, sí,

MODERADORA: ¿Cuáles?

SOFIA: La curiosidad.

MODERADORA: ¿Os sentís curiosos?

SOFIA: Yo sí.

ÀLEX: Yo si empiezo a hablar lo único que diré son cosas malas, así que mejor me callo.

MODERADORA: No, no, que va, Àlex, en absolut, digues, digues...

ÀLEX: A vore, jo he estat investigant molt sobre el terme de les altes capacitats, en tota la meua vida, perquè jo sempre he tingut problemes en conèixer-me a mi mateixa, directament. Aleshores... he



estat investigant molt i per exemple, a nosaltres ens costa més controlar les emocions i saber exactament el que estem sentint...

MODERADORA: Cèlia diu, sí, sí.

ÀLEX: L'estic veient (riu). Bé, després...també a la volta, la gent té sempre una espècie de cosa predeterminada que és equivocada sobre nosaltres, aleshores això ens fa sentir-nos pitjor. Tota la gent normalment pensa que... "Ale, tu eres d'altres capacitats, has de traure sempre deus". No. Jo ara per exemple estic passant un curs mal, molt mal, en termes de companys i altres coses... estic passant-ho mal. Aleshores una cosa que sé, si ho estàs passant mal, baixa el rendiment, la concentració. Aleshores estic traient males notes i per exemple si això ho haguera fet en un altre col·legi, com quan era menut. Per exemple, una volta, crec em van arribar a dir una volta quan era menut, "és que pareix que no sigues d'altres capacitats". Això un professor, però perquè els alumnes no paraven de dir-m'ho, o siga, clar. I ara mateixa és com una... no sé, faig deures i estudie... més com si fora una obligació, més enllà de per curiositat, com a mi m'agradava abans. És com a que ja he deixat d'investigar, de buscar coses més sobre el que a mi m'agrada. Simplement és com a que... no sabia com expressar-ho, però...

MODERADORA: Sí, a vore, també es diu això adolescència, estàs situant-te ara en la teua identitat, en com tu et reconeixes...

ÀLEX: És que no sé com dir-te. Entre tindre altes capacitats, entre si tindre-les, entre l'adolescència i com ho estic passant... no és una bona mescla, no dona bé.

MODERADORA: És que igual una altra característica, no sé si n'esteu d'acord amb això, és eixe pensar, sense voler, donar-li voltes a les coses...

EN GENERAL: Sí, sí, sí.

MODERADORA: Anar més enllà, plantejar-vos què em passa, per què em passa, per què no em passa... un poquet analitzar-ho tot... o què?

PAULA: Jo crec que, a la millor sí que hi ha diverses coses que tenim distintes, per exemple ara, com que no es donen compte, perquè per exemple, en el col·legi, si eres d'altres capacitats sempre fan fer

el mateix, com que no et deixen ser tu, aleshores no et dones compte del que tens. És també el que ha dit Àlex, si tu, jo crec que tens altes capacitats i perquè la gent et diga el que siga, tu ja com que et sents inferior potser eixes coses no te n'adones o penses, jo que sé, per ser més curiós, o per tindre més dubtes o per entendre-ho abans, ja et creus que això és roí perquè... simplement per opinions a la teua, saps? Aleshores no sé...

MODERADORA: Teniu un poc d'ambivalència en el que sentiu...

SOFIA: A mi, por ejemplo, o sea yo... A mi siempre me dicen "no le busques tres pies al gato" porque me explican una cosa y siempre pregunto "y si esto fuera de otra manera, y si esto..." y todo el rato me dicen "no le busques tres pies al gato, esto es así, te lo tienes que aprender y aunque no lo entiendas te lo aprendes y... ya está"

MODERADORA: I com deia Àlex, se sentiu persones molt sensibles? Sou sensibles? Què en penseu?

EN GENERAL: Sí, sí, sí.

ÀLEX: A vore, una cosa és ser sensible, i l'altra és fer com jo faig, per a què la gent no em veja com dèbil i es clave encara més, fer una màscara, com una aparença falsa, per a què no sàpiguen res de com és en realitat. Simplement tapar-se, i amagar-se...

MODERADORA: La tècnica del caragol?

ÀLEX: Sí.

MODERADORA: També la resta feu això?

ALBA: Sí, jo sí.

MODERADORA: Alba, tu també?

ALBA: Sí, al principi, ara ja no tant, però m'obric més en els meus amics més íntims i ja està...

ÀLEX: Jo en realitat, jo en realitat vaig més per la situació en què ho estic passant, perquè és com a que la situació ho requerix...

MODERADORA: No vols mostrar-te... clar, perquè penseu que si mostreu la vostra sensibilitat sou febles...

ÀLEX: No és per això, és que a la mínima que dic alguna cosa de mi, ja estan burlant-se i això. I què és el que faig? Doncs, res, personalitat falsa, canvi de com sóc jo, és simplement per culpa dels demés.

MODERADORA: Això és una situació d'assetjament, Àlex.

ÀLEX: No, no, si ho estic tractant, si ho estic tractant.

SOFIA: Jo, per exemple, abans sí, perquè com que no coneixia a ningú... però ara... és soc com soc i ja està. I després, és que abans, per exemple, en el col·legi, la meua professora em va dir, els va dir als meus pares: "apúntala a música que..." Entonces es como en el colegio sí que era un poco diferente y luego en música, ya... era más abierta.

MODERADORA: Te sirvió.

SOFIA: Sí, de hecho, sigo en música.

MODERADORA: Cèlia, què anaves a dir? que t'he tallat...

CÈLIA: Sí, que de vegades se m'escapa un poquet de personalitat i la pifie...

MODERADORA: Què vols dir que se t'escapa un poquet de personalitat?

CÈLIA: Doncs, que jo soc molt, en plan, quan estic còmoda, quan m'emocione, saps? Doncs de vegades dic coses que no hauria de dir, perquè, no sé, de vegades dic coses que no hauria de dir, i jo me n'adone que no hauria d'haver dit això, saps?

MODERADORA: I quines coses?

CÈLIA: Ah, jo que sé, a la millor estic parlant i dic alguna cosa que no hauria d'haver dit que me'n penedisc d'haver-la dit, saps?

MODERADORA: Que no encaixa?

CÈLIA: Sí, sí, però no passa res, ale.

MODERADORA: Vols dir que també intentes dissimular com eres, o què?

CÈLIA: Bé, en la gent que estic més còmoda no, però, a vore un poquet però no molt... Però, a la millor pareix un poquet fals, però, no sé en la gent que no tinc molta confiança, doncs, això, m'intente amagar, però sempre està el meu jo vertader dins, saps? Vull dir que de vegades se m'escapa alguna cosa... no sé...

MODERADORA: Difícil de controlar?

CÈLIA: Sí, és que no sé si a vosaltres també vos passa però és que el meu cap va superràpid, jo puc estar pensant dos coses alhora i no té sentit. Jo puc estar escoltant música, pensant i jugant alhora. En plan, pensant tres vegades, perquè, no sé, el meu cap va molt ràpid, va més ràpid del que jo faig, o per exemple quan llig, doncs, sempre vaig com superràpid però els meus ulls van a una altra velocitat aleshores m'invente coses que no han passat en cap lloc. És molt estrany. Aleshores després em perd.

SOFIA: És que el que passa és que com penses massa, a mi el que em passa... pense massa, molt ràpid, i parle massa ràpid, aleshores de vegades la cague, perquè dic coses que o no tenen sentit o no hauria d'haver dit.

MODERADORA: Us sentiu així també, la resta? (sorpresa)

EN GENERAL: Sí, sí, sí.

MODERADORA: Què curios, és molt curios. Us sentiu que el cap us va més ràpid del que podeu o què?

ALBA: Sí.

MODERADORA: Us sentiu accelerats, en general?

ÀLEX: A voltes desitjaria que no anara tan ràpid, en si.

MODERADORA: Amb més calma, molt bé. Com penseu que... canviem un poc de tema... com penseu que és la relació de la vostra família amb el centre educatiu? Creieu que hi ha hagut sempre una bona relació? Penseu que no entenen molt bé a les vostres famílies... Com veieu eixa relació?

PAULA: A vore, jo per exemple, el meu germà, també va fer l'examen i tot i també li van detectar altes capacitats, per tant, el meu germà és major que jo, i també anava a AVAST i tot, però ja es va esborrar fa temps. I dic, que mos pares, sí que sabien com tractar i com ajudar, com fer les coses, per exemple, si tu ara em dones les classes normals, igual que a una altra persona i jo això ja m'ho sé, això no m'ajuda en res, però si m'expliques més coses, això sí que m'ajuda. Aleshores, com mos pares ja sabien el que era bo o no per ajudar-me a mi a, jo que sé, a estudiar, a no avorrir-me tant en classe, aleshores en el meu col·legi com que no sabien res, aleshores com que no entenien... i ells pensaven que estaven fent-ho bé, però en realitat només m'estaven obligant a fer coses innecessàries i que només em

perjudicaven, aleshores, clar, mos pares sempre, mira, per exemple, el meu germà, val? En sisè tenia una professora que li tenia molta mania, pel simple fet de... preguntava i de seguida "és que..." no sé, com que ells ja pensaven que per ser aixina...

MODERADORA: Sí, sí, que estava molestant-los.

PAULA: Exacte. Aleshores ells no, ells no ho entenien. Aleshores és dur, deien que estaven fent-ho bé, aleshores mos pares sí que sabien. Que això ho estaven fent mal. Aleshores jo quan passí per sisè en la mateixa tutora i això ja em vaig donar compte. I és que estaven fent-ho totalment al contrari. Aleshores ells ja es pensaven que ho estaven fent tot bé, i que ja eren els millors perquè aixina ja està millorant però és que en veritat, no. Clar, els meus pares això li ho estaven dient, però clar, donava igual. Per això al meu germà i a mi ens canviaren. A part de per voluntat pròpia, per això, perquè no et tractaven bé i ells es pensaven que sí.

MODERADORA: Heu hagut de canviar de centre uns quants, no? Tu has canviat de centre, Àlex també, David també, que jo sàpia. La resta no ho sé. Vull dir que hi ha uns quants que heu hagut de canviar de centre. La resta com heu vist la relació amb les famílies? Les famílies ho han passat malament, han tingut bona relació amb els centres...? com ho veieu?

SOFIA: A veure, la veritat és que els meus pares sempre... o siga, mai han tingut problemes amb el centre i sempre han estat bé.

MARTINA: A ver, yo en general, con mi familia y todo eso bien, lo que pasa es que sí que noto que mi manera de ser cambia un poco dependiendo si solo estoy con mis padres y con mi hermano porque son con quien tengo más y tal en mi casa que luego con mis abuelos y mis tíos y eso es como que... mi personalidad como que cambia un poco, tal. A lo mejor no la personalidad, pero la manera de demostrar cómo soy, eso.

MODERADORA: Sois un poco camaleones, veo ¿no? Os comportáis de diferente forma en diferentes sitios, al menos algunos, una cosa curiosa.

ÀLEX: Sí, mira, ¿puedo decir una cosa sobre el tema de las personalidades? Yo, por ejemplo, lo que hago es esconderme, cómo decir, con qué persona estoy, una diferente capa. O sea, de tanto

esconderme, es como que no encuentro cuál era mi verdadera personalidad. Y es como, ¿ahora con cuál me quedo? Pero bueno...

PAULA: Mira, yo hablo valenciano y castellano ¿no? Entonces, yo que sé con mis padres, cuando hablo, directamente me sale hablar valenciano, cuando hablo con mis amigas como que me sale hablar castellano. Entonces creo que es igual, yo qué sé, no me comporto igual cuando estoy con mis padres, lo que ha dicho Martina, que cuando estoy con mis primos, con mis tíos, con mis abuelos, con mis amigos, como que ya, predeterminadamente, cuando estoy con mis padres empiezo de alguna manera y ya enseguida, voy con mis abuelos, con mis tíos y ya cambio pero involuntariamente, es como la costumbre, igual que, al hablar, claro, salgo de clase, que a veces me recogen mis padres, llevo todo el día hablando castellano e involuntariamente ya me pongo a hablar valenciano, entonces es algo parecido, que involuntariamente ya, como siempre lo he hecho así, pues ya me sale solo. Comportarme distinto con equis personas.

ÀLEX: Ya, pero yo me refiero a que, por ejemplo, en tu caso yo creo que tu sabes cómo eres tu en realidad, en tu interior, eso es a lo que me refiero, que yo no encuentro mi yo en mi interior, es como que... por más que busque... no está.

MARTINA: A mi sí que me pasa parecido a lo que le pasa a Àlex porque, me ocurre que tengo como si fuese una máscara para cada persona, o sea, una máscara para mis profesores, otra para mis compañeros de clase, otra para mis amigos, otra para mi familia y todo eso. E, incluso, por ejemplo, con mis amigos de aquí del pueblo, y con mis amigas que tengo en AVAST mi personalidad cambia muchísimo, o sea, si estuviese con los dos grupos me pasaría que no sabría quien ser porque sería como... ¿Qué hago? O sea, si pasa algo ¿reacciono con la máscara A o con la B? Entonces es esto que ha dicho Àlex de que al final cuando estás tú solo dices “¿quién soy?” porque ya de tanto fingir ser alguien ya se te olvida quién eres de verdad.

SOFIA: A mi me pasa lo de las máscaras, lo que ha dicho Martina, en los cumpleaños, porque los primeros años, claro, a mi me invitaba gente del curso en el que había estado y del curso en el que estaba. Entonces, no sabía cómo, comportarme, pero, yo creo, o sea, que me comporto diferente pero

no conscientemente, o sea, me comporto diferente porque es lo que me sale, yo no... No pienso que me ponga adrede que sé cómo comportarme, es como, es lo que me sale, no es consciente.

MODERADORA: David, ¿a ti no te pasa eso, que te comportas diferentes? Porque tu has dicho que en el ambiente de tus amigos y eso te encuentras muy bien.

DAVID: Yo es que, no sé, yo, creo que he tenido mucha suerte en ese tema, porque siempre he tenido amigos que les ha parecido algo muy positivo y algo muy bonito que tuviese altas capacidades y no simplemente mis amigos, sino en clase mis compañeros, igual, siempre, no me han visto como alguien raro, sino como uno más y que si era más listo, pues mejor, sacaba mejores notas, y ya está, tenía suerte. Y nunca me he visto en la necesidad de fingir ser alguien que no soy.

MODERADORA: Esto es porque... el resto sí ¿no? Vega, ¿tú también?

VEGA: Sí, yo depende de con quien esté, pero lo hago inconscientemente. Por ejemplo, cuando estoy con mi familia es como que me comporto mejor, soy más educada y tal, y con mis amigos es como que ¿sabes? Me comporto peor. A veces, tampoco es de voy a romper una ventana ¿sabes? Pero quiero decir, que no soy tan educada ni en el lenguaje ni tampoco en la forma de ser ni nada.

ÀLEX: Lo mismo.

MODERADORA: Pues ya ves, Àlex, que no te pasa a ti solo, que es bastante generalizado, me llama mucho la atención. Y en el caso de las chicas... totalmente... todas lo habéis comentado ¿no? Me parece muy curioso, de hecho, que tengáis que ser diferentes personas a la vez o reprimiros de alguna forma en diferentes ambientes, eso llama mucho la atención.

PAULA: No sé, en mi caso, por ejemplo, que a mi, mis amigas de clase el género de música, el reggaetón y eso a ellas les encanta, y a mi sinceramente, me parece... no, no puedo. Y, por ejemplo, una vez llegó una amiga de clase ¿vale? que nuestros padres se llevan bastante bien, y es como que salíamos a andar o a comer por ahí. Y por ejemplo ponía música y yo le decía, no pongas eso porque no me gusta nada. Y me decía como que yo no podía poner eso o decirle que sí que me gustaba porque en seguida iba a decir. Eso sí que me ha pasado, que me decían "ah, ¿tú qué música escuchas? Eso no es posible..." y no sé qué. Y a lo mejor no saberme esas canciones porque a mi no me gustan, y

entonces, ya, como que me hacía sentir distinta, en plan, para mal. Entonces que con esas personas esas cosas no lo digo, pero yo también voy a música. Entonces la escuela es de jazz, entonces ahí que, como que todas somos iguales, en plan, como que en ese ámbito sí que puedo ser yo en ese tema ¿sabes? Entonces eso... nada más por cuestión de estereotipos, porque, yo que sé, en mi clase lo que he dicho, por ejemplo, si no te gusta el reggaetón eres un raro o no sé que y en cambio si te gusta el reggaetón eres que... ¿sabes? Eso a mi, claro, cuando estoy con las amigas de clase no puedo expresar mi opinión porque sé que enseguida van a decirme de todo, yo que sé. Cuando estoy en música sí que puedo decirlo tan a gusto y tan normal y me desahogo, es verdad, porque como son... no sé cómo explicarlo.

ÀLEX: A mi con el tema de la música, por ejemplo, hablando ahora del tema. Si la gente escucha las mismas canciones que yo se quedaría como rallada, en realidad. Porque yo siempre trato de encontrarle un significado a las canciones. Porque es una de las únicas cosas que sé que muestra una parte de mi verdadera personalidad. Entonces trato de encontrar canciones que marquen algo de mi, para así poderme encontrar, o localizar en donde estoy. Siempre trato de rebuscar entre... los sitios que menos te esperas encontrarte cosas... ahí es donde al final acabas encontrando cosas, lo que estás buscando.

MARTINA: A ver, respecto a lo que han dicho Paula y Àlex. A mi sí que me pasa esto que ha dicho Àlex de que hay canciones que las utilizas como para definirte. Porque a mi, o sea, también hay veces que yo como que me propongo problemas para expresar cómo me siento y todo eso. Entonces sí que es verdad que esas cosas me ayudan. Que, en plan, a lo mejor yo no sé decirte “estoy triste porque me ha pasado esto, lo que sea o tal”... pero escucho una canción y digo “me identifico con lo que ha pasado” y luego por lo que ha dicho Paula de que hay gente de que a lo mejor te juzga por tus gustos o tal, me pasó que tuve como hace un año y medio o así una mala experiencia con un grupo de “amigas” que básicamente, o sea, yo estaba con ellas y si hablaba de algún tema o de cosas que me interesan o tal, si a ellas no les parecía bien, pues me daban un manotazo o me arañaban o lo que sea como para decir “que sepas que no tienes que hacer eso, y tal”, un poco para intentar cambiar mi



forma de ser para que pudiese encajar y que fuésemos como todas iguales en el grupo y todo eso. Entonces, pues, esa época y tal sí que estuve un poco mal. Y ahora tengo otro grupo de amigos y tal, o sea, que cada uno tiene su personalidad, y es como, cada uno puede ser como quiera y como es y todo eso, y sí que estoy mejor pero sí que es verdad que en aquel momento lo pasé mal.

ÀLEX: Me pasa lo mismo...

MODERADORA: ¿Y creéis que se podría hacer algo para mejorar esa situación que estáis viviendo, esa vida camaleónica? Desde la escuela digo, desde el centro educativo...

ÀLEX: Ni idea.

MODERADORA: ¿No lo sabéis?

DAVID: Evitar crear los estereotipos...

ÀLEX: Yo por ejemplo he tratado de todas las formas posibles, que traten de hacer, cómo decírtelo, yo no sé el porqué, pero sé cómo con mis palabras, mandar mensajes que solo tu subconsciente capta. Entonces prácticamente lo que trato de decir es como, moldeo la clase poco a poco para tratar de arreglarla, porque está hecha un desastre, es como si tu tuvieses un lego, se hubiese caído de la mesa y lo volvieras a montar, pero mejorándolo. Pues eso. Y pues poco a poco trato de arreglar la clase, porque... Por ejemplo, a ver, yo sé que en mi caso no van a parar, y yo me siento mal por eso, obviamente, me hacen daño, una de las cosas que me hace sentir bien ahora mismo es el tema de ayudar, entonces yo lo que hago es, pues, ir ayudando a otras personas, para así tratar de mantener mi autoestima, aunque sea un poquito, y eso.

MODERADORA: ¿Os reconocéis? ¿os mueve ayudar a los otros? ¿os gusta ayudar a la gente?

DAVID: Sí.

SOFIA: Depende. A ver, porque si hay gente que no quiere, o sea, si hay gente que quiere que le ayudes, sí. Pero si hay gente que no quiere que le ayudes... y que le intentas ayudar y dice que no... pues... ya te apañarás.

MODERADORA: ¿Y os habéis sentido alguna vez con ganas de cambiar el mundo?

DAVID: Sí.

ÀLEX: Yo trato de cambiar el ambiente en el que estoy, porque sé que el mundo no lo voy a poder hacer...

MODERADORA: Bueno, no se sabe nunca... como os veo con esa sensibilidad a veces, sí que podemos hacer cosas, y a veces hay gente que quiere cambiar el mundo, y mejorarlo y tiene, así como muchas expectativas altas. No sé si habéis cambiado también de primaria a secundaria en este ámbito, si antes erais más idealista y ahora menos, o al revés, no sé.

PAULA: Yo es que, a ver, sí que en primaria es lo que ha comentado Martina. Yo que por ejemplo me decían eso, yo decía una opinión mía sobre mis gustos o algo y ellos me decían, "no digas eso porque es que no". Entonces yo pensaba que, si lo hiciese con un grupo, bien, y era con todos. Y entonces como que no era yo. Entonces siempre estaba callada y siempre como que... Cuando decía algo, como que me marginaban ¿no? Luego es como que me da igual la opinión de los demás, o sea, si ese género me gusta a mi ya no tiene porque gustarle a los demás. Entonces es como que ya empecé a ser yo con, en plan, con mis amigas más cercanas y todo, y pues ya me siento mejor pero sí que es verdad que hay con grupos o con gente que no puedo ser yo, por eso, por estereotipos porque si no te gusta tal, no puedes venir conmigo porque si no te gusta tal, no eres, yo que sé. "Si no te gusta tal artista no tienes buen género musical. Si no te gusta este color, es que" ... no sé.

VEGA: Mira, lo que has dicho tu de cambiar de primaria a secundaria, eso en el colegio ha pasado muchísimo, poca gente se ha quedado igual, porque la gente, no sé, se ha visto como superior, y ha empezado... ahora todo el mundo está criticando a todo el mundo, y eso me pone supernerviosa, porque mira, imagínate, lleva algo de ropa diferente y "¿por qué lleva eso? No sé que", o habla diferente, o piensa diferente, y le critican y, claro, hay un amigo mío que tiene así... que le resulta difícil comportarse bien, porque le resbala y estoy con él todo el rato porque la gente por eso le chincha y de todo para que se enfade, y me pone muy nerviosa. Porque lo único que hace la gente es criticar para que los demás se sientan mal y tal... no, no...

SOFIA: Yo pienso diferente, pero lo respetan. Como que ya saben que pienso diferente y... es normal.

CÈLIA: Es que, a ver, nosotros este año como tenemos lo de semipresencialidad, como que los antiguos populares por así decirlo, en plan, la mayoría están en el otro subgrupo. Y en mi subgrupo solo hay tres. Entonces ha venido mogollón de gente nueva, y vinieron unos chicos... sí, bueno, había dos chicos y bueno yo me hice amiga de una chica que luego nos hicimos amigas de unas chicas y tal, y una de esas chicas iba con los chicos antes a clase y los chicos no quieren venir con nosotros porque está ella, porque ella se ve que no era de las populares y a mi me fastidia y ya no porque no vengan con nosotros, porque a mi me da igual ¿sabes? Sea su amiga o no. Pero me molesta un poco porque me están prejuzgando a mi ¿sabes? Cuando no me conocen. Y también están prejuzgando a las antiguas populares porque ya te digo, ahora son tres, ya no es la mayoría de la clase ¿sabes? Que yo tampoco me considero popular, pero ¡uy! somos más ¿sabes? Y eso...

MODERADORA: Ha cambiado un poco la configuración de la clase. Es que ella está en bachillerato, el resto estáis en la ESO. En el bachillerato veréis que hay un cambio ¿eh? Es un cambio bastante... ¿no, Cèlia, o qué?

CÈLIA: Sí, y lo que habéis dicho antes de que no encontráis a vuestro yo verdadero, que a mi eso me pasaba, pero me da gracia porque eso me pasaba a mi el año pasado y ahora ya no, porque como que lo he encontrado y no me cae bien, así que me da igual.

MODERADORA: ¿Cómo no te cae bien?

CÈLIA: No me cae bien, en plan, no me cae bien. Mi personalidad verdadera no la trago, no me gusta mucho, es raro, pero, no sé...

MODERADORA: Bueno, creo que eso es un poco el caparazón...

CÈLIA: Es mi modo de...

ÀLEX: Creo que es el porqué del que yo siempre, cómo decírtelo, es un método de autoprotección, olvidarse de las cosas, ya está, ya no las recuerdas y ya no te hacen más daño. Pues supongo que será por eso tal vez el porque no encuentro a mi yo verdadero, acabo de caer ahora.

MODERADORA: Bueno, yo creo que es porque pensáis más de lo que deberíais a veces (rises)... y también un poco la autoprotección que decía Àlex. Esa necesidad de autoprotegerse un poco.

CÈLIA: Y lo que decíais antes de cambiar de gustos, que al final da igual, porque yo también estaba así, he estado todo el verano comprándome ropa que... básicamente mi amiga me eligió ¿sabes? En plan, que tampoco estaba mal ¿sabes? Tampoco es que me disgustara, pero no sé, últimamente me levanto y digo "hoy me apetece ir fea" y voy fea, no sé, no me apetece arreglarme tampoco, y ya me da igual. No sé, en plan, es que me da igual la gente ahora mismo porque es muy raro... Estoy más centrada en mi que en la gente, entonces lo dejo... si me apetece ir fea, voy fea, au. O si me apetece llevar tal camiseta que está sucia la llevo, es que, me da igual.

ÀLEX: A eso se le llama pensar en ti misma.

CÈLIA: Sí, pero que a mi me ha costado mucho, yo hasta hace unos años era autoestima cero, pero este año, no sé, he decidido que no quiero, no quiero que... porque la gente ya me prejuzga haga lo que haga, pues ya está he decidido que me da igual que me prejuzguen, ale. Y también he descubierto que la música que escucho también la escucha mucha gente de mi alrededor, aunque se lo callen. Y yo lo sé.

ÀLEX: Yo, a ver, me pasa lo mismo que a ti, ya paso porque me prejuzgan, pero es que ahora ya, este es el problema que es que no solo me prejuzgan, van a por mí.

CÈLIA: Ya...

ÀLEX: Ahí viene el problema. Cuando quieren destrozarte y hundirte, que lo están consiguiendo. Pero... ahí es cuando viene el problema.

CÈLIA: Ya...

MODERADORA: Uff, me vas a hacer llorar... Una cosa. Todos habéis pasado por AVAST ¿no? Habéis ido a la asociación... más o menos, más tiempo o menos. Me gustaría que dierais vuestra opinión sobre si el paso por la asociación ha sido un paso positivo para vosotros o indiferente o negativo.

SOFIA: Para mi ha sido positivo porque es como que estás con otra gente que también le va la cabeza superrápido y también piensa un montón, entonces, como que te entiendes un poco más.

DAVID: Yo creo que para mi también. Porque ha sido un rato a la semana una mañana que estaba haciendo cosas que de verdad me interesaban y me gustaban y eso.

MODERADORA: ¿Os gustaba ir?

DAVID: A mi sí. Una forma de romper la rutina.

ÀLEX: Para mi era como una forma de dejar de pensar un rato en el colegio y encima hacer lo que a mi me gustaba.

MODERADORA: Como un paréntesis...

SOFIA: Sí.

MODERADORA: ¿Y os parecía interesante por las actividades o por la gente?

ÀLEX: Actividades.

SOFIA: Yo creo que las dos cosas porque a parte de que la gente te entiende mejor, no son actividades... por ejemplo, las matemáticas que daban allí no son matemáticas normales, o sea, eran superdiferentes y te enseñaban cosas de por ejemplo de las matemáticas que de verdad te interesaban. También había, bueno asignaturas, clases... talleres que eran más de conocerte a ti mismo, Astarté<sup>18</sup> y todo eso, entonces, pues, eran cosas diferentes, que por lo menos a mi me interesaban muchas.

MODERARODA: ¿Y os ha ayudado vuestro paso por la asociación, ¿qué pensáis? En general...

PAULA: Yo creo que sí.

VEGA: A mi sí ¿eh?

MARTINA: A ver, a mi sí porque por lo que han dicho de las actividades, pero luego también cuando yo conocí AVAST, o sea, yo vivo en un pueblo pequeño, entonces es como que la gente de mi edad prácticamente todo el mundo conoce a todo el mundo, y yo estaba bastante apartada y eso y no tenía muchos amigos, entonces ir a AVAST, y allí hice un grupo de amigas y tal bastante cercano, entonces eso sí que me ha ayudado mucho y todo eso a no sentirme tan sola, de esto que a lo mejor estaba, qué sé yo, pues un día en el recreo o lo que sea del instituto o del colegio más sola o tal, pero decía “bueno, no pasa nada que este fin de semana voy a ver a mis amigas y todo eso”. Entonces sí que me

---

<sup>18</sup> És el nom d'un dels tallers, d'orientació més psicològica.

ha ayudado. Y luego el tema de los talleres también, de que te ayudan a hacer más cosas que a ti de verdad te gustan y todo eso y a conocerte un poco más a ti misma.

ÀLEX: A mi me pasaba como a Patricia, pero con el grupo de amigos que hice tuve problemas y, pues nada, al final los únicos recuerdos buenos que tengo pues son con la gente que al final me acabé llevando bien, como por ejemplo con Sofía, que está aquí, o con Cèlia, y pues ese tipo de recuerdos son los que se han quedado.

MODERADORA: Que bonic Àlex. Jo m'he emocionat, estic emocionada i tot de sentir-vos. La veritat és que m'ha agradat molt esta conversa, al principi heu estat així, amb molta vergonya i a poc a poc s'heu anat soltant. M'ha cridat molt l'atenció que parlàreu del patiment que heu tingut molts de vosaltres, en el cas d'Àlex m'ha fet mal i tot sentir-lo, en la resta veig que teniu a voltes una doble vida, no sé, a mi això m'ha sembla preocupant, que un no puga ser com és en este món, no? Que haja de dissimular, o qualsevol altra cosa...

ÀLEX: No poder viure tranquil...

MODERADORA: Sí, Àlex, però un ha de ser un mateix, m'entens? I ningú té dret a dir-te com has de ser o com has de deixar de ser, saps el que et vull dir?

ÀLEX: Sí, però ara ve la segona part que t'havia dit. Una és que algú et diga, que em diguen i que ha estat. I després ja està l'altra que és quan ja van a atacar-te per ser així... ací es ja quan ve la segona part.

MODERADORA: Sí, però no et poden deixar que perdes els teus somnis. Bé, jo si voleu, per acabar aquesta conversa, m'agradaria deixar-vos un poc més solts i que féreu com una reflexió final, no sé, aportant un poquet el que us ha semblat el vostre pas pel sistema educatiu, si esteu contents o no, o si penseu que necessitaria canviar, molt o poc o com ho veieu... o si voleu fer una reflexió que jo no us he preguntat i voleu fer-la, doncs, us deixe un poquet perquè tanqueu com vosaltres vulgueu... D'acord? I ara és el moment en què es calleu tots (rises)...

DAVID: Jo és que, jo pense que en la reflexió que no tot és mal ni tot és bo, sinó, hi ha coses que estan bé i coses que estan mal i la societat hauria de tindre com a objectiu canviar tot el que està malament

i fer que tindre altes capacitats no fora un problema per a ningú, perquè no té res de mal, i tu per tindre altes capacitats no tens perquè sentir-te pitjor o, passar situacions complicades o males simplement perquè la societat no sap el que és i no sap com tractar-les. I jo, val, hi ha professors bons i professor roïns, la cosa és: ni tots els professors que tens són bons ni tots van a ser roïns, tenint altes capacitats o no tenint-les. Perquè és aixina i no tot el món pot ser igual. I jo pense que en el tema de les altes capacitats el professorat s'hauria de formar més sobre el que són i com tractar-les i que hi ha altres temes que són en general, no tenen a veure específicament amb les altes capacitats.

ÀLEX: Jo crec que la gent directament hauria d'entendre, en general, tant professors com companys, com... la gent tota en general, perquè a les coses que no entenen li tenen por, i ataquen a voltes, arriben a atacar, per això. Per exemple jo en quint de primària, açò no ho havia dit, però ho dic ara, vaig patir un *bullying* terrible, i no va ser sols per part de companys, sinó també per part dels professors, tot el col·legi sencer contra mi. Tot això va començar pel mateix que li passava a Sofia, per preguntar massa. Pregunte massa, bé preguntava massa i el professor no sabia com contestar. Perquè damunt ell, abans, era un corredor de carreres i no recorde què era, però bé, ell hauria d'haver anat per a professor de gimnàstica, però era un professor de totes les assignatures i òbviament no sabia directament ni donar la seua classe, aleshores jo li preguntava, i ell no sabia com contestar, i aleshores deia "investiga-ho" i ja està, després m'ho passava en casa i ho explicava i després li preguntava més, al final em va acabar agarrant mania. Fins a tal punt que a la mínima, qualsevol problema, sense ser culpa meua, era culpa meua. I què em va fer? Eixe curs em va destrossar. Ara mateix, açò ho dic aquí, però... estic passant, bé... tinc un postrauma per culpa d'aquell curs. Li tinc por a vàries coses que no hauria de tindre-li de normal per culpa d'aquell professor. Ara les coses ja estan arreglades per al pròxim que passe per allí, però... jo ho vaig passar molt mal aquell curs. Aquell professor, per exemple, em va dir que la paraula *brollar* no existia, que és quan l'aigua ix de baix terra, al dia següent mon pare i jo vam haver d'entrar en viquipèdia i vam imprimir-li quatre fulls... però, de veritat, és que hi ha molta gent que per por, ataca, i això o simplement s'amaga o no et fa cas i t'aparta i solament per ser diferent, o per ser nou o per qualsevol cosa d'eixes. Quan la gent no hauria de fer-ho. Haurien, en

canvi, d'ajudar a la gent i fer-la ser inclosa. Això hi ha molta gent que no ho fa, i després hi ha molt poca gent que sí que ho fa. Jo després d'haver-vos escoltat sé que entre tots nosaltres ho intentem fer, i hi ha molta gent que no i per això també, a part, ens sentim mal, aleshores, pràcticament, és com a què cada volta, sense saber-ho, inconscientment, a poc a poc, en el nostre interior, anem sentint-nos cada volta pitjor, i això sé que a tot el món ens passa perquè això a tot el món ens ha hagut de passar alguna volta. A poc a poc vas anant a pitjor i a pitjor, i si la cosa ja es fa molt gran, com en el meu cas, ja te'n vas fins al fons del tot, fins quasi tocar terra, o clavar-te baix. I el que jo crec que el que hem de tractar de fer és fer-los adonar-se a la gent que ho estan fent mal i tractar que canvien, i que ens comencen a entendre.

PAULA: A vore, jo crec que també és un poquet a base dels estereotips, perquè, jo que sé, és que en la societat si no eres aixina, si no vesteixes de tal manera, si no t'agrada tal cantant, és com si ja et posen l'etiqueta de diferent, de...

ÀLEX: No, no, no, escolta'm, sé el que vols dir.

PAULA: Jo és que abans és que veia a la gent, i no sé, per exemple, la manera de vestir, i jo pensava que estava bé, que si no anaves aixina, com que havíem de vestir tots iguals, si no és aixina com que no anava a encaixar. Jo crec que en això he tingut molta sort, perquè jo això, sincerament, vaig tardar com poquet en acceptar-ho, per dir-ho aixina, i si a mi m'agrada... o siga, al final la que acaba vestint-se aixina o sentint eixa música sóc jo, no els demés, així que l'opinió dels demés no m'hauria de... d'afectar.

ÀLEX: Escolta'm.

PAULA: I si una persona de seguida es clava amb mi o no vol ser amiga meua pels gustos que tinga, és que no val la pena ser això, però per exemple, la meua millor amiga, bàsicament per opinions d'altra gent i no per la pròpia seua, arribà fins a un punt que volia llevar-se la vida. Ho dic pel fet que jo he tingut molta sort de tindre-ho aixina, però que hi ha gent que per la pressió social de no ser com ell mateix o no poder ser aixina, per ja por de ser criticat o de ser, que te... no sé...

MOADERADORA: De què t'aparten...



PAULA: Sí.

ÀLEX: És que has barrejat una cosa... bé... t'acabe d'escoltar tot el que has dit, però en realitat, no vas a poder-m'ho negar, en el fons sí que fa un poquet de mal, el que havies dit del jazz tampoc pots expressar-te en eixe tipus de temes. Això és el que tractava tant de dir-te. Que el que hem de fer és canviar el pensament de la gent, a poc a poc, per a així tractar el fet que entenguen. És simplement tractar de fer que entenguen els demés, els seus gustos, i tractar de fer que també no aparten a allò diferent o a allò no, sinó que hem de tractar... per exemple jo, com havia dit abans, el missatge que defense a capa i això, jo el que he tractat de fer a poc a poc que la classe se n'adone, per exemple, uns dies que van expulsar a uns dels xiquets que més mal feia de la classe i uns dels xiquets que també feia més problemes no estava venint, perquè eren amics i van dir "quan tornem, tornem junts"... Aleshores, durant eixe temps vaig fer molt de canvi, durant eixe temps la classe va estar al meu costat, recolzant-me, vaig fer fins grup, però sols van ser dos dies, tres. Van ser tres dies. Després d'això quan van tornar... és com a què es van preparar apostes, perquè saben un poc com soc, saben que tracte d'arreglar les coses. Però ells no, allí en la meua escola ara mateixa és com... a vore qui porta el comandament, aleshores qui porta el comandament és qui dirigeix, qui tracta de portar el comandament? La gent mala, de la meua classe. Què passa en passar això? Tot el món ha de ser de la mateixa forma que tal persona. Com quasi tots són iguals, doncs res, millor, que siga eixe el líder. Ale, què passa? El qui siga el diferent, el qui pense diferent... simplement li canvie alguna cosa, ja quan parlen d'algun tema d'eixos, que té a vore amb el que a tu t'agrada, vull dir-te, quan parles d'alguna cosa que a tu no t'agrada o que a tu t'agrada el contrari, ja et trauen fora, i això no aneu a dir-me que no, perquè ens ha passat. Això és el que estic tractant de dir, hem de tractar d'entendre. Han de tractar d'entendre.

MODERADORA: Entendre que el món és divers, no? Entendre la diversitat...

ÀLEX: Entendre com som, han de tractar d'entendre com som i com han de portar-se pràcticament bé, que és que a allò nou sempre hi ha un rebuig, sempre, no hi hauria d'haver-lo.

PAULA: Mira, açò no té molt a veure, però bé, jo hi havia una xiqueta que vaig conèixer i que ara ja no em duc amb ella, però com que sempre estava criticant als demés però és que... per qualsevol cosa, per qualsevol cosa ja t'estava criticant. Aleshores li vaig dir, quina necessitat... és que no guanyes res. Però és que jo em sent mal, jo.. no soc a gust amb mi mateixa, per què la gent hauria de ser-ho? És com que si tu estaves bé emocionalment, ella ja intentava *fastidiar-te*, perquè com ja, ella no ho estava, tu tampoc ho hauries d'estar, i li vaig dir, "a vore, tu no saps eixa persona, a la millor si li ha costat molt veure's bé amb el seu cos o, jo què sé, amb la seua forma de vestir, de parlar, de..." qualsevol cosa. És com que... es ficava perquè, clar, com que ella no se sentia bé amb ella mateixa, volia, no, sentia que la gent tampoc tenia dret a sentir-se com ella volia, el que no entenia era això.

ÀLEX: Ella el que fa pràcticament és, com a què diu "doncs, si joestic aixina, i els demés no estan com jo i no m'entenen, doncs res, que tot el món ho passe igual."

PAULA: Exacte, i tu no saps una persona el que ha passat. A la millor si ha estat fatal, que es volia llevar la vida, i li ha costat moltíssim trobar-se bé amb el seu cos o amb qualsevol cosa i tu has de vindre per una tonteria que tu no et trobes bé amb tu, ja has de molestar a la gent, no.. ara falta que a eixa persona li entre al cap, però...

ÀLEX: Vas caient amb una cosa, eh... hi ha gent d'altres capacitats, no? Que està igual que nosaltres o que per exemple està com jo, que no paren de clavar-se amb ell, i un del meu col·legi, que ho sé de fa poc, que era d'altres capacitats al parèixer, de la meua classe. Però ell en canvi es porta molt bé amb tota la classe, i un dia ho vaig descobrir, perquè un dia es van començar a clavar amb ell. Vaig flipar amb el que va fer. Els va començar a dir de tot i ja no van dir-li res més. Això és al que jo em referisc. Ell va eixir clavant-se amb la gent, i això és el que no hem de fer, és una cosa que tampoc m'agradaria que... jo ho dic ara per a què ningú tracte de cometre eixe error. Perquè el vaig vore i va eixir d'eixa forma. I no és que siga còmode. I sé que això pot parèixer impactant en realitat, que una persona com nosaltres que sàpia que ho passat mal i etcètera, per a poder eixir i incloure's que li ho haja de fer a altres persones... el mateix que ell ha passat...

MODERADORA: Això passa de vegades, Àlex, això passa de vegades, efectivament. A vore, i al professorat li demanaríeu alguna cosa, o què?

ÀLEX: Ara mateixa, estem parlant en el professorat per tractar de fer que posen mitjans en la classe per a tractar de fer-ho parar. Això en el meu cas.

MODERADORA: Però demanaries, sobretot, el tema de l'assetjament, que pararen el tema de l'assetjament.

ÀLEX: No, no, sí, sí, estan treballant-ho.

MODERADORA: Que et protegissen, diguem-ne.

ÀLEX: A vore, no, és que, per exemple, vaig a dir-te una cosa, tampoc és bo que et protegissen, per una raó molt fàcil: "es que es el protegido de la clase, es que no se le puede decir nada porque luego es culpa nuestra siempre..." i coses aixina. Per això ells a mi no em protegeixen, perquè ho van començar a fer i els vaig demanar que no ho feren. Ho vaig fer per una raó en concret i és eixa, perquè poden acabar dient-te que eres el "protegido de los profesores, al que no se le puede decir nada", i coses aixina. Al final, un dia, en classe, fa poc, va ser justetament l'últim, vaig dir, com que havia tingut un problema amb un company, no? En el que és ara mateix el "cabecilla" de la classe i, com dir-t'ho? La gent estava com mirant-me mal, etcètera, no? Perquè li estaven pegant el puro a l'altre, quan en realitat l'altre simplement s'havia expressat mal, cara a mi, però al final, els ho vaig fer entendre, com dir-t'ho? La professora va dir "no, és que si qualsevol altra persona ho haguera fet, també haguera ocorregut el mateix" i és que és veritat, la professora eixa a qualsevol que veu parlar malament a un altre, renya. Doncs aquell dia la gent ja deia "es que él es el protegido", jo que sé, en el meu cap, jo es com que tinc molta empatia, mirant a la gent sé el que sent. Aleshores vaig pensar en el que estaven sentint en eixe moment i jo ho vaig notar, que m'estaven com "es el protegido". Això és el que dic, que de vegades ser el protegit també és mal i jo el que vaig dir va ser "una cosa, sé que ara mateixa molts de la classe esteu pensant... però no és aixina, jo també m'he menjat els meus puros per coses que he fet jo malament..." jo, com dir-t'ho? Exemples d'eixe tipus, tractar de fer entendre a la gent. És el que jo estic dient que han de tractar d'entendre. Tractar d'entendre que no és que sigues

diferent, i per això eres rar o... que sí, és el protegit de la classe i per això no se li pot dir res. No, això és el que estic tractant de dir. La gent ha de tractar també d'*enterar-se*.

MODERADORA: I la resta voleu afegir alguna cosa? I ja us deixaré, eh? Que ja sé que és tard i... vos porte moltes hores ací enganxats. Voleu afegir alguna cosa així per acabar que se us ha quedat per dir?

SOFIA: No.

MODERADORA: Vos deixe tranquils, ja? Bé, abans d'acabar sí que vull agrair-vos de veritat, de tot cor, que hàgeu estat ací, a més, un matí de vacances, perdent el temps un poquet ací amb mi i ajudant-me amb el treball i vull dir-vos que he gaudit molt amb la conversa.

**ANNEX 11. Principals dificultats detectades per a l'atenció de l'alumnat d'altres capacitats****Taula 2***Respostes pregunta 5.16. Qüestionari Professorat*

Adaptació del currículum, atenció personalitzada, plantejament de reptes i metodologies adients (saber com treballar amb ells) evitar sobrecàrrega	134
treballar el plànol afectiu i emocional	49
manca d'experiència	10
Manca de temps	178
Manca de recursos	214
Ràtio elevada	166
Manca de protocol (suport administració)	22
Manca de detecció (alumnat que arriba a l'escola sense detectar) o diagnòstic (no es fa, hi ha altres prioritats) a infantil no es fa	18
Manca formació o coneixements sobre el tema	310
Manca de coordinació	97
comunicació amb ells/es	19
Dificultat per detectar o falta de detecció	138
atenció individualitzada	24
motivació, dificultat per motivar-los, s'avorreixen a classe	187
socialització, integració en el grup, comprensió per part de companys/es	146
Manca de professorat de suport	67
Priorització altres necessitats	38
perfeccionisme i autoexigència de l'alumnat	5
gestió de la frustració per part de l'alumnat	8
control emocional de l'alumnat	5
por a no saber com actuar	5
mites i estereotips	12
avaluació	19
Disparitat de nivells i ritmes	53
Poca implicació de l'equip directiu	7
Comprensió i implicació docent	37
manca de concentració, dispersió, evasió (quan no li interessa o s'avorreix)	16
currículum	35
manca d'oferta externa	1
Flexibilitat horària	9
manca de flexibilitat dels docents /sistema/programació	12
negativa per part de l'alumnat a ser atés (per l'etiquetatge, por a ser diferent...)	20
interessos diferents de la resta	8
diferenciació de la resta del grup	12

respostes agressives per part de l'alumnat (aacc)	2
diversitat de nivells a l'aula	14
acaben prompte i distrauen a la resta	2
suport	4
comprendre les seues necessitats (saber què necessiten) i interessos	35
oposició a la flexibilització per gran part del professorat	5
Relació amb les famílies, bé per pressió o per falta d'implicació, relació amb la família	77
manca habilitats socials d'aquest alumnat	5
com treballar amb ells	3
context centre	4
manca de respectes a les normes	5
manca d'empatia (d'aquests alumnes)	13
Dificultats afegides: escriptura, tdah	4
desorganització alumnat	3
baixa autoestima alumnat	13
la seua rapidesa (no donar coll per preparar material)	4
Actitud/Prepotència /no reconéixer mancances	12
treball en grup	5
manca flexibilitat agrupaments aula	2
adaptació del centre	13
atendre les seues inquietuds	3
manca suport orientació/pt (lentitud diagnòstic o no diagnòstica) o no saben	22
necessiten atenció molt seguida en el temps	2
vol ser constantment el centre d'atenció	8
manca comprensió entorn	11
informació etapa anterior	1
excés autoestima	1
manca habils treball	7
baix pressupost / falta inversió	2
asincronía	1
gestionar la necessitat de participació a classe	2
espais	17
dificultat flexibilització (mesura)	3
burocràcia	15
adaptació al nivell que tenen	13
mantindre el respecte als companys	1
falta empatia altres alumnes	3
falta d'ordre i neteja en les tasques (volen acabar ràpid)	1
la seua actitud, passivitat, desinterés, comportament	29
són massa crítics, incorformistes	5
respectar el ritme dels companys/es	2
ritme de treball	13

---

heterogeneïtat dins aacc	2
No sé què fer amb ell /falta de capacitat /estar a l'alçada	4
treball afegit	8
atendre a la resta del grup	5
seguiment, acompanyament	4
necessitat de tindre grans coneixements sobre els seus temes d'interés	2
motivació pròpia	3
acceptació de l'alumne, de la situació personal	3
preparació de materials específics	27
diferència i inclusió	4
competitivitat entre ells	2
discriminació, insolidaritat	2
Falta de coherència (canvi de criteri segons l'orientador)	7
dinàmica aula no permet individualització	4
feina extra	3
organització	2
no adaptació	2
rendiment	2
tema tabú	1
por al fracàs	1
expectatives	1

Taula 3

Organització respostes 5.16. en blocs

CARACTERÍSTIQUES ALUMNAT	DOCENT	SISTEMA/ADMINISTRACIÓ	CENTRE	RESPOSTA EDUCATIVA	ENTORN SOCIAL	FAMÍLIA
comunicació amb ells/es	1 manca d'experiència	1 Manca de temps	1 Manca de detecció (alumnat que arriba a l'escola sense detectar) o diagnòstic (no es fa, hi ha altres prioritats) a infantil no es fa	1 Adaptació del currículum, atenció personalitzada, plantejament de reptes i metodologies adients (saber com treballar amb ells) evitar sobrecàrrega	1 socialització, integració en el grup, comprensió per part de companys/es	1 Relació amb les famílies, bé per pressió o per falta d'implicació, 4 relació amb la família
motivació, dificultat per motivar-los, s'avorreixen a classe	1 Manca formació o coneixements sobre el tema	3 Manca de recursos	2 Manca de coordinació	9 treballar el plànol afectiu i emocional	4 manca d'oferta externa	1
perfeccionisme i autoexigència de l'alumnat	5 Dificultat per detectar o falta de detecció	1 Ràtio elevada	1 Poca implicació de l'equip directiu	7 atenció individualitzada	2 manca comprensió entorn	1
gestió de la frustració per part de l'alumnat	8 por a no saber com actuar	5 Manca de protocol (suport administració)	2 Comprensió i implicació docent	3 Priorització altres necessitats	3 falta empatia altres alumnes	3
control emocional de l'alumnat	5 mites i estereotips	1 Manca de professorat de suport	6 Flexibilitat horària	9 avaluació	1 tema tabú	1



manca de concentració, dispersió, evasió (quan no li interessa o s'avorreix)	1 6	comprendre les seues necessitats (saber què necessiten) i interessos	3 5	currículum	3 5	oposició a la flexibilització per gran part del professorat	5	Disparitat de nivells i ritmes	5 3	1 6 2
negativa per part de l'alumnat a ser atés (per l'etiquetatge, por a ser diferent...)	2 0	com treballar amb ells	3	manca de flexibilitat dels docents /sistema/programació	1 2	context centre	4	diversitat de nivells a l'aula	1 4	
interessos diferents de la resta	8	No sé què fer amb ell /falta de capacitat /estar a l'alçada	4	suport	4	manca flexibilitat agrupaments aula	2	atendre les seues inquietuds	3	
diferenciació de la resta del grup	1 2	necessitat de tindre grans coneixements sobre els seus temes d'interés	2	baix pressupost / falta inversió	2	adaptació del centre	1 3	necessiten atenció molt seguida en el temps	2	
respostes agressives per part de l'alumnat (aacc)	2	motivació pròpia	3	dificultat flexibilització (mesura)	3	manca suport orientació/pt (lentitud diagnòstic o no diagnòstica) o no saben	2 2	vol ser constantment el centre d'atenció	8	
acaben prompte i distrauen a la resta	2	feina extra	3	burocràcia	1 5	informació etapa anterior	1	gestionar la necessitat de participació a classe	2	

manca habilitats socials d'aquest alumnat	5	organització	2	7 1 8	espais	1 7	adaptació al nivell que tenen	1 3		
manca de respectes a les normes	5		5 2 7		Falta de coherència (canvi de criteri segons l'orientador)	7	ritme de treball	1 3		
manca d'empatia (d'aquests alumnes)	1 3					2 3 9	heterogeneïtat dins aacc	2		
Dificultats afegides: escriptura, tdah	4						treball afegit	8		
desorganització alumnat	3						atendre a la resta del grup	5		
baixa autoestima alumnat	1 3						seguiment, acompanyament	4		
la seua rapidesa (no donar coll per preparar material)	4						preparació de materials específics	2 7		
Actitud/Prepotència /no reconèixer mancances	1 2						diferència i inclusió	4		
treball en grup	5						dinàmica aula no permet individualització	4		
excés autoestima	1							4 2 6		

manca habits treball	7								
asincronía	1								
mantindre el respecte als companys	1								
falta d'ordre i neteja en les tasques (volen acabar ràpid)	1								
la seua actitud, passivitat, desinterés, comportament	2 9								
són massa crítics, incorformistes	5								
respectar el ritme dels companys/es	2								
acceptació de l'alumne, de la situació personal	3								
competitivitat entre ells	2								
discriminació, insolidaritat	2								
no adaptació	2								
rendiment	2								
por al fracàs	1								
expectatives	1								

---

	4 0 8								
--	-------------	--	--	--	--	--	--	--	--

**Taula 4***Respostes pregunta 5.20. Qüestionari Orientació educativa*

sensibilització	21
interacció	1
problemes detecció	25
formació	26
Formació docents	80
recursos	33
coordinació amb professorat	29
conèixer les necessitats (professorat)	2
conèixer les necessitats	3
avaluació/diagnòstic (criteris diagnòstics)	25
etiqueta	1
assessorament docents	2
manca de programes específics	7
mites professorat	9
planificació/seguiment curricular /programació	18
metodologies poc adequades	23
socialització grup iguals	29
Família (pressió sobretot)	54
Priorització d'altres necessitats	10
organització	2
Hàbits estudi	5
atenció /resposta/flexibilitat professorat	7
actitud professorat	25
organització resposta centre	8
diversitat alumnat	20
implicació professorat	36
motivació	25
necessitats emocionals	18
coordinació agents externs /recursos externs	6
distribució horària	6
recursos personals	14
temps	15
temps professorat/càrrega de treball	8
mesures educatives	19
diagnòstic extern	4
eines valoració	19
suport administració	1
fer flexibilització /no fer-ne	5
fer enriquiment	13

espais	3
comprensió doble excepcionalitat professorat	1
individualització dins l'aula	10
accessibilitat /barreres	2
expectatives	11
comportament	1
reacció alumnat en conèixer el diagnòstic	2
interessos particulars	7
materials específics	7
continuitat mesures cursos següents	3
escola no inclusiva	4
ràtio	17
autoestima	4
pressió diagnòstic	1
doble excepcionalitat	2
divergents	1
entorn	3
resistències	5
pressió associacions externes (discrepància criteris diagnòstics)	9
burocràcia	2
prejudicis/desconeixement cap a l'alta capacitat	10
disincronia	1
inseguretat / experiència	2
es perceben diferents	1
invisibilització	6
gestió aula	2
flexibilitat agrupacions	1
protocol/suport administració	4
especificitat alumnat aacc	2
moment adequat per aplicar les mesures	1
no volen atenció diferenciada	3
alta exigència	1
habilitats socials	4
prepotència	3
adaptació (als interessos de la classe)	3
actitud alumnat	2
resposta tardana sistema	1
falta de consens sobre alta capacitat	2
sistema educatiu/ normalitza / resposta tardana	3
opcions entorn	1
por al fracàs	1

Taula 5

Organització respostes 5.20. en blocs

CARACTERÍSTIQUES ALUMNAT	ORIENTADORS/ES	DOCENTS	SISTEMA/ADMINISTRACIÓ	CENTRE	RESPOSTA EDUCATIVA	ENTORN SOCIAL	FAMÍLIA								
interacció	1	formació	26	Formació docents	80	recursos	33	problemes de detecció	25	planificació/seguiment curricular /programació	18	sensibilització	21	Família (pressió sobretot)	54
organització	2	conèixer les necessitats	3	conèixer les necessitats (professorat)	2	temps	15	coordinació amb professorat	29	metodologies poc adequades	23	etiqueta	1		
Hàbits estudi	5	avaluació/diagnòstic (criteris diagnòstics)	25	mitges professorat	9	temps professorat/càrrega de treball	8	manca de programes específics	7	Priorització d'altres necessitats	10	socialització grup iguals	29		
motivació	25	assessorament docents	2	atenció /resposta/flexibilitat professorat	7	suport administració	1	organització resposta centre	8	diversitat alumnat	20	coordinació agents externs /recursos externs	6		
necessitats emocionals	18	eines valoració	19	actitud professorat	25	escola no inclusiva	4	distribució horària	6	mesures educatives	19	diagnòstic extern	4		
comportament	1	inseguretat / experiència	2	implicació professorat	36	ràtio	17	recursos personals	14	fer flexibilització /no fer-ne	5	pressió diagnòstic	1		
reacció alumnat en conèixer el diagnòstic	2	falta de consens sobre alta capacitat	2	comprensió doble excepcionalitat	1	burocràcia	2	espais	3	fer enriquiment	13	entorn	3		

				at professorat											
interessos particulars	7		79		160	protocol/suport administració	4	continuitat mesures cursos següents	3	individualització dins l'aula	10	resistències	5		
autoestima	4					resposta tardana sistema	1		95	accessibilitat/barreres	2	pressió associacions externes (discrepància criteris diagnòstics)	9		
doblet excepcionalitat	2					sistema educatiu/normalitzat / resposta tardana	3			expectatives	11	prejudicis/desconeixement cap a l'alta capacitat	10		
divergents	1						88			materials específics	7	invisibilització	6		
disincronia	1									gestió aula	2	opcions entorn	1		
es perceben diferents	1									flexibilitat agrupacions	1		96		
especificitat alumnat aacc	2									moment adequat per aplicar les mesures	1				
no volen atenció diferenciada	3										142				
alta exigència	1														
habilitats socials	4														



---

prepotència	3														
actitud alumnat	2														
adaptació (als interessos de la classe)	3														
por al fracàs	1														
	89														

## ANNEX 12. Principals facilitats detectades per a l'atenció de l'alumnat d'altres capacitats

**Taula 6**

*Respostes pregunta 5.17. Qüestionari Professorat*

Motivació	94
sensibilitat	19
interés	84
esforç, treballen bé, perseverança	28
participació	28
autonomia	79
família	50
treball cooperatiu	8
no és un alumne problemàtic	2
disponibilitat	1
capacitat aprenentatge	30
comunicació	78
pensament crític	28
tracte	5
col·laboradors	11
mogut per reptes	29
ritme elevat	7
curiositat	30
pot ajudar els companys	89
afectivitat	4
entén ràpid	72
empatia	14
realització activitats	3
gratitud (per part de l'alumnat)	11
rendiment/desenvolupament acadèmic	10
ajuda en els projectes /motivador/lidera	15
creativitat	44
inclusió	4
raonament	19
bona socialització	10
receptius ampliació continguts	18
intel·ligència, potencial	15
capacitat comprensió	81
Col·laboració orientació	1
confiança	2
disposició	5
caràcter/personalitat	2

fluïdesa	2
enriqueix al grup	41
profunditat en l'aprenentatge / grau d'elaboració	19
facilitat per aprendre	62
exigència	3
vocabulari i expressió	11
concentració	3
ajuda professorat	11
amplia els meus coneixements, estímul	7
repte positiu	18
vincle amb el professorat	9
diversitat (comprensió de)	4
tasques	1
proves	1
responsable	5
discret	1
maduresa	19
bon comportament	13
contesta sempre	
ganes d'aprendre	18
bona educació	2
cohesionen el grup	1
fàcil empatitzar i connectar amb ells	4
iniciativa	13
entusiasme contagia	7
motivació pròpia	6
bona resposta davant activitats diverses i complexes	39
estan atents	22
aporta si li interessa	3
sinceritat	2
generositat	2
introversió	2
visió diferent	1
implicació	12
il·lusió	3
positivitat	1
sorprenents	1
superació	4
treball gratificant	14
imaginació	1
bon treball / eficàcia	29
connexió idees dispars	8

predisposició	17
brillants	6
recursos	3
accepten atenció personalitzada	1
idees clares	1
complicitat profe-alumne	6
flexibilitat en l'aprenentatge	5
enriquiment personal	13
satisfacció	11
fàcil avaluació	1
amabilitat	2
adaptabilitat	4
respectuosos	6
memòria	3
plasticitat	1
coneixements	4
manca dificultats	1
capacitat resoldre problemes i anticipar-se	6
sentit de l'humor	3
es poden utilitzar altres materials	5
capacitat i coneixements musicals	1
bona actitud	7
metòdic	1
pensament divergent	6
valors	1
organitzats	1
eixida rutina	2
alegria	1
fascinació	1
accepten correccions	1
canvi respecte del grup	1
dinamitza	1
exemple alumnat	1
lectura	1
olimpiades matemàtiques	1
esperançadors	1
sinceritat	2
generositat	2
introversió	2
visió diferent	1

Taula 7

Organització respostes 5.17. en blocs

CARACTERÍSTIQUES ALUMNAT		DOCENT		SISTEMA/ADMINISTRACIÓ		RESPOSTA EDUCATIVA		ENTORN SOCIAL		FAMÍLIA	
Motivació	94	Col·laboració orientació	1	inclusió	4	treball cooperatiu	8	enriqueix al grup	41	família	50
sensibilitat	19	ajuda professorat	11	diversitat (comprensió de)	4	tasques	1	cohesionen el grup	1		
interés	84	amplia els meus coneixements, estímul	7		8	proves	1	bona socialització	10		
esforç, treballen bé, perseverança	28	repte positiu	18			recursos	3	no és un alumne problemàtic	2		
participació	28	vincl amb el professorat	9			accepten atenció personalitzada	1	adaptabilitat	4		
autonomia	79	fàcil empatitzar i connectar amb ells	4			fàcil avaluació	1	dinamitza	1		
disponibilitat	1	motivació pròpia	6			es poden utilitzar altres materials	5	exemple alumnat	1		
capacitat aprenentatge	30	treball gratificant	14			eixida rutina	2		60		
comunicació	78	complicitat profe-alumne	6			canvi respecte del grup	1				
pensament crític	28	enriquiment personal	13				23				

tracte	5	satisfacció	11									
col·laboradors	11	fascinació	1									
mogut per reptes	29		101									
ritme elevat	7											
curiositat	30											
pot ajudar els companys	89											
afectivitat	4											
entén ràpid	72											
empatia	14											
realització activitats	3											
gratitud (per part de l'alumnat)	11											
rendiment/desenvolupament acadèmic	10											
ajuda en els projectes /motivador/lidera	15											
creativitat	44											
raonament	19											
receptius ampliació continguts	18											
intel·ligència, potencial	15											
capacitat comprensió	81											
confiança	2											
disposició	5											
caràcter/personalitat	2											
fluïdesa	2											
profunditat en l'aprenentatge / grau d'elaboració	19											
facilitat per aprendre	62											
exigència	3											

vocabulari i expressió	11											
concentració	3											
responsable	5											
discret	1											
maduresa	19											
bon comportament	13											
contesta sempre	1											
ganes d'aprendre	18											
bona educació	2											
iniciativa	13											
entusiasme contagia	7											
bona resposta davant activitats diverses i complexes	39											
estan atents	22											
aporta si li interessa	3											
implicació	12											
il·lusió	3											
positivitat	1											
sorprenents	1											
superació	4											
imaginació	1											
bon treball / eficàcia	29											
connexió idees dispars	8											
predisposició	17											
brillants	6											
idees clares	1											
flexibilitat en l'aprenentatge	5											

amabilitat	2										
respectuosos	6										
memòria	3										
plasticitat	1										
coneixements	4										
manca dificultats	1										
capacitat resoldre problemes i anticipar-se	6										
sentit de l'humor	3										
capacitat i coneixements musicals	1										
bona actitud	7										
metòdic	1										
pensament divergent	6										
valors	1										
organitzats	1										
alegria	1										
accepten correccions	1										
lectura	1										
olimpíades matemàtiques	1										
esperançadors	1										
	1334										



**Taula 8***Respostes pregunta 5.21. Qüestionari Orientació educativa*

Interés	10
Motivació	30
curiositat	3
Família	91
Comunicació	25
autonomia	7
Participació	4
Fer valoració/diagnòstic (més fluid)	48
capacitat de comprensió	7
acceptació propostes	20
adaptació al grup	5
elaboració de materials /accés	9
bon tracte	3
aprenen ràpid	5
Elaboració de propostes/ enriquiment	13
formació	1
creativitat	21
raonament	9
expressió lingüística	6
repte positiu	7
entusiasme	1
implicació professorat (més que en altres casos)	21
treball individual	9
atenció	2
gratitud	4
iniciativa	2
vinde	4
ganes d'aprendre	4
coordinació docent	8
transició	1
empatia	3
aprenen dels errors	1
predisposició/implicació	19
sociabilitat	4
resolució de problemes	1
treball emocional /connexió	7
facilitat aprenentatge	4
poden ajudar els companys	5
valors	1

sensibilitat	2
intel·ligència / potencial	10
col·laboració	6
feedback	1
esforç / bon treball	2
enriquiment grup	16
moguts per reptes	5
aprofundiment	1
confiança en ells	1
gratificant	3
coordinació agents externs	10
líder positiu	2
normalització orientació cap a la inclusió	2
programes detecció precoç	1
motivació pròpia/professorat	2
suport professorat /personal de suport	3
capacitat d'aprenentatge	1
responsabilitat	1
desenvolupament moral	1
receptius	2
normativa	3
maduresa	2
flexibilitat	1
bones habilitats socials	1
comprensió de la situació	2
resolutius	1
programes específics	2
orientació individualitzada alumnat	4
orientació professorat	3
coordinació amb altres orientadors/es	2
col·laboració docent	2
pensament crític	1
capacitat d'organització	1
capacitat de producció	5
interessos extraescolars	2
actitud	1
diversificació propostes	1
aportació grups interactius	1

Taula 9

Organització respostes 5.21. en blocs

CARACTERÍSTIQUES ALUMNAT		ORIENTADORS/ES	DOCENTS		SISTEMA/ADMINISTRACIÓ		CENTRE		RESPOSTA EDUCATIVA		ENTORN SOCIAL		FAMÍLIA		
Interés	10	Fer valoració/diagnòstic (més fluid)	48	implicació professorat (més que en altres casos)	21	normativa	3	transició	1	acceptació propostes	20	adaptació al grup	5	Família	91
Motivació	30	formació	1	coordinació docent	8			normalització orientació cap a la inclusió	2	elaboració de materials /accés	9	sociabilitat	4		
curiositat	3	repte positiu	7	suport professorat /personal de suport	3			programes detecció precoç	1	Elaboració de propostes/ enriquiment	13	poden ajudar els companys	5		
Comunicació	25	vincl	4	col·laboració docent	2			programes específics	2	treball individual	9	col·laboració	6		
autonomia	7	treball emocional /connexió	7						6	bona resposta	10	enriquiment grup	1		
Participació	4	feedback	1							resolució de problemes	1	coordinació agents externs	1		
capacitat de comprensió	7	gratificant	3							diversificació propostes	1	aportació grups interactius	1		
bon tracte	3	motivació pròpia	2								63		4		
aprenen ràpid	5	orientació individualitzada alumnat	4										7		

creativitat	21	orientació professorat	3										
raonament	9	coordinació amb altres orientadors/es	2										
expressió lingüística	6		82										
entusiasme	1												
atenció	2												
gratitud	4												
iniciativa	2												
ganes d'aprendre	4												
empatia	3												
aprenen dels errors	1												
predisposició/implicació	19												
facilitat aprenentatge	4												
valors	1												
sensibilitat	2												
intel·ligència / potencial	10												
esforç / bon treball	2												
moguts per reptes	5												
aprofundiment	1												

confiança en ells	1												
líder positiu	2												
capacitat d'aprenentatge	1												
responsabilitat	1												
desenvolupament moral	1												
receptius	2												
maduresa	2												
flexibilitat	1												
bones habilitats socials	1												
comprensió de la situació	2												
resolutius	1												
pensament crític	1												
capacitat d'organització	1												
capacitat de producció	5												
interessos extraescolars	2												

---

actitud	1													
	21 6													

### ANNEX 13. Dades anàlisi correlacional Qüestionari per al professorat

#### a) Estudi segons el sexe:

Pregunta 5.9. En quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats.

5.9.	1	2	3	4
<b>dones</b>	2%	12%	41%	45%
<b>homes</b>	5%	22%	47%	26%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 5.14. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats.

5.14	1	2	3	4
<b>dones</b>	19%	25%	37%	19%
<b>homes</b>	22%	31%	32%	15%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4. f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.

2.4.f	1	2	3	4
<b>dones</b>	7%	32%	39%	22%
<b>homes</b>	7%	41%	37%	15%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4. k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta.

2.4.k.	1	2	3	4
<b>dones</b>	23%	57%	17%	3%
<b>homes</b>	18%	54%	25%	3%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 3.1.b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats.

3.1.b.	1	2	3	4
<b>dones</b>	34%	37%	22%	7%
<b>homes</b>	28%	38%	21%	13%

1= gens en compte

4= molt en compte

## b) Estudi segons l'edat:

Pregunta 2.3. Saps identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats.

p23	1	2	3	4
21 a 28	8%	4%	42%	46%
29 a 33	17%	5%	41%	37%
34 a 40	10%	5%	40%	45%
41 a 55	10%	34%	46%	10%
més de 56	7%	13%	40%	40%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats.

p53	1	2	3	4
21 a 28	12%	27%	40%	21%
29 a 33	12%	47%	30%	11%
34 a 40	20%	35%	32%	13%
41 a 55	16%	40%	3%	11%
més de 56	12%	33%	38%	17%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 5.8. L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat.

p58	1	2	3	4
21 a 28	0%	21%	44%	35%
29 a 33	4%	25%	40%	31%
34 a 40	9%	34%	40%	17%
41 a 55	8%	33%	41%	18%
més de 56	15%	26%	37%	22%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 5.9. En quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats.

p59	1	2	3	4
21 a 28	0%	8%	34%	58%
29 a 33	1%	13%	35%	51%
34 a 40	2%	16%	41%	41%
41 a 55	3%	15%	47%	35%
més de 56	4%	17%	38%	41%

1= gens en compte

4= molt en compte



Pregunta 2.4. a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs.

<b>2.4.a</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	2%	17%	71%	10%
<b>29 a 33</b>	4%	27%	40%	29%
<b>34 a 40</b>	7%	24%	48%	21%
<b>41 a 55</b>	6%	19%	47%	28%
<b>més de 56</b>	2%	17%	45%	36%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4.c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític.

<b>2.4.c</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	0%	40%	46%	14%
<b>29 a 33</b>	4%	21%	46%	29%
<b>34 a 40</b>	5%	22%	45%	28%
<b>41 a 55</b>	3%	19%	42%	36%
<b>més de 56</b>	5%	22%	45%	28%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4.d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat.

<b>2.4.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	21%	48%	23%	8%
<b>29 a 33</b>	11%	47%	27%	15%
<b>34 a 40</b>	16%	38%	37%	9%
<b>41 a 55</b>	10%	39%	39%	12%
<b>més de 56</b>	7%	30%	49%	14%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4.e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimulat per la família.

<b>2.4.e</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	19%	46%	25%	10%
<b>29 a 33</b>	16%	55%	22%	7%
<b>34 a 40</b>	24%	51%	20%	5%
<b>41 a 55</b>	17%	46%	31%	6%
<b>més de 56</b>	10%	41%	38%	11%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4.f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.

<b>2.4.f</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	12%	38%	4%	6%
<b>29 a 33</b>	11%	36%	37%	16%
<b>34 a 40</b>	8%	35%	39%	18%
<b>41 a 55</b>	6%	34%	36%	24%
<b>més de 56</b>	6%	33%	45%	16%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4.g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar.

<b>2.4.g</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	73%%	27%	0%	0%
<b>29 a 33</b>	58%	1%	9%	2%
<b>34 a 40</b>	61%	28%	10%	1%
<b>41 a 55</b>	58%	31%	10%	1%
<b>més de 56</b>	37%	44%	16%	3%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4. h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.)

<b>2.4.h</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	2%	4%	40%	54%
<b>29 a 33</b>	0%	7%	52%	41%
<b>34 a 40</b>	0%	9%	44%	47%
<b>41 a 55</b>	1%	8%	35%	56%
<b>més de 56</b>	1%	6%	34%	59%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4. i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes.

<b>2.4.i</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	29%	29%	40%	2%
<b>29 a 33</b>	19%	48%	29%	4%
<b>34 a 40</b>	16%	52%	28%	4%
<b>41 a 55</b>	17%	51%	28%	4%
<b>més de 56</b>	12%	43%	39%	6%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4. j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.

<b>2.4.j</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	6%	23%	44%	27%
<b>29 a 33</b>	9%	32%	38%	21%
<b>34 a 40</b>	8%	25%	41%	26%
<b>41 a 55</b>	5%	37%	38%	20%
<b>més de 56</b>	9%	41%	33%	17%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 2.4. k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta.

<b>2.4.k</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	23%	65%	12%	0%
<b>29 a 33</b>	23%	63%	10%	4%
<b>34 a 40</b>	24%	57%	18%	1%
<b>41 a 55</b>	23%	54%	20%	3%
<b>més de 56</b>	15%	54%	24%	7%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 3.1. a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit.

<b>3.1.a</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	65%	25%	8%	2%
<b>29 a 33</b>	49%	31%	18%	2%
<b>34 a 40</b>	44%	34%	20%	2%
<b>41 a 55</b>	41%	34%	19%	6%
<b>més de 56</b>	39%	27%	24%	10%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 3.1. b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats.

<b>3.1.b</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	35%	44%	17%	4%
<b>29 a 33</b>	36%	39%	20%	5%
<b>34 a 40</b>	38%	38%	19%	5%
<b>41 a 55</b>	33%	38%	20%	9%
<b>més de 56</b>	22%	34%	29%	15%

1= gens en compte

4= molt en compte

Pregunta 3.1. d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.

<b>3.1.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21 a 28</b>	58%	29%	11%	2%
<b>29 a 33</b>	57%	26%	2%	5%
<b>34 a 40</b>	56%	27%	14%	3%
<b>41 a 55</b>	66%	23%	7%	4%
<b>més de 56</b>	67%	23%	7%	3%

1= gens en compte

4= molt en compte

### c) Estudi segons nivell educatiu

1.6. c. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder atendre l'alumnat d'altres capacitats.

<b>1.6.c</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	41%	37%	18%	4%
<b>ESO</b>	41%	34%	21%	4%
<b>ESO-FP</b>	36%	46%	18%	0%
<b>ESO-BAT-FP</b>	31%	31%	35%	3%
<b>PRI</b>	23%	48%	22%	7%
<b>INF-PRI</b>	25%	52%	19%	4%
<b>FP</b>	53%	30%	12%	5%
<b>INF</b>	31%	48%	17%	4%
<b>PRI-ESO</b>	0%	67%	33%	0%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	100%	0%	0%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	33%	67%	0%
<b>BAT</b>	28%	39%	16%	17%
<b>INF-BAT</b>	0%	100%	0%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	100%	0%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.3. Saps identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats.

<b>2.3.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	32%	31%	30%	7%
<b>ESO</b>	28%	28%	38%	6%
<b>ESO-FP</b>	33%	33%	27%	7%
<b>ESO-BAT-FP</b>	20%	21%	47%	12%
<b>PRI</b>	30%	30%	35%	5%

<b>INF-PRI</b>	30%	30%	33%	7%
<b>FP</b>	33%	33%	25%	9%
<b>INF</b>	32%	31%	33%	4%
<b>PRI-ESO</b>	0%	0%	83%	17%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	0%	67%	33%
<b>BAT</b>	31%	30%	22%	17%
<b>INF-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-ESO</b>	50%	50%	0%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre.

<b>5.1.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	34%	33%	23%	10%
<b>ESO</b>	29%	38%	23%	10%
<b>ESO-FP</b>	18%	37%	18%	27%
<b>ESO-BAT-FP</b>	17%	41%	35%	7%
<b>PRI</b>	18%	32%	34%	16%
<b>INF-PRI</b>	26%	23%	30%	21%
<b>FP</b>	24%	47%	26%	3%
<b>INF</b>	7%	36%	40%	17%
<b>PRI-ESO</b>	0%	67%	16%	17%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	67%	33%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	16%	67%	17%
<b>BAT</b>	0%	53%	47%	0%
<b>INF-BAT</b>	0%	100%	0%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	0%	100%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat.

<b>5.5.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	20%	25%	36%	19%
<b>ESO</b>	17%	28%	31%	24%
<b>ESO-FP</b>	18%	9%	37%	36%
<b>ESO-BAT-FP</b>	7%	28%	41%	24%
<b>PRI</b>	8%	20%	34%	38%
<b>INF-PRI</b>	10%	9%	38%	43%

<b>FP</b>	15%	34%	34%	17%
<b>INF</b>	2%	17%	38%	43%
<b>PRI-ESO</b>	0%	50%	33%	17%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	50%	50%
<b>INF-PRI-ESO</b>	16%	17%	50%	17%
<b>BAT</b>	11%	28%	44%	17%
<b>INF-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	0%	100%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.8. L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat.

<b>5.8.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	10%	31%	43%	16%
<b>ESO</b>	11%	37%	35%	17%
<b>ESO-FP</b>	9%	46%	27%	18%
<b>ESO-BAT-FP</b>	14%	38%	38%	10%
<b>PRI</b>	5%	25%	42%	28%
<b>INF-PRI</b>	9%	20%	40%	31%
<b>FP</b>	16%	44%	31%	9%
<b>INF</b>	1%	25%	49%	25%
<b>PRI-ESO</b>	17%	33%	33%	17%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	16%	67%	17%
<b>BAT</b>	11%	22%	39%	28%
<b>INF-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	0%	100%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.9. En quina mesura tens en compte les necessitats afectives de l'alumnat d'altres capacitats.

<b>5.9.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	2%	19%	48%	31%
<b>ESO</b>	3%	21%	48%	28%
<b>ESO-FP</b>	0%	9%	5%	36%
<b>ESO-BAT-FP</b>	0%	14%	41%	45%
<b>PRI</b>	1%	9%	39%	51%
<b>INF-PRI</b>	3%	4%	28%	65%
<b>FP</b>	9%	31%	40%	20%
<b>INF</b>	0%	5%	36%	59%

<b>PRI-ESO</b>	0%	16%	67%	17%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	50%	50%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	20%	20%	60%
<b>BAT</b>	13%	27%	13%	47%
<b>INF-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	0%	100%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.14. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats.

<b>5.14.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	28%	31%	29%	12%
<b>ESO</b>	24%	31%	32%	13%
<b>ESO-FP</b>	27%	18%	46%	9%
<b>ESO-BAT-FP</b>	25%	10%	35%	34%
<b>PRI</b>	12%	24%	44%	20%
<b>INF-PRI</b>	9%	17%	43%	31%
<b>FP</b>	32%	28%	24%	16%
<b>INF</b>	9%	22%	40%	29%
<b>PRI-ESO</b>	0%	33%	50%	17%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	50%	50%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	0%	33%	67%
<b>BAT</b>	28%	33%	33%	6%
<b>INF-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	100%	0%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.15. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluida.

<b>5.15.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	6%	21%	41%	32%
<b>ESO</b>	5%	0%	54%	41%
<b>ESO-FP</b>	0%	40%	30%	30%
<b>ESO-BAT-FP</b>	0%	12%	44%	44%
<b>PRI</b>	1%	10%	37%	52%
<b>INF-PRI</b>	2%	14%	31%	53%
<b>FP</b>	14%	36%	34%	16%
<b>INF</b>	0%	4%	42%	54%
<b>PRI-ESO</b>	0%	34%	33%	33%

<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	50%	50%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	0%	33%	67%
<b>BAT</b>	6%	18%	53%	23%
<b>INF-BAT</b>	0%	0%	100%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	0%	0%	100%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.

<b>2.4.j</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	7%	40%	38%	15%
<b>ESO</b>	5%	34%	41%	20%
<b>ESO-FP</b>	9%	18%	37%	36%
<b>ESO-BAT-FP</b>	10%	38%	24%	28%
<b>PRI</b>	7%	34%	36%	23%
<b>INF-PRI</b>	8%	26%	43%	23%
<b>FP</b>	9%	35%	36%	20%
<b>INF</b>	6%	35%	37%	22%
<b>PRI-ESO</b>	0%	17%	33%	50%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	0%	0%	100%
<b>INF-PRI-ESO</b>	0%	17%	50%	33%
<b>BAT</b>	0%	22%	50%	28%
<b>INF-BAT</b>	0%	0%	0%	100%
<b>INF-ESO</b>	0%	100%	0%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit.

<b>3.1.a</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	38%	32%	22%	8%
<b>ESO</b>	37%	37%	19%	7%
<b>ESO-FP</b>	18%	46%	27%	9%
<b>ESO-BAT-FP</b>	59%	21%	10%	10%
<b>PRI</b>	48%	30%	19%	3%
<b>INF-PRI</b>	57%	29%	13%	1%
<b>FP</b>	7%	29%	27%	7%
<b>INF</b>	47%	41%	11%	1%
<b>PRI-ESO</b>	83%	17%	0%	0%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	0%	50%	50%	0%
<b>INF-PRI-ESO</b>	50%	33%	0%	17%
<b>BAT</b>	22%	28%	39%	11%



<b>INF-BAT</b>	100%	0%	0%	0%
<b>INF-ESO</b>	100%	0%	0%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats.

<b>3.1.b</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	24%	36%	27%	13%
<b>ESO</b>	35%	29%	24%	12%
<b>ESO-FP</b>	18%	46%	36%	0%
<b>ESO-BAT-FP</b>	21%	31%	31%	17%
<b>PRI</b>	36%	44%	16%	4%
<b>INF-PRI</b>	46%	35%	17%	4%
<b>FP</b>	27%	40%	20%	13%
<b>INF</b>	36%	1%	19%	4%
<b>PRI-ESO</b>	50%	50%	0%	0%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	50%	0%	50%	0%
<b>INF-PRI-ESO</b>	83%	17%	0%	0%
<b>BAT</b>	17%	44%	28%	11%
<b>INF-BAT</b>	0%	100%	0%	0%
<b>INF-ESO</b>	0%	0%	0%	100%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.

<b>3.1.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>ESO-BAT</b>	67%	21%	6%	6%
<b>ESO</b>	66%	23%	8%	3%
<b>ESO-FP</b>	73%	9%	18%	0%
<b>ESO-BAT-FP</b>	72%	24%	0%	4%
<b>PRI</b>	59%	27%	11%	3%
<b>INF-PRI</b>	69%	21%	6%	4%
<b>FP</b>	65%	28%	5%	2%
<b>INF</b>	47%	28%	19%	6%
<b>PRI-ESO</b>	50%	50%	0%	0%
<b>INF-PRI-ESO-BAT</b>	50%	50%	0%	0%
<b>INF-PRI-ESO</b>	7%	33%	0%	0%
<b>BAT</b>	50%	33%	11%	6%
<b>INF-BAT</b>	100%	0%	0%	0%
<b>INF-ESO</b>	100%	0%	0%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

**d) Estudi segons el tipus de centre**

1.6. c. En quina mesura consideres que és suficient la formació rebuda per poder atendre l'alumnat d'altres capacitats.

<b>1.6.c</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	36%	41%	18%	5%
<b>Concertat</b>	25%	39%	28%	12%
<b>Privat</b>	22%	57%	21%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.3. Saps identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats.

<b>2.3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	11%	38%	43%	8%
<b>Concertat</b>	4%	37%	48%	11%
<b>Privat</b>	7%	22%	50%	21%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre.

<b>5.1.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	25%	36%	29%	10%
<b>Concertat</b>	14%	32%	28%	26%
<b>Privat</b>	0%	21%	29%	50%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats.

<b>5.3.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	17%	38%	34%	11%
<b>Concertat</b>	7%	33%	36%	24%
<b>Privat</b>	7%	29%	43%	21%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.

<b>5.4.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	33%	51%	15%	1%
<b>Concertat</b>	29%	42%	22%	7%
<b>Privat</b>	7%	36%	50%	7%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.14. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats.

<b>5.14.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	21%	27%	35%	17%
<b>Concertat</b>	14%	25%	37%	24%
<b>Privat</b>	7%	22%	50%	21%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.15. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda.

<b>5.15.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	5%	16%	41%	38%
<b>Concertat</b>	1%	9%	36%	54%
<b>Privat</b>	0%	15%	39%	46%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes.

<b>2.4.i</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	6%	49%	30%	5%
<b>Concertat</b>	22%	45%	29%	4%
<b>Privat</b>	0%	43%	43%	14%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit.

<b>3.1.a.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	42%	33%	19%	6%
<b>Concertat</b>	50%	29%	17%	4%
<b>Privat</b>	14%	50%	29%	7%

1= gens en compte

4= molt en compte

## e) Estudi segons els anys treballats

2.3. Saps identificar perfectament l'alumnat d'altres capacitats.

<b>2.3.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	19%	40%	37%	4%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	13%	38%	43%	6%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	9%	38%	45%	8%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	7%	37%	42%	14%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats.

<b>5.4.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	25%	43%	31%	1%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	33%	42%	4%	1%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	35%	52%	11%	2%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	31%	50%	17%	2%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat.

<b>5.5.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	10%	19%	43%	28%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	15%	20%	39%	26%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	11%	24%	34%	31%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	19%	25%	32%	24%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.14. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats.

<b>5.14.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	15%	23%	45%	17%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	20%	22%	39%	19%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	18%	28%	34%	20%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	26%	26%	34%	14%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. a. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per aprendre d'una forma més ràpida respecte de la mitjana del curs.

<b>2.4.a</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	3%	17%	58%	22%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	1%	25%	45%	29%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	7%	20%	48%	25%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	2%	20%	42%	36%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. b. L'alumnat d'altres capacitats en general treballa dur per aconseguir un bon rendiment.

<b>2.4.b</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	4%	56%	18%	2%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	22%	60%	14%	4%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	31%	48%	18%	3%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	23%	49%	26%	2%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. c. L'alumnat d'altres capacitats es caracteritza per ser crític.

<b>2.4.c</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	4%	27%	45%	24%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	5%	26%	41%	28%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	3%	18%	45%	34%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	1%	19%	50%	30%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat.

<b>2.4.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	4%	48%	27%	11%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	13%	40%	34%	13%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	12%	40%	37%	11%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	5%	30%	52%	13%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. e. L'alumnat d'altres capacitats sol estar sobreestimat per la família.

<b>2.4.e</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	19%	54%	20%	7%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	12%	47%	34%	7%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	20%	7%	27%	6%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	10%	42%	37%	11%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. f. L'alumnat d'altres capacitats en general es caracteritza per tindre una alta sensibilitat.

<b>2.4.f</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	1%	38%	40%	11%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	11%	36%	35%	18%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	7%	32%	38%	23%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	5%	36%	42%	17%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar.

<b>2.4.g</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	11%	38%	40%	11%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	11%	36%	35%	18%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	7%	32%	38%	23%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	5%	36%	42%	17%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. i. L'alumnat d'altres capacitats trau bones notes.

<b>2.4.i</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	18%	42%	37%	3%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	16%	0%	31%	3%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	18%	50%	27%	5%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	12%	46%	36%	6%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4. k. L'alumnat d'altres capacitats presenta una autoestima alta.

<b>2.4.k</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	20%	65%	14%	1%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	19%	58%	17%	6%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	25%	55%	18%	2%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	16%	53%	26%	5%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats a classe suposa un problema afegit.

<b>3.1.a</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	42%	36%	21%	1%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	50%	29%	19%	2%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	45%	33%	17%	5%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	36%	31%	24%	9%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. b. L'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge necessita més ajuda que l'alumnat d'altres capacitats.

<b>3.1.b</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	27%	41%	27%	5%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	33%	42%	19%	6%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	37%	36%	18%	9%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	21%	37%	30%	12%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. c. Un/a alumne/a identificat com a altres capacitats té més dificultats per fer amics/gues. /

<b>3.1.c</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	11%	39%	41%	9%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	15%	43%	28%	14%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	12%	40%	38%	10%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	9%	33%	45%	13%

1= gens en compte

4= molt en compte

### f) Estudi segons la formació rebuda

2.4.d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat.

<b>2.4.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Inicial Sí, contínua Sí</b>	17%	32%	41%	10%
<b>Inicial Sí, contínua NO</b>	11%	37%	33%	19%
<b>Inicial NO, contínua Sí</b>	15%	39%	38%	8%
<b>Inicial NO, contínua NO</b>	10%	36%	42%	12%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.7.1 En quina mesura has inclòs a la teua programació activitats d'ampliació.

<b>5.7.1.</b>	<b>sí</b>	<b>no</b>	<b>no ho sé</b>
<b>Inicial Sí, contínua Sí</b>	18%	36%	46%
<b>Inicial Sí, contínua NO</b>	14%	45%	41%
<b>Inicial NO, contínua Sí</b>	6%	42%	42%
<b>Inicial NO, contínua NO</b>	12%	40%	48%

5.15. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda.

<b>5.15.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Inicial Sí, contínua Sí</b>	3%	11%	30%	56%
<b>Inicial Sí, contínua NO</b>	4%	12%	46%	38%
<b>Inicial NO, contínua Sí</b>	4%	14%	39%	43%
<b>Inicial NO, contínua NO</b>	5%	14%	49%	32%

1= gens en compte

4= molt en compte



**ANNEX 14. Dades anàlisi correlacional Qüestionari per a professionals de l'orientació educativa****a) Estudi segons el sexe:**

5.13. En algun cas has proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a

	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Home</b>	80%	20%
<b>Dona</b>	82%	18%

**b) Estudi segons l'edat:**

2.1. Al llarg de la teua carrera professional has avaluat alumnes d'altres capacitats

<b>2.1.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	25%	75%
<b>De 29 a 33</b>	68%	32%
<b>De 34 a 40</b>	82%	18%
<b>De 41 a 55</b>	85%	15%
<b>56 o més</b>	94%	6%

2.4. g. És difícil que un alumne/a d'altres capacitats presente fracàs escolar.

<b>2.4.g</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>De 21 a 28</b>	62%	25%	13%	0%
<b>De 29 a 33</b>	71%	25%	0%	4%
<b>De 34 a 40</b>	72%	26%	2%	0%
<b>De 41 a 55</b>	63%	30%	6%	1%
<b>56 o més</b>	47%	42%	8%	3%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4.h. L'alumnat d'altres capacitats aprèn d'una forma distinta (ritme, organització de la informació, etc.)

<b>2.4.h</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	0%	25%	75%
<b>De 29 a 33</b>	3%	7%	61%	29%
<b>De 34 a 40</b>	2%	6%	36%	56%
<b>De 41 a 55</b>	1%	7%	41%	51%
<b>56 o més</b>	0%	0%	43%	57%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit.

<b>3.1.a</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>De 21 a 28</b>	75%	25%	0%	0%
<b>De 29 a 33</b>	85%	15%	0%	0%
<b>De 34 a 40</b>	76%	21%	3%	0%
<b>De 41 a 55</b>	56%	30%	12%	2%
<b>56 o més</b>	47%	39%	13%	1%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.

<b>3.1.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>De 21 a 28</b>	37%	50%	0%	13%
<b>De 29 a 33</b>	46%	43%	11%	0%
<b>De 34 a 40</b>	53%	29%	10%	8%
<b>De 41 a 55</b>	60%	32%	5%	3%
<b>56 o més</b>	72%	25%	3%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats

<b>5.2.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No ho sé</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	62%	38%
<b>De 29 a 33</b>	36%	61%	3%
<b>De 34 a 40</b>	16%	84%	0%
<b>De 41 a 55</b>	30%	64%	6%
<b>56 o més</b>	25%	69%	6%

5.3. El professorat del centre on treballas està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats

<b>5.3.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>De 21 a 28</b>	37%	25%	25%	13%
<b>De 29 a 33</b>	7%	68%	25%	0%
<b>De 34 a 40</b>	21%	48%	26%	5%
<b>De 41 a 55</b>	18%	39%	35%	8%
<b>56 o més</b>	10%	35%	50%	5%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats

<b>5.4.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>De 21 a 28</b>	50%	37%	13%	0%
<b>De 29 a 33</b>	32%	57%	11%	0%
<b>De 34 a 40</b>	57%	37%	6%	0%
<b>De 41 a 55</b>	40%	49%	10%	1%
<b>56 o més</b>	29%	54%	14%	3%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.12. Has realitzat alguna vegada un informe d'altres capacitats.

<b>5.12.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	25%	75%
<b>De 29 a 33</b>	68%	32%
<b>De 34 a 40</b>	77%	23%
<b>De 41 a 55</b>	76%	24%
<b>56 o més</b>	93%	7%

5.13. En algun cas has proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a

<b>5.13.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	25%	75%
<b>De 29 a 33</b>	82%	18%
<b>De 34 a 40</b>	76%	24%
<b>De 41 a 55</b>	79%	21%
<b>56 o més</b>	97%	3%

5.14.1. Eliminar part del currículum (que ja coneixia)

<b>5.14.1</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	38%	62%
<b>De 34 a 40</b>	45%	55%
<b>De 41 a 55</b>	35%	65%
<b>56 o més</b>	30%	70%

## 5.14.2. Donar-li altres activitats quan acaba les que es realitzen a classe

<b>5.14.2</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	100%	0%
<b>De 29 a 33</b>	67%	33%
<b>De 34 a 40</b>	57%	43%
<b>De 41 a 55</b>	62%	38%
<b>56 o més</b>	63%	37%

## 5.14.3. Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre

<b>5.14.3</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	100%	0%
<b>De 29 a 33</b>	91%	9%
<b>De 34 a 40</b>	84%	16%
<b>De 41 a 55</b>	91%	9%
<b>56 o més</b>	89%	11%

## 5.14.4. Realitzar activitats més vinculades als seus interessos

<b>5.14.4</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	100%	0%
<b>De 29 a 33</b>	100%	0%
<b>De 34 a 40</b>	94%	6%
<b>De 41 a 55</b>	98%	2%
<b>56 o més</b>	91%	9%

## 5.14.5. Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria

<b>5.14.5</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	100%	0%
<b>De 29 a 33</b>	90%	10%
<b>De 34 a 40</b>	91%	9%
<b>De 41 a 55</b>	96%	4%
<b>56 o més</b>	99%	1%

## 5.14.6. Realitzar activitats d'un curs més avançat

<b>5.14.6</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	24%	76%
<b>De 34 a 40</b>	39%	61%
<b>De 41 a 55</b>	42%	58%
<b>56 o més</b>	36%	64%

## 5.14.7. Desenvolupar activitats més vinculades a les habilitats socials i la comunicació interpersonal

<b>5.14.7</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	100%	0%
<b>De 29 a 33</b>	87%	13%
<b>De 34 a 40</b>	84%	16%
<b>De 41 a 55</b>	77%	23%
<b>56 o més</b>	79%	21%

## 5.14.9. Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent

<b>5.14.9</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	100%	0%
<b>De 29 a 33</b>	91%	9%
<b>De 34 a 40</b>	89%	11%
<b>De 41 a 55</b>	86%	14%
<b>56 o més</b>	91%	9%

## 5.14.10. Treball a l'aula de PT

<b>5.14.10</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	18%	82%
<b>De 34 a 40</b>	29%	71%
<b>De 41 a 55</b>	30%	70%
<b>56 o més</b>	41%	59%

## 5.14.11. Introducció en algun programa específic per a l'alumnat d'altres capacitats

<b>5.14.11</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	35%	65%
<b>De 34 a 40</b>	35%	65%
<b>De 41 a 55</b>	37%	63%
<b>56 o més</b>	43%	57%

## 5.14.12. Introducció en algun programa del centre no específic per a l'alumnat d'altres capacitats

<b>5.14.12</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	38%	62%
<b>De 34 a 40</b>	29%	71%
<b>De 41 a 55</b>	31%	69%
<b>56 o més</b>	46%	54%

## 5.14.13. Participació en olimpíades, concursos, torneig, etc.

<b>5.14.13</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	55%	45%
<b>De 34 a 40</b>	54%	46%
<b>De 41 a 55</b>	61%	39%
<b>56 o més</b>	62%	38%

## 5.14.14. Participació en activitats de servei a la comunitat

<b>5.14.14</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	24%	76%
<b>De 34 a 40</b>	33%	67%
<b>De 41 a 55</b>	33%	67%
<b>56 o més</b>	40%	60%

5.14.15. En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit

<b>5.14.15</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	67%	33%
<b>De 34 a 40</b>	75%	25%
<b>De 41 a 55</b>	77%	23%
<b>56 o més</b>	78%	22%

5.15. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs)

<b>5.15</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	100%
<b>De 29 a 33</b>	14%	86%
<b>De 34 a 40</b>	16%	84%
<b>De 41 a 55</b>	29%	71%
<b>56 o més</b>	37%	63%

5.17.1. S'ha preparat al nou grup

<b>5.17.1</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	0%
<b>De 29 a 33</b>	80%	20%
<b>De 34 a 40</b>	64%	36%
<b>De 41 a 55</b>	79%	21%
<b>56 o més</b>	85%	15%

5.17.2. S'ha treballat amb el grup que deixa l'alumne/a

<b>5.17.2</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>De 21 a 28</b>	0%	0%
<b>De 29 a 33</b>	40%	60%
<b>De 34 a 40</b>	31%	69%
<b>De 41 a 55</b>	63%	37%
<b>56 o més</b>	56%	44%

## 5.17.3. S'ha realitzat una preparació a nivell curricular de l'alumne/a

5.17.3	Sí	No
De 21 a 28	0%	0%
De 29 a 33	80%	20%
De 34 a 40	62%	38%
De 41 a 55	76%	24%
56 o més	89%	11%

## 5.17.4. S'ha realitzat una preparació a nivell emocional de l'alumne/a

5.17.4	Sí	No
De 21 a 28	0%	0%
De 29 a 33	80%	20%
De 34 a 40	77%	23%
De 41 a 55	81%	19%
56 o més	93%	7%

## 5.17.5. S'ha preparat amb la família

5.17.5	Sí	No
De 21 a 28	0%	0%
De 29 a 33	80%	20%
De 34 a 40	85%	15%
De 41 a 55	89%	11%
56 o més	96%	4%

## 5.18. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats

5.18.	1	2	3	4
De 21 a 28	0%	12%	50%	38%
De 29 a 33	0%	0%	39%	61%
De 34 a 40	0%	5%	42%	53%
De 41 a 55	0%	11%	47%	42%
56 o més	3%	15%	49%	33%

1= gens en compte

4= molt en compte



### c) Estudi segons nivell educatiu

3.1. c. Un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues.

3.1.c		1	2	3	4
1	PRI_ESO	20%	60%	20%	0%
2	PRI	21%	71%	8%	0%
3	ESO-BAT-FP	20%	34%	39%	7%
4	ESO	19%	34%	42%	5%
5	INF-PRI	18%	49%	30%	3%
6	INF-PRI-BAT-FP	0%	25%	75%	0%
7	ESO-BAT	9%	46%	36%	9%
8	ESO-FP	20%	60%	20%	0%
9	INF-PRI-ESO	12%	35%	47%	6%
10	INF-PRI-ESO-BAT	0%	25%	75%	0%
11	PRI-BAT	100%	0%	0%	0%
12	FP	50%	50%	0%	0%
13	BAT	50%	0%	50%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

	1	2	3	4
INF-PRI	18%	52%	27%	3%
SEC-FP	19%	38%	37%	6%

3.1. d. L'atenció diferenciada a l'alumnat d'altres capacitats atempta contra el principi d'igualtat d'oportunitats.

3.1.d		1	2	3	4
1	PRI_ESO	80%	20%	0%	0%
2	PRI	79%	17%	4%	0%
3	ESO-BAT-FP	73%	23%	2%	2%
4	ESO	58%	31%	8%	3%
5	INF-PRI	51%	38%	6%	5%
6	INF-PRI-BAT-FP	25%	50%	0%	25%
7	ESO-BAT	77%	23%	0%	0%
8	ESO-FP	80%	20%	0%	0%
9	INF-PRI-ESO	53%	29%	18%	0%
10	INF-PRI-ESO-BAT	75%	25%	0%	0%
11	PRI-BAT	100%	0%	0%	0%
12	FP	50%	25%	0%	25%
13	BAT	100%	0%	0%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

	1	2	3	4
INF-PRI	55%	35%	6%	4%
SEC-FP	69%	25%	3%	3%

5.2. El teu centre compta amb una detecció sistematitzada de l'alumnat d'altres capacitats

5.2		Sí	No	No ho sé
1	PRI_ESO	20%	80%	0%
2	PRI	4%	83%	13%
3	ESO-BAT-FP	20%	73%	7%
4	ESO	34%	61%	5%
5	INF-PRI	27%	69%	4%
6	INF-PRI-BAT-FP	25%	75%	0%
7	ESO-BAT	18%	73%	9%
8	ESO-FP	20%	40%	40%
9	INF-PRI-ESO	41%	59%	0%
10	INF-PRI-ESO-BAT	75%	25%	0%
11	PRI-BAT	100%	0%	0%
12	FP	0%	100%	0%
13	BAT	50%	0%	50%

	Sí	No	No ho sé
INF-PRI	24%	71%	5%
SEC-FP	24%	68%	8%

5.8. Com a orientador/a, en quina mesura has participat en l'elaboració d'un pla d'actuació personalitzat (PAP) per a un alumne/a d'altres capacitats?

5.8		1	2	3	4
1	PRI_ESO	0%	40%	60%	0%
2	PRI	21%	29%	46%	4%
3	ESO-BAT-FP	39%	25%	27%	9%
4	ESO	29%	10%	53%	8%
5	INF-PRI	12%	16%	55%	17%
6	INF-PRI-BAT-FP	25%	25%	50%	0%
7	ESO-BAT	41%	0%	41%	18%
8	ESO-FP	60%	20%	20%	0%
9	INF-PRI-ESO	18%	18%	41%	23%
10	INF-PRI-ESO-BAT	0%	0%	100%	0%
11	PRI-BAT	0%	0%	0%	100%
12	FP	75%	0%	0%	25%
13	BAT	50%	0%	50%	0%

1= gens en compte

4= molt en compte

	1	2	3	4
INF-PRI	13%	18%	54%	15%
SEC-FP	38%	14%	37%	11%

5.12. Has realitzat alguna vegada un informe d'altres capacitats.

5.12		Sí	No
1	PRI_ESO	100%	0%
2	PRI	67%	33%
3	ESO-BAT-FP	68%	32%
4	ESO	74%	26%
5	INF-PRI	86%	14%
6	INF-PRI-BAT-FP	50%	50%
7	ESO-BAT	91%	9%
8	ESO-FP	40%	60%
9	INF-PRI-ESO	65%	35%
10	INF-PRI-ESO-BAT	100%	0%
11	PRI-BAT	100%	0%

<b>12</b>	FP	50%	50%
<b>13</b>	BAT	50%	50%

	Sí	No
INF-PRI	83%	17%
SEC-FP	72%	28%

5.13. En algun cas has proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a

<b>5.13</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>1</b>	PRI_ESO	100%	0%
<b>2</b>	PRI	83%	17%
<b>3</b>	ESO-BAT-FP	70%	30%
<b>4</b>	ESO	84%	16%
<b>5</b>	INF-PRI	87%	13%
<b>6</b>	INF-PRI-BAT-FP	0%	100%
<b>7</b>	ESO-BAT	82%	18%
<b>8</b>	ESO-FP	40%	60%
<b>9</b>	INF-PRI-ESO	76%	24%
<b>10</b>	INF-PRI-ESO-BAT	100%	0%
<b>11</b>	PRI-BAT	100%	0%
<b>12</b>	FP	50%	50%
<b>13</b>	BAT	50%	50%

	Sí	No
INF-PRI	87%	13%
SEC-FP	75%	25%

5.14.4. Realitzar activitats més vinculades als seus interessos

<b>5.14.4</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>1</b>	PRI_ESO	100%	0%	0%
<b>2</b>	PRI	83%	0%	17%
<b>3</b>	ESO-BAT-FP	68%	5%	27%
<b>4</b>	ESO	76%	5%	19%
<b>5</b>	INF-PRI	82%	5%	13%
<b>6</b>	INF-PRI-BAT-FP	0%	0%	100%

<b>7</b>	ESO-BAT	77%	5%	18%
<b>8</b>	ESO-FP	81%	0%	19%
<b>9</b>	INF-PRI-ESO	33%	0%	67%
<b>10</b>	INF-PRI-ESO-BAT	100%	0%	0%
<b>11</b>	PRI-BAT	100%	0%	0%
<b>12</b>	FP	75%	0%	25%
<b>13</b>	BAT	50%	0%	50%

	Sí	No	Blanc
INF-PRI	82%	4%	14%
SEC-FP	74%	4%	22%

#### 5.14.5. Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria

<b>5.14.5</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>1</b>	PRI_ESO	100%	0%	0%
<b>2</b>	PRI	76%	4%	17%
<b>3</b>	ESO-BAT-FP	70%	5%	25%
<b>4</b>	ESO	79%	3%	18%
<b>5</b>	INF-PRI	80%	4%	16%
<b>6</b>	INF-PRI-BAT-FP	0%	0%	100%
<b>7</b>	ESO-BAT	82%	0%	18%
<b>8</b>	ESO-FP	40%	0%	60%
<b>9</b>	INF-PRI-ESO	65%	6%	29%
<b>10</b>	INF-PRI-ESO-BAT	100%	0%	0%
<b>11</b>	PRI-BAT	100%	0%	0%
<b>12</b>	FP	75%	0%	25%
<b>13</b>	BAT	50%	0%	50%

	Sí	No	Blanc
INF-PRI	80%	4%	16%
SEC-FP	74%	3%	23%

## 5.14.9. Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent

<b>5.14.9</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>1</b>	PRI_ESO	40%	0%	60%
<b>2</b>	PRI	71%	8%	21%
<b>3</b>	ESO-BAT-FP	55%	11%	34%
<b>4</b>	ESO	71%	8%	21%
<b>5</b>	INF-PRI	75%	9%	16%
<b>6</b>	INF-PRI-BAT-FP	0%	0%	100%
<b>7</b>	ESO-BAT	73%	4%	23%
<b>8</b>	ESO-FP	40%	0%	60%
<b>9</b>	INF-PRI-ESO	53%	18%	29%
<b>10</b>	INF-PRI-ESO-BAT	100%	0%	0%
<b>11</b>	PRI-BAT	100%	0%	0%
<b>12</b>	FP	50%	0%	50%
<b>13</b>	BAT	50%	0%	50%

	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
INF-PRI	74%	9%	17%
SEC-FP	63%	8%	29%

## 5.14.10. Treball a l'aula de PT

<b>5.14.10</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>1</b>	PRI_ESO	20%	40%	40%
<b>2</b>	PRI	8%	67%	25%
<b>3</b>	ESO-BAT-FP	18%	43%	39%
<b>4</b>	ESO	16%	55%	29%
<b>5</b>	INF-PRI	32%	51%	17%
<b>6</b>	INF-PRI-BAT-FP	0%	0%	100%
<b>7</b>	ESO-BAT	18%	46%	36%
<b>8</b>	ESO-FP	20%	20%	60%
<b>9</b>	INF-PRI-ESO	24%	47%	29%
<b>10</b>	INF-PRI-ESO-BAT	0%	100%	0%
<b>11</b>	PRI-BAT	0%	100%	0%
<b>12</b>	FP	0%	50%	50%
<b>13</b>	BAT	0%	50%	50%

	Sí	No	Blanc
INF-PRI	29%	53%	18%
SEC-FP	16%	47%	37%

## 5.14.11. Introducció en algun programa específic per a l'alumnat d'altres capacitats

5.14.11		Sí	No	Blanc
1	PRI_ESO	20%	40%	40%
2	PRI	12%	63%	25%
3	ESO-BAT-FP	20%	41%	39%
4	ESO	26%	50%	24%
5	INF-PRI	34%	47%	19%
6	INF-PRI-BAT-FP	0%	0%	100%
7	ESO-BAT	37%	36%	27%
8	ESO-FP	20%	20%	60%
9	INF-PRI-ESO	23%	53%	24%
10	INF-PRI-ESO-BAT	25%	75%	0%
11	PRI-BAT	0%	0%	100%
12	FP	0%	50%	50%
13	BAT	50%	0%	50%

	Sí	No	Blanc
INF-PRI	31%	50%	19%
SEC-FP	25%	42%	33%

## 5.14.12. Introducció en algun programa del centre no específic per a l'alumnat d'altres capacitats

5.14.12		Sí	No	Blanc
1	PRI_ESO	0%	40%	60%
2	PRI	17%	58%	25%
3	ESO-BAT-FP	11%	48%	41%
4	ESO	34%	40%	26%
5	INF-PRI	28%	49%	23%
6	INF-PRI-BAT-FP	0%	0%	100%
7	ESO-BAT	23%	41%	36%
8	ESO-FP	20%	20%	60%
9	INF-PRI-ESO	24%	47%	29%

<b>10</b>	INF-PRI-ESO-BAT	50%	50%	0%
<b>11</b>	PRI-BAT	100%	0%	0%
<b>12</b>	FP	0%	50%	50%
<b>13</b>	BAT	50%	0%	50%

	Sí	No	Blanc
INF-PRI	27%	50%	23%
SEC-FP	22%	42%	36%

5.14.15. En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit

<b>5.14.15</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>1</b>	PRI_ESO	25%	50%	25%
<b>2</b>	PRI	62%	21%	17%
<b>3</b>	ESO-BAT-FP	39%	25%	36%
<b>4</b>	ESO	47%	21%	32%
<b>5</b>	INF-PRI	59%	18%	23%
<b>6</b>	INF-PRI-BAT-FP	0%	0%	100%
<b>7</b>	ESO-BAT	46%	18%	36%
<b>8</b>	ESO-FP	40%	0%	60%
<b>9</b>	INF-PRI-ESO	71%	6%	23%
<b>10</b>	INF-PRI-ESO-BAT	100%	0%	0%
<b>11</b>	PRI-BAT	0%	0%	100%
<b>12</b>	FP	50%	0%	50%
<b>13</b>	BAT	50%	0%	50%

	Sí	No	Blanc
INF-PRI	60%	18%	22%
SEC-FP	43%	20%	37%

#### **d) Estudi segons el tipus de centre**

4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats

<b>4.1.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No ho sé</b>
<b>Públic</b>	92%	2%	6%
<b>Concertat</b>	85%	4%	11%
<b>Privat</b>	50%	0%	50%



5.1. En el teu centre l'alumnat d'altres capacitats rep una atenció específica, coordinada a nivell de centre

<b>5.1.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	17%	32%	38%	13%
<b>Concertat</b>	7%	20%	54%	19%
<b>Privat</b>	0%	50%	25%	25%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.5. Els docents del teu centre es coordinen amb el departament d'orientació, orientador/a de l'SPE, PT, etc. a l'hora de donar una resposta adient a aquest alumnat

<b>5.5.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	10%	20%	48%	22%
<b>Concertat</b>	4%	16%	39%	41%
<b>Privat</b>	0%	0%	75%	25%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.10. Al teu centre, amb caràcter general, l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'altres capacitats s'hi realitza en coherència amb les adaptacions específiques que se li han aplicat

<b>5.10.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Públic</b>	8%	33%	48%	11%
<b>Concertat</b>	2%	18%	54%	26%
<b>Privat</b>	0%	50%	25%	25%

1= gens en compte

4= molt en compte

#### e) Estudi segons els anys de treball

1.6.c. Com perceps la teua capacició per avaluar l'alumnat d'altres capacitats

<b>1.6.c</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	6%	40%	54%	0%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	4%	22%	66%	8%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	1%	26%	62%	11%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	0%	19%	68%	13%

1= gens en compte

4= molt d'acord

1.6. d. Com perceps la teua capacició per assessorar el professorat en l'atenció educativa a l'alumnat d'altres capacitats

<b>1.6.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	6%	37%	57%	0%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	2%	28%	62%	8%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	1%	26%	65%	8%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	0%	21%	66%	13%

1= gens en compte

4= molt d'acord

2.1. Al llarg de la teua carrera professional has avaluat alumnes d'altres capacitats

<b>2.1.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Menys de 3</b>	51%	49%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	72%	28%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	90%	10%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	91%	9%

2.4.d. L'alumnat d'altres capacitats aprèn de manera autònoma, sense ajuda del professorat.

<b>2.4.d</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	20%	51%	29%	0%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	14%	28%	50%	8%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	13%	45%	34%	8%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	7%	40%	40%	13%

1= gens en compte

4= molt en compte

2.4.j. L'alumnat d'altres capacitats pot presentar dificultats d'aprenentatge com dislèxia, discalculia, disortografia, etc.

<b>2.4.j</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	3%	14%	43%	40%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	2%	16%	34%	48%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	2%	23%	41%	34%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	4%	22%	54%	20%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. a. Tindre un alumne/a d'altres capacitats al centre suposa un problema afegit.

<b>3.1.a</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	77%	14%	6%	3%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	76%	18%	6%	0%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	61%	31%	7%	1%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	40%	38%	19%	3%

1= gens en compte

4= molt en compte

3.1. c. Un/a alumne/a identificat com a altes capacitats té més dificultats per fer amics/gues.

<b>3.1.c</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Menys de 3</b>	31%	49%	17%	3%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	20%	48%	32%	0%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	15%	47%	33%	5%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	16%	37%	41%	6%

1= gens en compte

4= molt en compte

4.1. Conec la legislació específica sobre alumnat d'altres capacitats

<b>4.1.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No ho sé</b>
<b>Menys de 3</b>	77%	3%	20%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	92%	2%	6%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	92%	3%	5%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	91%	3%	6%

5.6. En el pla o plans de transició del teu centre es contemplen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats

<b>5.6.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No ho sé</b>
<b>Menys de 3</b>	51%	29%	20%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	72%	16%	12%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	68%	26%	6%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	78%	13%	9%

5.12. Has realitzat alguna vegada un informe d'altres capacitats

<b>5.12.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Menys de 3</b>	40%	60%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	72%	28%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	84%	16%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	89%	11%

5.13. En algun cas has proposat un enriquiment curricular per a un/a alumne/a

<b>5.13.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Menys de 3</b>	51%	49%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	78%	22%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	85%	15%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	90%	10%

## 5.14.1. Eliminar part del currículum (que ja coneixia)

5.14.1.	Sí	No	Blanc
Menys de 3	9%	43%	48%
Entre 4 i 6 anys	20%	46%	34%
Entre 7 i 25 anys	30%	45%	25%
Entre 26 i 35 anys	24%	49%	27%

## 5.14.2. Donar-li altres activitats quan acaba les que es realitzen a classe

5.14.2.	Sí	No	Blanc
Menys de 3	28%	26%	46%
Entre 4 i 6 anys	52%	14%	34%
Entre 7 i 25 anys	47%	32%	21%
Entre 26 i 35 anys	49%	30%	21%

## 5.14.3. Realitzar activitats més vinculades a la seua forma d'aprendre

5.14.3.	Sí	No	Blanc
Menys de 3	51%	9%	40%
Entre 4 i 6 anys	64%	6%	30%
Entre 7 i 25 anys	74%	9%	17%
Entre 26 i 35 anys	77%	9%	14%

## 5.14.4. Realitzar activitats més vinculades als seus interessos

5.14.4.	Sí	No	Blanc
Menys de 3	57%	3%	40%
Entre 4 i 6 anys	72%	2%	26%
Entre 7 i 25 anys	84%	2%	14%
Entre 26 i 35 anys	77%	9%	14%

## 5.14.5. Realitzar activitats que aprofundeixen en la matèria

5.14.5.	Sí	No	Blanc
Menys de 3	51%	6%	43%
Entre 4 i 6 anys	64%	6%	30%
Entre 7 i 25 anys	81%	4%	15%
Entre 26 i 35 anys	86%	1%	13%

## 5.14.6. Realitzar activitats d'un curs més avançat

<b>5.14.6.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>Menys de 3</b>	14%	37%	49%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	20%	50%	30%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	34%	44%	22%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	27%	50%	23%

## 5.14.9. Desenvolupar activitats de foment de la creativitat i el pensament divergent

<b>5.14.9.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>Menys de 3</b>	48%	3%	48%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	62%	10%	28%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	70%	10%	20%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	77%	9%	14%

## 5.14.10. Treball a l'aula de PT

<b>5.14.10.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>Menys de 3</b>	48%	43%	48%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	20%	50%	30%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	24%	54%	22%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	77%	47%	24%

## 5.14.13. Participació en olimpíades, concursos, torneig, etc.

<b>5.14.13.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>Menys de 3</b>	17%	37%	46%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	42%	32%	26%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	52%	29%	19%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	46%	34%	20%

## 5.14.14. Participació en activitats de servei a la comunitat

<b>5.14.14.</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Blanc</b>
<b>Menys de 3</b>	11%	40%	49%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	20%	48%	32%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	25%	52%	23%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	31%	42%	27%

5.14.15. En cas que presente dificultats d'aprenentatge, s'ha dut a terme una intervenció específica en aquest àmbit

5.14.15.	Sí	No	Blanc
<b>Menys de 3</b>	20%	29%	51%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	46%	16%	38%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	62%	16%	22%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	56%	18%	26%

5.15. Has dut a terme algun procés de flexibilització (passar un alumne/a de curs)

5.15	Sí	No
<b>Menys de 3</b>	11%	89%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	18%	82%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	26%	74%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	40%	60%

5.18. Tens en compte els recursos de l'entorn (associacions, entitats, institucions) per atendre l'alumnat d'altres capacitats

5.18.	1	2	3	4
<b>Menys de 3</b>	0%	8%	46%	46%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	0%	4%	32%	64%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	1%	8%	47%	44%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	1%	17%	53%	29%

1= gens en compte

4= molt en compte

5.19. En el cas de tindre alumnat d'altres capacitats (o haver-ne tingut) la relació i la comunicació amb la família ha sigut bona i fluïda

5.19.	1	2	3	4
<b>Menys de 3</b>	6%	23%	40%	31%
<b>Entre 4 i 6 anys</b>	0%	10%	42%	48%
<b>Entre 7 i 25 anys</b>	0%	5%	46%	49%
<b>Entre 26 i 35 anys</b>	1%	13%	46%	40%

1= gens en compte

4= molt en compte

## f) Estudi segons la formació rebuda

5.3. El professorat del centre on treballes està sensibilitzat en la resposta educativa a l'alumnat d'altres capacitats

5.3.	1	2	3	4
Inicial Sí, contínua Sí	22%	44%	31%	3%
Inicial Sí, contínua NO	7%	22%	57%	14%
Inicial NO, contínua Sí	13%	40%	38%	9%
Inicial NO, contínua NO	10%	55%	30%	5%

5.4. El professorat del centre on treballes, en general, està format en l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats

5.4.	1	2	3	4
Inicial Sí, contínua Sí	47%	44%	9%	0%
Inicial Sí, contínua NO	14%	72%	7%	7%
Inicial NO, contínua Sí	35%	51%	13%	1%
Inicial NO, contínua NO	50%	50%	0%	0%

5.6. En el pla o plans de transició del teu centre es contempen les necessitats de l'alumnat d'altres capacitats

5.6.	Sí	No	No ho sé
Inicial Sí, contínua Sí	67%	23%	10%
Inicial Sí, contínua NO	79%	14%	7%
Inicial NO, contínua Sí	71%	22%	7%
Inicial NO, contínua NO	70%	20%	10%

