



Universitat de Girona

LA SUPERDOTACIÓ ALS CENTRES
D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA DELS
SERVEIS TERRITORIALS D'EDUCACIÓ DE
GIRONA: CREENCES DELS PROFESSIONALS
DE L'EDUCACIÓ, MESTRES I EQUIPS
D'ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ
PSICOPEDAGÒGICA (EAP), SOBRE LA
DETECCIÓ D'AQUESTS ALUMNES I LES
MESURES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Àngel **GUIRADO** i **SERRAT**

ISBN: 978-84-691-5679-7

Dipòsit legal: Gi. I 123-2008

<http://hdl.handle.net/10803/7988>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

INTRODUCCIÓ

0.1. Objecte del treball

Com a tècnic d'educació i en les visites efectuades als centres d'ensenyament en el decurs dels darrers dotze anys he tingut l'ocasió de copsar personalment la preocupació que pares i mares d'alumnes superdotats manifesten per la situació escolar dels seus fills. Això m'ha motivat a interessar-me per les raons que justifiquin aquest fet, objectivar-les el màxim possible i valorar-les adequadament. Una preocupació molt més palesa a nivell familiar que no a nivell escolar que genera incomprensió entre els afectats i alhora la necessitat de compensar les necessitats i mancances detectades fora de l'àmbit escolar.

Fruit d'això he cercat les primeres referències explícites, de concepte i normatives, sobre la superdotació entesa com a Necessitat Educativa Especial. Conceptualment és un terme recent i normativament és escassa la seva regulació per la qual cosa l'atenció educativa d'aquests alumnes, des de la detecció fins a l'assignació de recursos de caràcter educatiu, ha estat fins ara limitada. Poden servir d'exemple les comptades ocasions en les que es parla d'un alumne superdotat, sigui a l'escola (mestres d'Educació Especial, Psicopedagogs) o bé entre els tècnics dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic. La pràctica ens posa de relleu que del temps que es dedica a l'Educació Especial no es contempla, de forma genèrica, una atenció cap els alumnes superdotats no perquè aquests no existeixin. Com en d'altres èpoques, però per motius diferents, la superdotació no és tampoc ara l'objectiu preferent.

Alhora, apareixen associacions de pares d'alumnes superdotats amb l'objectiu de donar cobertura educativa i terapèutica als fills que manifesten alguna de les necessitats derivades de l'alta capacitat. L'Administració educativa també mostra cert interès per la qüestió, per motius diferents, i mostra d'això són les referències normatives, algunes

amb caràcter de Llei Orgànica, tal com és el cas de la Llei de Qualitat Educativa de l'1 de gener de 2003 que en aquests moments resta paralitzada la seva aplicació en bona part del seu articulat.

Tant a nivell de pares, de professionals de l'educació, com en el context social, es constaten postures contradictòries: valoració positiva de la condició de superdotació però amb presència d'inseguretats i por. Reaccions sovint marcades pel desconeixement, els estereotips i els mites. És precís endinsar-se en el sentit que té la superdotació com a realitat personal, cognitiva, social i escolar amb la finalitat d'entendre millor de què estem parlant. Fer-ho ens genera un conjunt d'interrogants a l'entorn de la detecció i de l'assignació de recursos i/o serveis necessaris. Alguns d'aquests interrogants que més endavant descriu quedaran plantejats com a línies obertes de treball. En cap cas, la recerca que presento pretén donar-hi resposta de forma exhaustiva ja que l'objecte de la mateixa vol ser la concreció del fet educatiu del nen superdotat en les dimensions **conceptual, administrativa i procedimental**:

- **Dimensió conceptual** respecte la seva pertinença al conjunt de les Necessitats Educatives Especials, segons tipologies administratives contemplades en els processos de matriculació.
- **Dimensió administrativa** del superdotat entesa com el reconeixement que fa aquesta de l'existència d'aquests alumnes en alguna de les formes en que aquesta tipologia de necessitat es presenta: amb autoritzacions de modificacions dels elements prescriptius del currículum o sense, amb modificació de la durada d'un cicle o d'una etapa o no.
- **Dimensió procedimental** en la seva detecció, valoració i posterior provisió de recursos i serveis, si escau.

Alguns dels resultats obtinguts permetran respondre parcial o totalment a les qüestions plantejades en les anteriors dimensions i, complementàriament, podran obrir de ben segur nous interrogants que ampliïn el camp del coneixement d'aquestes o altres dimensions. Això vol dir que ens situarem en un moment determinat a manera de foto fixa, aquí i ara, sobre el tractament dels superdotats a les comarques gironines, de manera que allò que s'obtingui sigui representatiu i extrapolable al conjunt de la població escolar de Catalunya. Els criteris d'intervenció dels serveis externs (Equips

d'Assessorament Psicopedagògic) també ho són ja que parteixen de les orientacions sobre l'organització dels equips publicades anualment.

0.2. Recollida d'informació.

Aquest disseny té en compte tres tipus de dades de context:

- a) el nombre de deteccions realitzades i de les que es té informació administrativa.
- b) els tipus de propostes educatives predominants i la provisió de recursos corresponent.
- c) els criteris i opinions subjacents a les dades dels apartats a i b.

L'estudi té unes característiques descriptivo-històriques a partir de registres quantitius i dades qualitatives que el fan marcadament **qualitatiu** en tant que té en consideració les propostes d'intervenció realitzades i la seva justificació, com també les creences i opinions formades que a l'entorn de la superdotació tenen els tècnics representants dels Equips d'Assessorament. Això no impedeix que l'ús de registres quantitius serveixi per a l'obtenció de dades comparatives prou significatives que completin i constatin quan no expliquin els registres marcadament qualitius.

Elements:

- a) *Anàlisi dels conceptes* “Educació Especial”, “Necessitats Educatives Especials”, i “Superdotació” per situar aquest darrer terme en el de Necessitats Educatives Específiques.
- b) *Anàlisi quantitativa* de les dades de matrícula de les NEE al llarg dels darrers dos cursos escolars amb percentatges comparatius intra i intercomarques i comparativa respecte la població de referència. La portaré a terme a través de l'anàlisi de dades recollides en un quadre de doble entrada, centres i nombre de NEE per tipologies fins avui acceptades administrativament, obtingudes de les matrícules a l'inici dels dos cursos escolars.
- c) *Anàlisi qualitativa* a través de:

c. Entrevistes semiestructurades a setdirectors d' Equips d'Assessorament Psicopedagògic de les comarques gironines.

c.2 estudi de casos detectats pels EAP i les propostes efectuades a tretze alumnes d'ensenyament obligatori.

En l'anàlisi qualitativa vaig fer servir la tècnica interjutges en la que un segon jutge va recollir també el contingut de l'entrevista i dels casos per poder-los contrastar amb les anotacions que jo havia pres.

I finalment,

d) Els Annexes: Instruments per a l'obtenció d'informació i que no han estat recollits en els capítols dels que consta aquest treball i que, alguns d'ells, no són pròpiament objecte de la recerca sinó un complement als efectes d'informació afegida que val la pena tenir-la present per a futures recerques o, fins i tot, per valorar la importància social del tema.

0.3. Tècniques de recollida emprades:

Les tècniques i registres emprats a partir dels quals obtindré les dades que serveixin per aprofundir en el model subjacent seran:

1. El primer registre és la quantificació d'aquests alumnes en termes numèrics obtinguts de la matriculació a l'inici del curs escolar. Em permetrà obtenir la comparativa numèrica amb les diferents tipologies d'alumnes anomenats de Necessitats Educatives Especials. S'obté de les dades publicades per part del Departament d'Educació.

2. El segon registre serà l'entrevista semiestructurada realitzada a responsables dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic en la que es recollirà l'opinió que aquests tenen respecte dels alumnes amb superdotació. L'esquema de la mateixa és el següent:

a) Existència o no d'alumnes superdotats detectats, informats o sense. Es tractava de saber de quants alumnes podien donar referència de tenir capacitats lligades a la superdotació i que en aquests moments estessin a l'ensenyament obligatori, preferentment a educació infantil i primària.

b) Origen de la detecció i elements que la justifiquen inicialment. Qui inicia la demanda i quins són els arguments per formular-la.

c) Actuacions específiques que es realitzen a partir de la primera derivació als Equips d'Assessorament Psicopedagògic. Quin és el paper de l'EAP, com s'organitza la primera entrevista i quins seran els criteris que orientaran la fase de diagnòstic.

d) Instruments habitualment utilitzats. Es tracta de recollir els instruments de diagnòstic que millor valoren les altes capacitats en funció del model d'intervenció. Volia saber el què, el com i el quan del diagnòstic, l'elaboració i retorn de la informació obtinguda. També volia saber si es disposava d'informació d'altres professionals i què es feia amb la mateixa. Participació de pares, mares i professorat.

e) Propostes i recursos aplicats un cop s'ha completat el diagnòstic. Té una important relació amb el model de superdotació que es defensa. D'aquí es pot desprendre els informes, les orientacions a pares i mestres, les propostes d'escolarització i de d'intervenció escolar i extraescolar. Tendències de futur i necessitats immediates. ACI.

f) Elaboració, si escau, d'adaptacions i modificacions del currículum. Opinió sobre la resposta educativa en el processos d'ensenyament-aprenentatge d'aquests alumnes. Es tractava de saber quin criteri s'utilitzava davant de la conveniència de realitzar una ACI o una Adaptació del currículum o d'avançar curs. Té un component d'interrelació amb les respostes dels apartats anteriors.

S'utilitza l'instrument per part dels dos observadors, a partir del mètode interjutges, contrastant posteriorment les dades obtingudes per cada un d'ells. Val a dir que com és

una entrevista semiestructurada l'ordre seguit en el tractament dels diferents apartats no es correspon fidelment a la pauta sinó que, segons es dirigia l'entrevista, l'entrevistat podia tocar aspectes d'altres apartats. Tanmateix i pel mateix motiu, la insistència en determinats continguts coexisteix en absència de resposta en altres o respostes tangencials quan no telegràfiques. He respectat en tot moment el discurs de l'entrevistat en l'orientació de les seves respostes. Finalment, aquestes i el seu contingut subjacent responen exclusivament al criteri del professional entrevistat que no ha de coincidir necessàriament amb el criteri general del col·lectiu al que pertany tot i que en pot ser un aspecte molt a tenir en compte en la valoració del model d'intervenció dels EAP.

3. Finalment, el darrer registre serà l'anàlisi de casos prestant especial atenció a la detecció, diagnòstic i proposta de serveis o l'assignació de recursos. S'ha utilitzat la mateixa tècnica que en el segon instrument que ha permès donar força fiabilitat a les entrevistes realitzades.

0.4. Apartats del treball

El **primer capítol** comença per la recollida d'informació conceptual sobre l'encaix de la superdotació com a Necessitat Educativa Específica en el marc de l'atenció educativa en la diversitat.

En el **segon capítol**, a la llum del concepte NEE, pretenc situar el concepte SUPERDOTACIÓ, aclarir-lo conceptualment, veure'n l'evolució, diferenciar-lo d'altres capacitats que suposen un bon rendiment escolar i repassar les diferents fases de la intervenció amb aquests alumnes que van des de la detecció fins a la provisió de recursos o serveis.

En el **tercer capítol** analitzo la normativa existent des del punt de vista evolutiu i la seva aportació, no sols a l'aclariment del concepte sinó també com elements facilitadors d'una intervenció adient en el marc de l'atenció educativa en la diversitat.

El **quart capítol** el dedico a l'anàlisi de dades. En aquest apartat he classificat les dades de matrícula dels alumnes amb NEE de dos cursos escolars, comparativament, per comarques, globals i per titularitat. Un diagrama circular permet comparar les dades

numèriques en cada una de les comarques i en el conjunt dels Serveis Territorials. El capítol s'acaba amb la interpretació de les dades obtingudes i les conclusions corresponents.

El **cinquè capítol** està dedicat a la valoració que en fan els tècnics d'EAP sobre l'existència d'alumnes superdotats i les opinions existents al respecte, en part per la pràctica i l'experiència professional i en part també per un conjunt de factors de caràcter formatiu tals com les orientacions que tenen, el marc normatiu, les sessions de formació realitzades, el parer de l'administració educativa, la pròpia formació de base i les percepcions socials i escolars que sobre el concepte es van consolidant a partir de la pràctica professional.

Els **capítol sisè** conté l'estudi de casos en els que s'exposen els procediments seguits des de la detecció fins a la provisió de recursos. Un itinerari tan divers com ho són els mitjans de detecció, diagnòstic i propostes d'intervenció educativa.

El **capítol setè** recull de forma quasi exhaustiva els principals i més usats instruments de diagnòstic. Es fa una classificació segons capacitats a valorar, les edats d'aplicació i les restriccions que comporten.

El **capítol vuitè** té com a objecte la recollida i sistematització de les principals línies d'intervenció en les estratègies d'atenció educativa escolar i extraescolar. No les recull totes però serien les més representatives en el panorama d'atenció de l'alumne superdotat. Val a dir que no existeix la coherència que seria necessària amb el paradigma d'educació d'aquests alumnes en la diversitat.

El **capítol novè** està destinat a les conclusions del treball i l'apunt del que podrien ser línies de recerca que completessin les existents i que alhora generessin nous camps de recerca en la millor comprensió, i sobretot atenció, del fenomen de la superdotació en general i del superdotat en concret.

Finalment, per acabar trobarem la bibliografia consultada per a la realització d'aquest treball de recerca.

La resta són **els annexos** següents: qüestionaris d'observació esmentats en el decurs del treball (annex 1), instruments de recollida de les respostes en les entrevistes realitzades i

en els estudis de casos (annex 2), diferents recursos en la web sobre la tipologia i continguts referents a la superdotació (annex 3), diferents adreces d'interès d'entitats dedicades a la superdotació (annex 4) i una adaptació del qüestionari d'Arocas et al.(2002) per valorar estratègies d'aprenentatge i processos cognitius, realitzada per Roqueta A, i Guirado A, de l'EAP del Gironès Est i de la Inspecció de Girona, (annex 5).

1^a Part

CAPÍTOL 1. LA SUPERDOTACIÓ COM A NECESSITAT EDUCATIVA ESPECÍFICA

El títol posa de manifest la intencionalitat que té aquest apartat i el resultat final del mateix. Per fer-ho em desplaçaré en el temps per procurar trobar l'encaix del concepte amb el de l'Educació Especial.

1.1. Orígens i evolució del concepte Educació Especial

Els inicis de la mateixa se situen als començaments del segle XIX ja que abans d'aquesta data és difícil parlar d'una educació dirigida a tots aquells alumnes amb menys capacitats que la resta. Europa és el punt de referència més clar d'aquests inicis. Els metges francesos Pinel, Esquirol, Itard i Seguin (En Jiménez P, i Vilà M, *De educación especial a educación en la diversidad*, 1999) van estudiar la deficiència mental amb finalitat terapèutica. L'interès per l'estudi de les deficiències s'estén a Alemanya i Regne Unit. A l'any 1863 es creen a Halle (Alemanya) les primeres classes especials per a nens inadaptats i al 1893 es crea al Regne Unit el laboratori de psicologia Sully que estudiarà els alumnes difícils i la *British Child Study Association*. Howe i Hopkins contribueixen des dels Estats Units d'Amèrica en el desenvolupament de l'atenció dels alumnes menys capacitats. El primer (Howe 1801-1876), molt preocupat pels problemes que presentaven determinats col·lectius, va crear centres educatius per a nens cecs i sords. El segon (Hopkins 1787-1851) es va interessar de manera especial pels mètodes d'ensenyament emprats a Europa per atendre alumnes sords. Malgrat tot, aquests primers avenços en el camp d'atenció dels alumnes que presenten moltes dificultats no obtenen un grau suficient de generalització entre els països pioners fins ben entrats en el segle XX. Fins aquest moment les principals línies d'intervenció centren l'objecte del seu estudi en el paper que tenen les disminucions en les dificultats d'aprenentatge. A partir d'ara la resposta educativa es veurà influenciada per dos esdeveniments claus: el primer en relació a l'increment de l'escolarització a l'inici del segle XX com a resultat d'una més àmplia generalització de l'educació i el segon amb

motiu de les transformacions socials que apareixen amb la revolució industrial. Aquests fets, seguint a Jiménez i Vilà (id.1999), fan emergir un col·lectiu d'alumnes que presenten problemes escolars i als quals cal donar-hi resposta. La primera font de referència científica es troba en les aportacions que fa la psicologia experimental de la mà de Weber, Fechner, Galton i Binet. La resposta educativa cap aquests alumnes s'inspira en el component experimental d'origen psicològic ja que existeix la creença que només així es poden abordar els dèficits mentals i les desviacions dels models estàndars. És a dir, centra la seva atenció en el que el nen no sap, en el que no sap fer i en el que no sabrà o podrà mai. És una concepció del dèficit des d'una posició innatista, permanent i estable al llarg de la vida. Conseqüentment les intervencions educatives tindran com a finalitat la reducció del dèficit, fins on sigui possible, a través d'intervencions de caràcter tècnic, procedimental, educatiu i instruccional (Moor, 1978 en Jimenez P, i Vilà M, *De educación especial a educación en la diversidad* 1999), (Ortiz, 1988, en Jimenez P, Vilà M, id 1999). L'Educació Especial així entesa, es un terme que es configura a l'entorn del dèficit, la mancança, la patologia i no pas en relació a les necessitats educatives que presenten els alumnes anomenats deficientes. El concepte de "nens difícils", "inadaptats", "disminucions", dominen fins aquests moments l'Educació Especial. Predomina el sentit de "mancança" personal per accedir al currículum . És un enfocament basat en el dèficit i en les dificultats d'aprenentatge que s'hi associen.

A partir de la Segona Guerra Mundial la tendència a la creació de centres i aules especials creix de forma considerable afavorint una pràctica cada cop més freqüent de detecció i classificació dels alumnes fins el punt de quedar consolidades com una pràctica habitual. És la confirmació del model segregador i específic fruit del pes que té encara la psicologia experimental.

Però el model no és homogeni ni estable conceptualment. L'Educació Especial presenta en sí mateixa molta diversitat terminològic-conceptual que ha anat variant en funció de les èpoques i països. Les diferents expressions que arriba a tenir és una mostra de la seva evolució segons quin hagi estat l'àmbit disciplinar de la mateixa o el país en el que aquesta té lloc. Així pren el nom de Pedagogia diferencial, Pedagogia correctiva, Pedagogia de la discapacitat, Rehabilitació de minusvàlids, Pedagogia terapèutica i Educació Especial, entre d'altres.

A Espanya han predominat diferents terminologies noms tals com Educació Diferenciada, Pedagogia Terapèutica, Educació Especial, Atenció a la Diversitat i Pedagogia Diferencial, coincidint algunes d'elles en el temps i prenent-se com a sinònimes. Segons Mora (Mora, D. Educación de adultos y didáctica universitaria, en *Sistema de Estudio en Posgrado. Materiales educativos*. http://www.csuca.edu.gt/sistemas/SICAR/sep_files/aplicacion_alumnos/2_model12.htm .(Consulta 08-06-2005), la Pedagogia diferenciada és la ciència que estudia i analitza els canvis pertinents que precisa l'acció educativa per evolucionar adequadament en funció de la persona des d'un punt de vista integral, tenint en compte el seu microentorn: família, escola, classe social, a fi de que l'acció educativa doni la millor resposta a les seves condicions, característiques, potencialitats i necessitats personals, en la recerca d'una eficàcia real de l'educació cap a la persona.

En aquesta primera meitat del segle XX trobem les primeres referències d'atenció d'alumnes superdotats.(Berché, *La superdotación infantil. Del mito a la realidad*, 1999. p.97). En temps de la República, segons Berché, l'Escola del Bosc, de titularitat de l'Ajuntament de Barcelona, ja escolaritzava alumnes superdotats. La creació dels Instituts de Selecció Escolar a València i Bilbao permetia l'aplicació de programes específics a alumnes brillants així com l'assignació de recursos i beques per a una millor atenció educativa.

Aquesta pedagogia diferenciada en el marc de l'Educació Especial va permetre experiències reeixides en l'atenció escolar dels alumnes brillants que no tindrà ni la mateixa intensitat ni la mateixa progressió.

Entrats en la segona meitat del segle XX, la pràctica segregadora dels alumnes amb problemes d'aprenentatge, fos quina fos la causa, segueix fortament present a les escoles. L'explosió demogràfica del seixanta, la crisi econòmica del setanta i l'increment del fracàs escolar per l'escolarització generalitzada provoquen crítiques al sistema segregador que posen en dubte un model que no resol les dificultats per arribar a tots els alumnes i disminuir les diferències entre ells. Hi contribueixen les experiències d'integració en països del nord d'Europa (Suècia, 1969 i Dinamarca, 1959) i la instauració de l'escola comprensiva que provoquen un progressiu canvi en els conceptes d'escola, d'educació i d'Educació Especial. Són destacables les opcions per a una escola comprensiva (Marchesi y Martin, 1990, en Jiménez i Vilà , id. 1999) i integradora que eduqui tots els alumnes malgrat les seves diferències. Una escola que

assumeix el principi de normalització de l'educació, és a dir, l'educació en el context més proper al domicili, és alhora un element clau per a una transformació del concepte de Necessitat Educativa Especial. Just en aquest marc conjuntural d'un fenomen que s'estén des del nord fins al sud d'Europa que (Jiménez Fernández 1990, 1991 en Jiménez Fernández, *Pedagogía diferencial*. 1994, p.93) l'estudi del superdotat se separa dels plantejaments propis dels estudis amb minusvàlids i deficients com també dels plantejaments de tipus elitista i de segregació social tal com succeeix als Estats Units. Des d'una visió diferent, es proposa el seu tractament en el marc general de l'atenció a les necessitats educatives individuals com a educació diferenciada per a tots els alumnes, tant si són superdotats, normals o infradotats. Per tant, en opinió de Jiménez i Vilà (1999, id. p.197), s'imposa progressivament i de forma clara l'adequació de l'educació a les necessitats de cada alumne derivades dels valors dominants en la societat en un període determinat i en una cultura concreta, societat que per si mateixa és diversa i en uns valors que no poden ser diferents dels que es proposen educativament per a tots els alumnes. Tant és així que seria contradictòria l'atenció d'aquests alumnes en el marc de l'educació en la diversitat sense que els valors impulsats des de l'escola no es corresponguessin als promulgats per la mateixa societat. En la dècada dels setanta diferents factors contribueixen a la modificació del concepte d'Educació Especial. D'una banda, la Llei General d'Educació de 1970 fa de l'Educació Especial una modalitat del sistema educatiu que inclou tots alumnes que presenten algun tipus de dificultat escolar. La inclusió no solament dels alumnes deficients i inadaptats sinó també els alumnes superdotats només es pot entendre des de l'anàlisi d'algunes de les seves característiques comunes: tenen necessitats en qualitat i quantitat diferents a la majoria dels companys de la mateixa edat, són de caràcter educatiu perquè afecten els aprenentatges en sentit ampli i poden ser especials en la mesura que les propostes curriculars són normalment diferenciades de la dels altres quant a continguts (en profunditat i extensió), recursos i serveis (singularitat i variabilitat), metodologia (ritmes i temporització) i avaluació (criteris). És per aquest motiu que deficients, inadaptats, difícils i superdotats comparteixen el concepte d'Educació Especial. La coexistència del concepte Educació especial i el de Pedagogia Terapèutica, amb predomini del primer a nivell escolar pateix una progressiva substitució del segon pel primer encara que no de forma absoluta. El concepte de Pedagogia Terapèutica es modifica gràcies a la dimensió educativa que pren l'atenció de la persona com a

globalitat. D'aquesta manera el terme es desprèn progressivament de la vinculació amb la medicina i la biologia per entrar a formar part del camp de les Ciències de l'Educació. També modifica les seves característiques passant d'un model assistencial i correctiu per un altre que té més en compte els ajuts i els recursos que el sistema educatiu ordinari ha de posar en pràctica per tal de donar una millor resposta educativa, més ajustada i facilitadora del màxim desenvolupament que sigui possible. En aquest punt voldria analitzar breument els dos termes. Es considera La Pedagogia Terapèutica com la disciplina científica capaç de sistematitzar teòrica i epistemològicament l'Educació Especial (Molina, 1986. en Jiménez i Vilà, id. 1999 p. 42). La primera consisteix en una acció "curativa" dels dèficits instrumentals i funcionals presents negativament en els nens i nenes des d'un punt de vista científic, mentre que la segona, més ambigua, es situaria més en el terreny de la pràctica educativa. Coincideixen, però, en el paper interdisciplinari d'un contingut clarament biològic i mèdic de les deficiències de les persones com a element diferencial i restrictiu respecte la "normalitat". És un fort impuls propiciat pel model integrador. A pesar de tot, el terme Pedagogia Terapèutica apareix en nombrosos documents i en la definició dels llocs de treball. Encara s'anomenen professors de pedagogia terapèutica aquells mestres de Primària de l'especialitat d'Educació Especial que desenvolupen el treball als Instituts d'Ensenyament Secundari.

Però amb caràcter general, marcant una fita important, tenim l'informe Warnock (1978 al Regne Unit i 1982 a Espanya) en el que es defineixen les Necessitats Educatives Especials com a un concepte que es troba inclòs en el d'educació i en el que es perden els límits del que és Educació Especial i Educació en general. El document defensa que els fins de l'educació són els mateixos per a tots els nens i nenes siguin quins siguin els problemes de desenvolupament que presentin i quins siguin els recursos, ajuts i respostes educatives aplicables per tal de d'assolir els objectius educatius proposats amb caràcter general. Segons Giné (Giné, C. L'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i psicopedagogs. *Suports*. Vol 1, nº 1, 1997. p.2-3) l'avaluació de les NEE perd tota connotació exclusivament biològica i ens dóna informació sobre el caràcter interactiu del desenvolupament. Els receptors de l'Educació Especial són tots els alumnes des d'una visió holística de la persona i centrada en els processos d'ensenyament -aprenentatge (Jiménez i Vilà, id. 1999, p.48). Aquest concepte, des de la definició realitzada, presenta algunes dificultats entre les quals en

destacaria tres,- no més importants que les altres-, per la important incidència que tenen en l'atenció dels superdotats: la detecció dels mateixos, els mètodes d'ensenyament i la percepció de l'alumne molt diferent respecte la resta dels companys de la mateixa edat. Si bé és cert que la prioritat no han estat ni són els alumnes superdotats perquè es considera que aquests disposen de capacitats i recursos suficients, tampoc és menys cert que no tots aquests alumnes són conscients dels seus recursos intel·lectuals ni tenen l'interès que s'espera que tinguin per continguts molt valorats, ni troben sempre l'ajut necessari per despertar i desenvolupar les seves altes capacitats. Aquest perfil diferent d'alumne genera incerteses i poros entre els docents els quals sovint no saben com afrontar respostes no habituals o exigències per a les quals no han estat suficientment preparats (Castelló,A. *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Documents d'Educació Especial nº 15.1999. p 5).

1.2. Definicions dels conceptes Educació Especial i Necessitats Educatives Especials

En la línia de l'informe Warnok, Marchesi (1988 en Jiménez i Vilà, id.1999) (Giné C. Discapacitats i educació a Catalunya. Crònica d'una transformació. *Suports*. Vol 4, nº 2, 2000. p.139) defineix l' Educació Especial com el conjunt dels ajuts i adaptacions que l'alumne necessita per desenvolupar els seus processos de desenvolupament i aprenentatge. La seva reflexió ens aproxima de nou al concepte de superdotació. "...Ya no són solamente los deficientes los que precisan una Educación Especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de compañeros de su edad porque presentan de forma temporal o permanente problemas de aprendizaje". No ho diu explícitament, però considera que hi ha alumnes que per algun motiu i sense ser deficientes poden presentar alguns problemes d'aprenentatge i aquests també són de Necessitats Educatives especials. Podem deduir per tant que alguns alumnes superdotats formarien part del col·lectiu amb NEE si presenten, ni que sigui de forma temporal, problemes d'aprenentatge.

Melero (en Jiménez i Vilà, id.1999) defineix l'Educació Especial com la ciència de la comunicació intencional que té lloc en una institució (educativa en el sentit d'ensenyament-aprenentatge) per desenvolupar el màxim de les seves potencialitats intel·lectuals i afectivo-socials del nen/a cognitivament diferent. La diferència, per tant,

segueix essent present com a una de les característiques fonamentals de l'Educació Especial.

També la UNESCO (1977) considera que el camp d'estudi de l'Educació Especial és el conjunt d'alumnes amb dèficit entre els quals es troben els alumnes talentosos i els superdotats sempre que aquests presentin algun dèficit o fracàs escolar. Gagné i Berlingern (1984, en Jiménez i Vilà, id 1999) inclouen superdotats i talentosos en el camp d'estudi de l'Educació Especial sense aprofundir en el dèficit i les dificultats d'aprenentatge d'aquests alumnes.

Jiménez Fernández (2004 p.221) entén l'Educació especial com “todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para desarrollar sus procesos de desarrollo y aprendizaje”. Afegeix que aquesta estudia científicament les diferències i les semblances de les persones que per les seves característiques personals i/o ambientals precisen d'ajuts i serveis addicionals dels que requereixen la majoria per a desenvolupar-se. Brennam (1988, en Jiménez i Vilà , id 1999. p 75) inclou la NEE en la definició d'educació Especial. Per aquest autor l'educació Especial és la combinació de currículum, ensenyança, ajut i condicions d'ajut per satisfer les NEE de l'alumne de manera adequada i eficaç.

El tractament de l'Educació Especial

Psicologia Experimental (segle XIX)	Enfocament basat en el dèficit i en les dificultats d'aprenentatge associades
UNESCO (1977)	Atenció a tots els alumnes amb dèficit inclosos superdotats si en presenten.
Warnock (1978)	Tots els ajuts i adaptacions necessaris per desenvolupar els processos desenvolupament i aprenentatges si per condicions personals precisen de d'ajuts i serveis addicionals als de la majoria.
Molina (1986)	Pràctica educativa que dóna resposta a tots els alumnes que requereixen una

	atenció més alta que la resta dels companys per presentar problemes d'aprenentatge temporals o permanents.
Brennan (1988)	Combinació de currículum, ensenyança, ajut i condicions d'ajuts per satisfer les NEE de l'alumne de manera adequada i eficaç.
Marchesi (1988)	Ajuts i adaptacions que un alumne necessita per desenvolupar els seus processos de desenvolupament i aprenentatge.
Melero (1990)	Ciència de comunicació intencional que té lloc en una institució per millorar les potencialitats del nen cognitivament diferent.
Giné, C. (1997)	Caràcter interactiu del desenvolupament dels alumnes amb NEE.
Jiménez Fernández (1999)	Resposta a les NEE dels alumnes que presenten problemes de desenvolupament per tal d'assolir els objectius de caràcter general.

Quadre nº 1. Resum del tractament que ha tingut l'Educació Especial de forma evolutiva, en el concepte i en la intervenció. Aportacions significatives i d'interès.

En el resum del quadre nº 1, se situen les principals línies conceptuals de l'Educació Especial, no de manera exhaustiva ja que molts serien els autors que han contribuït en el desenvolupament del concepte. Sí, en canvi, he recollit el procés de canvi conceptual, des de la Psicologia experimental fins a la Pedagogia de les diferències en el marc d'atenció en la diversitat que, sense esmentar-lo, està implícit en les aportacions de López Melero, Álvaro Marchesi i Climent Giné. Ha estat clau la publicació de l'informe Warnock respecte el concepte NEE raó per la qual l'he inclòs en aquest apartat com a una aportació fonamental en l'evolució del concepte i, sobretot, en la intervenció educativa conseqüent.

1.3. El tractament de les NEE i de la superdotació en el marc normatiu.

A partir de la dècada dels vuitanta el concepte “Educació Especial” rep un tractament normatiu fruit en part dels avenços terminològics i filosòfics de l’atenció de les NEE aportats, entre d’altres, per l’esmentat informe Warnock, els corrents integradors i les aportacions de la pedagogia moderna. D’un nou concepte es passa a una nova regulació amb l’Ordenació de l’Educació Especial i la publicació dels primers reglaments (Decret d’Ordenació de l’Educació Especial a Catalunya, 1984) per a la modificació dels elements prescriptius del currículum i per a la flexibilització de la durada dels cicles. El Ministeri d’Educació i Ciència i les Comunitats Autònomes, entre elles Catalunya, elaboren els respectius marcs reguladors sobre el com s’han d’atendre les NEE incloses les relatives a les condicions de superdotació. La LOGSE (1990) i la LOCE (2002) recullen el corrent integrador per a una escola comprensiva i inclusiva, -i per tant per a tots els alumnes- i afronten el concepte de necessitat educativa especial no des del dèficit sinó des de la necessitat del currículum. Més enllà del que ja havia estat publicat, la LOCE dedica tot un capítol a les Necessitats Educatives Específiques i un article sencer (Art. 43) a la superdotació.

Després de quasi dos segles se supera així la relació existent entre el concepte de Necessitats Educatives Especials i disminucions. Obstacles que tenien l’origen en el concepte de disminució molt arrelat a la variable biològica que considerava que la persona que la patia tenia importants limitacions en les capacitats per aprendre i que aquestes s’hagin d’impulsar des de la segregació en escoles específiques, una pràctica encara vigent (Giné C. 2000. p.136) Els estudis sobre genètica i la debilitat mental i la relació d’aquesta amb conductes contràries a les normes socialment admeses (delinqüència, vagància i malalties de transmissió sexual) reforçaren en els seus inicis la resposta social cap a la segregació (Jiménez i Vilà, id. 1999). Tanmateix la condició de disminució encara existent no s’ha de relacionar necessàriament amb el fracàs escolar sense una reflexió profunda dels conceptes fracàs, avaluació, aprenentatge, capacitats i intel·ligència, entre d’altres. Tampoc la condició de disminució ha de suposar inexorablement l’existència de Necessitats Educatives Especials. Determinades disminucions,-per exemple les motrius-, no presenten necessitats educatives especials sinó solament adaptacions pròpies com a qualsevol altra alumne amb característiques particulars. D’igual manera, l’adopció de mesures amb alumnes amb disminucions,

siguin lleus o greus, permanents o temporals, no suposa l'existència de fracàs escolar. Tot al contrari, trobem alumnes suposadament “normals” amb fracàs escolar i d'altres amb un rendiment correcte o fins i tot bo, i alumnes amb discapacitats o disminucions que presenten un rendiment escolar adequat a les capacitats bàsiques i al currículum comú i d'altres que malgrat els ajuts precisen d'una modificació i un programa sensiblement modificat respecte la resta de l'alumnat de la mateixa edat. És per això que cal considerar les diferents disponibilitats intel·lectuals i cognitives des d'un continu i des de la distribució normal de la població. És més apropiat en aquest sentit parlar d'una diversitat a l'aula fet que implica que cada alumne és diferent als altres i amb un estil i ritme d'aprenentatges propi.

Les aportacions que sobre les finalitats de l'educació ha fet la pedagogia moderna i contemporània, sovint encara condicionada per la medicina, la psicologia i la genètica, l'esmentat informe Warnock i les experiències integradores en països més avançats com Dinamarca i Suècia han permès la transformació del concepte fins al que avui coneixem com a Necessitats Educatives Especials. Un concepte que segons Jiménez (Jiménez Fernández. id. 2004) evoluciona en les darreres dues dècades de forma que la progressiva inclusió que caracteritza la seva evolució s'entén avui com la fusió de l'escola ordinària i l'especial. Un nou concepte també per una nova condició de necessitat educativa que a la dècada dels noranta s'aplica a un nou col·lectiu d'alumnes amb problemes derivats d'alguna de les disminucions de caràcter físic, psíquic o sensorial que s'amplia a les condicions de situació social, cultural i econòmica desfavorides i també per condicions de superdotació.

1.4. La Superdotació com a Necessitat Educativa Específica.

A les necessitats i situacions personals, el sistema educatiu, en qualsevol de les èpoques, hi ha respost amb una educació que l'etiqueta d'“especial”. A on s'ubiquen els superdotats en l'extensió del concepte Educació Especial? Segons en què focalitzem el concepte (Jiménez Fernández, id 2004. p.221) l'expressió Educació Especial té valoracions diferents segons ens centrem més en una o altra de les dues paraules que conformen el terme. Si ens centrem en ESPECIAL ho farem en els mètodes únics i exclusius per atendre els alumnes. Des d'aquesta perspectiva, l'educació especial seria l'educació que reben alumnes excepcionals o amb NEE i que necessiten una especial

ajuda. Fa referència al disseny d'una educació específica que respon a les necessitats úniques i específiques i que es concreten en ajuts i adaptacions que aquests alumnes necessiten per desenvolupar-se adequadament. El nom “especial” és conseqüència de l'ús de materials i tècniques específiques que no s'utilitzen en l'entorn educatiu ordinari. No és l'educació diferent el que la fa especial sinó la tipologia i finalitats dels recursos i tècniques emprats. Si ens centrem en el terme EDUCACIÓ la perspectiva canvia. No són tant importants les especificitats dels recursos i tècniques sinó les adaptabilitats dels mètodes existents en l'educació ordinària. Segons Taylor i Stenberg (1989, en Jiménez Fernández, id 2004), emfasitzar l'expressió EDUCACIÓ suposa oferir un ensenyament individualitzat per a fer front a les necessitats educatives dels alumnes excepcionals. Implica un conjunt d'ajustaments: dels procediments, de contingut, de l'ús de materials, dels suports tècnics i professionals que en si mateixos no són diferents als que reben la resta dels alumnes. En aquestes diferències de centració del concepte rau, al meu entendre, una de les causes de la diferenciació de l'educació especial de l'Ordinària. L'elecció de mètodes i tècniques específiques i molt diferenciades i l'aplicació de procediments especials la va allunyar de l'educació general de tots alumnes. Un resum de l'evolució que ha seguit l'EE respecte l'època i en que emfasitza la seva intervenció el podem veure en el quadre nº 2.

Model	Émfasi	Predomini
Mèdico-biològic	En les causes	Fins a meitat segle XX
Terapèutic	Dèficits	Anys 60 a 80
Ecològic	Interacció persona-	Actualitat
	Ambient (necessitats)	

Quadre 2. Segons Reschly i Ysseldyke, 1995. Models d'educació especial.(en Jiménez Fernández, 2004, p. 223)

La legislació sobre la matèria, de la qual en parlaré en el proper capítol, poca cosa ha aportat en l'evolució del concepte. Solament l'ha recollit i li ha donat cos en forma de reglamentació, anticipant-se en molts casos a les pràctiques educatives dels centres. L'Educació per a tots els alumnes es garanteix a través de la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE, 1985), que defensa el dret a l'educació en qualsevol de les modalitats i xarxes de l'ensenyament. És una llei que racionalitza la despesa pública i permet l'accés a l'educació en igualtat de condicions. Per arribar a aquest punt s'ha hagut de fer molt de camí, conceptual sobretot, en el tractament de les diferències, des de les minusvalies, de contingut estable i permanent fins a la valoració de la diferència com a contingut dinàmic, enriquidor i compromès amb la societat. Un valor, el de la diferència, que és reflex de la societat, d'una realitat en la que els alumnes en són l'expressió en la manera com accedeixen als continguts d'aprenentatge (coneixements previs, hàbits, capacitats intel·lectuals, cognitives, entorn familiar i social, interessos, personalitat, models culturals coexistents, etc) de forma irrepetible i única. (Jiménez i Vilà, 1999. p.27).

Cinc anys més tard, la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE, 1990) actualitzava el sistema educatiu davant els canvis que en els darrers vint anys s'havien produït en la societat. Promou la compensació de les desigualtats a partir del principi integrador de l'educació especial. Estableix criteris de qualitat a través d'un currículum obert, flexible i comprensiu en una escola inclusiva. La diversitat s'enfoca des dels anomenats dissenys curriculars que hauran de concretar els centres i els professors sovint amb formació insuficient quan es tracta de portar a terme les adaptacions curriculars per als alumnes que presenten NEE (Berché J. 1999, p.99). La Llei hi dedica un capítol sencer a l'educació especial sense referències explícites a la superdotació. S'interpreta que si un alumne precisa d'un disseny curricular específic diferent al de la resta dels companys és que es tracta d'un alumne amb NEE. Es manté encara l'etiquetatge a l'entorn d'un concepte "circular" sense definir clarament qui és l'alumne considerat de NEE i que, per simplificació, acabaran essent sols els infradotats els receptors del currículum diferent a la resta dels companys (arts 36 i 37) . Segons Berché (1999 p.100)) que el desplegament dels dissenys curriculars i les adaptacions específiques quedin en mans de les administracions educatives autonòmiques no es cap garantia d'un tractament homologat de les esmentades adaptacions. Tampoc es resolen, respecte aquests alumnes, els encaixos amb altres etapes i plans d'estudis (universitat)

del sistema ni tampoc amb el món laboral (edat) malgrat s'hi facin algunes referències. Posteriorment, en el 1995, la Llei Orgànica de la Participació Educativa i de Gestió dels Centres Docents (LOPEGCD) i la Llei de Qualitat Educativa al 2003 fan referències molt específiques no sols sobre els alumnes amb necessitats educatives especials en general sinó concretament sobre els alumnes amb superdotació com a una tipologia de les mateixes. En aquest sentit es recullen les experiències realitzades en l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de superdotació i s'organitza la seva atenció. És especialment destacable el sentit que prenen les mesures sobre l'atenció educativa dels NEE per superdotació, solament comprensible per les aportacions que sobre les Necessitats Educatives Especials fan la Pedagogia i les experiències d'integració. Lluny de diferenciar-les substancialment de la resta el que fa és entendre-les i organitzar-les en el si de les mesures generals d'atenció a la diversitat (Article 9 del Decret 299/1997) Finalment, l'article 43 de la LOCE està dedicat en la seva totalitat a l'atenció d'aquests alumnes als que denomina genèricament de necessitats educatives específiques i dins de les mateixes classifica els que presenten necessitats educatives especials per la presència d'una o més discapacitats o per altres factors d'efectes semblants de forma diferenciada a la superdotació. D'aquesta manera es produeix una primera diferència al separar-los de la condició "especial" per atribuir-los-hi la condició d'específica. Més enllà del terme, el que s'amaga és una nova concepció de la superdotació a la que se li treu l'etiqueta d'especial amb tot el que això comporta i se la considera una categoria diferent de les Necessitats Educatives Especials.

El document provisional sobre el Pla director de l'Educació Especial de Catalunya, presentat el 2003 amb l'objectiu de posar-lo a reflexió a la comunitat educativa i als agents socials està focalitzat sobre la discapacitat i els centres específics d'educació especial com a centres dispensadors de recursos educatius. El document no fa cap referència explícita als alumnes superdotats cosa que fa suposar que aquests alumnes ja tenen previst que el règim d'escolarització i la provisió de serveis seran els ordinaris per a tots els alumnes.

Una qüestió clau per interpretar el canvi consisteix en saber si tots els alumnes superdotats reuniren les característiques inherents a la definició de NEE. En una primera aproximació, en la línia defensada per Taylor i Stenberg (1989, en Jiménez Fernández, 2004), respondríem afirmativament sempre que es detecti una disharmonia

cognitiva, inestabilitat emocional, problemes de conducta greus o fracàs escolar continuat. Respondrien més a aquesta tipologia els precoços i els creatius (Jiménez Fernández, 1994 p. 151-156) per la manera i el moment en que manifesten la singularitat. En cas contrari, el superdotat sense cap mena de conflicte i amb un alt rendiment general seria més factible i recomanable incloure'l en l'atenció en la diversitat mitjançant una educació diferenciada que tingui en compte tota la realitat del grup i no sols els alumnes amb greus problemes d'aprenentatge evitant així el sentit reduccionista que tindria l'expressió (Jiménez Fernández, 1994 p.126). L'alumne superdotat que aprèn per ell mateix és una minoria dins de la minoria d'alumnes d'alta capacitat, normalment procedents de famílies social i culturalment afavorides i amb oportunitats de progrés. Això justificaria una educació específica que no especial, en tant que diferenciada en l'atenció en la diversitat.

Conseqüentment comparteixo les definicions citades d' Álvaro Marchesi i de López Melero sobre l'Educació Especial (en Jiménez P i Vilà M, 1999). Tots dos parlen d'Educació com a concepte únic per a tots els alumnes com a univers divers. Aquestes definicions encaixen perfectament en la ubicació del nen/a superdotat com a portador d'una potencialitat dins d'una diversitat de potencialitats no necessàriament especials però allunyades del que fan la majoria dels alumnes. Entre els alumnes superdotats hi ha diferències i perfils diferents d'igual diversitat com trobem davant els alumnes "normals" (Castelló A, 1999 p.5) Les dificultats d'aprenentatge és un resultat, no implícitament relacionada amb la infradotació ni amb la superdotació, originat per factors biològics, malalties i factors evolutius, dèficits motrius o perceptivo-motrius, per impediments neurològics o psicològics que provoquen una discrepància entre llur capacitat i els resultats escolars ((Kirk, 1962, Myklebust, 1963, Gallagher, 1966. Miranda 1986, en Piedad Granados, 2003. p 62-65).

Referir-se a la superdotació, és fer-ho des de les capacitats generals que en el grup es manifesten dins d'un continu com és la mateixa diversitat del grup emmarcant-se com a necessitat educativa de caràcter específic. Des del desplegament normatiu, la seva ubicació respon més a criteris d'ordenar l'atenció educativa i de proveir de recursos apropiats que no d'aportar elements de reflexió sobre la pràctica educativa. Per això se la situa en el camp de l'educació especial i en l'àmbit de les necessitats educatives especials i, per tant, perceptora d'un conjunt d'ajuts i serveis. La meua opinió és doncs favorable a la transformació el terme de "Necessitats Educatives Especials" pel de

“Necessitats Educatives Específiques” que aplegaria un col·lectiu d’alumnes de condicions semblants de forma temporal o definitiva, lliure d’etiquetes i prejudicis que no faciliten l’aplicació d’un currículum bàsic per a tothom. Si quan parlem d’infradotats entenem el sentit del concepte, d’igual manera l’hem d’entendre quan ens referim a alumnes amb capacitats superiors a la resta dels companys. Amb tot i això, el concepte d’Educació Especial, tal com ens el referia Molina en el sentit de pràctica educativa, amplia el col·lectiu susceptible de rebre una atenció diferenciada quan inclou els més “deficients” i també tots aquells que en el decurs del seu procés educatiu requereixen d’una atenció més alta que la resta dels companys de la seva edat pel fet de presentar problemes d’aprenentatge temporals i permanents. No serà, en definitiva, el dèficit o l’excés el que determinarà el tipus d’atenció sinó les necessitats específiques que cal cobrir per part del sistema educatiu. I dins d’aquestes necessitats hi trobarem aquells alumnes que presenten necessitats bàsiques per la part baixa i aquells alumnes que fan demandes específiques per la part alta. A tots dos el sistema ha de procurar oferir-los el màxim desenvolupament del que sigui possible en tots els aspectes. Veiem, per tant, que se segueixen emprant els termes Educació diferenciada, educació especial, Educació en la diversitat, per referir-se a l’educació centrada en les necessitats individuals.

Malauradament romanen encara pautes d’intervenció influenciades pel model biomèdic anterior als anys setanta, cosa que fa difícil l’atenció d’aquests alumnes en l’entorn ordinari i en el marc de l’educació en la diversitat. Això justifica que sigui encara difícil entendre la normalització en l’atenció d’aquests alumnes i l’especificitat de la mateixa i en concret en la detecció insuficient dels superdotats. Serà perquè se’ls vols normalitzar en excés fins al punt d’ignorar-los?, Serà per no disposar de mitjans per detectar-los?. En els capítols 5 i 6 trobarem elements que respondran, en part, a la qüestió plantejada. Serà perquè el marc conceptual en el que s’organitza l’atenció d’aquests alumnes entoma la seva atenció amb la màxima normalització i integració de la que sigui possible?. Serà perquè les famílies i els mateixos alumnes no desitgen que el seu fill sigui diferent als altres?. Per això la seva detecció no està exempta de dificultats. Podem trobar referències a percentatges que oscil·len entre 2 i el 5 per cent,(Jiménez Fernández, MC, 2002. p.45), (Jiménez Fernández, 2004, p.397), (Bellido MC i Ares I, Comunicación II Jornadas de Intercambios de Experiencias y Feria de Recursos, Cádiz, 2003), (Gagné, 1993, en Martínez González MC, 2002 p.440), (Arocas et al, p.13, 97) percentatges que es redueixen substancialment en la mesura que creix el QI (155 o més,

1 de cada 500.000 alumnes), mentre que també en trobem que no es pronuncien sobre un percentatge en una edat determinada per la inestabilitat dels processos maduratius de caràcter cognitiu, per la pròpia inestabilitat de les mesures psicomètriques que varien en funció dels instruments emprats i pel sentit que tenen totes les dades recollides en un moment determinat i en un context social, familiar i escolar concret. A favor d'aquesta darrera opció existeix un indicador bàsic i inicialment important com és el rendiment escolar. Segons Castelló (Castelló, A 1999 p.19) els superdotats no necessàriament obtenen notes brillants ni el mateix rendiment en totes les matèries. També l'estabilitat en la determinació d'altres capacitats no es produeix abans de l'adolescència cosa per la qual s'ha de ser cautelós a l'hora del diagnòstic (Castelló A, 1999. p 12, 39). És per això que per obtenir avenços en el coneixement de la superdotació hem d'obtenir més i millors respostes sobre alguns dels interrogants següents:

- L'evolució de les Necessitats Educatives Especials i en concret de la Superdotació han seguit un procés de millor concreció per part de la comunitat científica i de l'administració educativa o segueixen encara essent ambigus i dispersos ?
- Podem assegurar de que existeix un marc conceptual generalment acceptat entre els tècnics i especialistes de l'Educació Especial (seguint la nomenclatura oficial).?
- Seria, per tant, el marc conceptual com a model prevalent el que determinarà la detecció i les posteriors escolarització, orientació i atenció educativa?.
- Existeix coincidència terminològica i conceptual sobre el concepte de Superdotat?
- Disposem dels instruments de detecció suficients i adequats perquè des de l'escola, la família i l'entorn social es faci la detecció a temps i qualitativament eficaç? Què hi poden fer els mestres tutors i els pares?.
- Quina és la situació a Catalunya? Es diferencia amb el model d'intervenció en altres comunitats autònomes de l'estat espanyol?.
- Quin és el pes que representa el marc conceptual de referència en l'evolució de la normativa reguladora de l'educació especial en general i de la superdotació en particular?.

- Ens podríem qüestionar si abordem les necessitats específiques del superdotat a partir de les regulacions legislatives o són aquestes la conseqüència d'una determinada manera d'abordar l'atenció d'aquests alumnes.

Respostes al interrogants que serien motiu d'anàlisis exhaustives que depassen el plantejament general d'aquesta recerca però sense defugir-ne ja que en els capítols següents quedaran apuntats, al meu entendre, algunes de les variables que ens ajudaran a la seva interpretació. Probablement, també, aquestes seran l'origen de nous interrogants que, al cap i a la fi, ens permeten avançar en el coneixement dels fets.

En definitiva, tenim un nombre determinat d'alumnes amb superdotació que, en el marc de l'educació en la diversitat, precisen d'unes atencions específiques perquè les seves necessitats comporten la definició d'uns recursos i d'unes modificacions d'aquells continguts curriculars que siguin necessaris. Un alumne superdotat precisa d'una normalització entesa com la disposició personal i material del que és desitjable i necessari de forma justa cap a la igualtat d'oportunitats i d'una integració escolar amb la diversitat de situacions i condicions personals i socials. És el dret a ser diferent. Per això quan es parla d'Educació Especial per referir-se als superdotats es fa referència als alumnes que per les seves característiques requereixen un tractament educatiu diferenciat del de la població "normal", entesa aquesta normalitat des del punt de vista estadístic en una determinada destresa i que determina a partir de quin valor es considera un resultat excepcional. L'excepcionalitat, per tant, es pot donar, estadísticament, per la part alta i per la part baixa, mentre que l'alta capacitat, com a manifestació d'excepcionalitat, es dona només per la part alta (Castelló, A , 1999 p.5) en tant que portadora de Necessitats Educatives Específiques susceptible de ser ateses en el marc de l'educació en la diversitat.

Capítol 2. CONCEPTE DE SOBREDOTACIÓ

2.1 Història del concepte

La intel·ligència és un concepte ampli, complex i a vegades de difícil valoració. Els mitjans que s'utilitzen per comprendre-la són limitats i parcials, i els resultats que s'obtenen són simples indicadors dels processos cognitius interns i per tant no observables en si mateixos. Per a un tipus d'intel·ligència, diferents instruments proporcionen valors diferents. Per a diferents tipus d'intel·ligència els instruments que es podran utilitzar ens donaran valors prou diferents com per entendre la dimensió d'unes habilitats que estan a la base de la superdotació. La qüestió clau està en saber quins instruments precisem, qui i en quines condicions s'aplicaran i com s'hauran d'interpretar els resultats. Només d'aquesta manera el constructe disposarà d'elements suficientment estables per a la seva valoració i convenient interpretació.

Lewis Terman, al 1921, va portar a terme el primer estudi amb nens d'intel·ligència excepcional amb l'objectiu d'obtenir una primera descripció de les seves característiques i d'aquesta manera preveure aquelles intervencions que fossin més apropiades a tals característiques (Genovard C, Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado, *Quaderns de Psicologia*, 1982 n° 6/1 UAB, p. 115). Va seleccionar alumnes que tenien un bon rendiment escolar i els va passar el test d'intel·ligència estàndar de Stanford-Binet. Els resultats obtinguts reflectien de mitjana una puntuació de 140 per aquests alumnes servint d'aquesta manera de referència per a diferenciar els alumnes superdotats dels que no ho eren. La revisió posterior d'aquest estudi feta en el 1959 troba consistents els descobriments realitzats sobre el pes dels factors hereditaris i ambientals superiors, la condició física superior i els resultats en tests estandaritzats superiors en dos o tres anys a la mitjana de l'edat. És a dir, la coincidència entre factors hereditaris i ambientals amb resultats superiors en proves psicomètriques pretén demostrar coincidències entre els resultats en proves estandaritzades i factors genètics i

culturals. Les crítiques (Gowan, 1977, en Genovard, *C. Quaderns de Psicologia* 1982, nº 6/1) es dirigiren cap la unidimensionalitat de la intel·ligència proposada per Terman i la poca valoració de la creativitat, factor que posteriorment formarà part important de la intel·ligència com a habilitat present en la superdotació.

Des d'un punt de vista experimental també el seu estudi no queda al marge de la crítica. El mètode emprat per Terman no va disposar del necessari grup de control real que donés validesa als resultats obtinguts. Altres aspectes criticats van ser els relacionats amb la homogeneïtat de la qualificació per grau d'intel·ligència en ser superior el nombre de subjectes amb QI de 170 o més i la informació que tenien els nens seleccionats de la seva condició i de la recerca amb ells realitzada més com a genis que com a excepcionals (Genovard, 1982, en *Quaderns de Psicologia*, nº 6/1, UAB 1982 pàg 116).

Tot això comporta que el concepte de superdotació hagi canviat bastant al llarg de la història. Crec d'interès fer una breu referència a la seva evolució ja que alguns components que ajuden en la interpretació del concepte tal com avui s'entén estan encara condicionats per factors màgics i desconeguts. A l'època clàssica, es considerava la capacitat intel·lectual superior a la de la resta dels humans com un bé d'origen diví. Més tard, a l'edat mitjana, la manifestació d'un pensament creatiu i original propi de la superdotació era qualificada de bogeria amb tot el que això comportava. Actualment, la consideració més global del concepte origina moltes dificultats per arribar a un acord prou ampli i estable que permeti unificar models conceptuals fins ara diferents. Desconeixement, màgia i, fins i tot, bogeria actualitzada i adaptada als temps moderns, segueixen estant presents en amplis sectors de la nostra societat.

Sternberg (en Jiménez. Fernández, 2004 p.375) agrupa les diferents definicions en dues categories: les que defineixen què és, és a dir, definicions de contingut, i les que valoren el sentit i el pes social que té la superdotació o l'alta capacitat, és a dir, definicions de finalitat.

Des d'aquesta multidimensionalitat de factors explicatius fins al mateix origen del concepte hi ha un important recorregut. Hi ha dues menes de definició segons la procedència del concepte d'intel·ligència. Les definicions que tenen en compte els factors hereditaris com a "creadors" del superdotat i les que potencien el valor de l'ambient com a "despertador" del superdotat (Genovard, et al., 1981, en Genovard C, *Quaderns de Psicologia*, nº 6/1., UAB 1982)).

Per Terman (Genovard et al, en *Quaderns de Psicologia* nº 6/1, UAB 1982) el superdotat és aquella persona que disposa d'un Q.I. de 140 o superior acompanyat de trets excepcionals en el camp del talent o de la creativitat. Això implica que el superdotat ho pot ser en un cap específic sense ser-ho globalment.

Narramore (1966, en Genovard, C *Quaderns de Psicologia* nº 6/1, UAB 1982)) considera que el superdotat és aquella persona que ubicada en una categoria àmplia sobrepassa la intel·ligència mitjana i és capaç de tractar amb facilitat i perfecció amb idees, fets i relacions. Arribar amb èxit en els seus actes de forma diferencial a la dels de la seva edat és la característica que aporta Hildreth (1952, en Genovard C, id).

M^a del Carme Bellido (Sobredotación intelectual, en *Comunicació II Jornades d'intercanvis d'experiències i fira de recursos*, Cadis 18 a 20 de març de 2003) respecte la superdotació, que segueix les aportacions de Renzulli, Gagné, Torrance, Sternberg i Yolanda de Benito entre d'altres, la defineix com la suma dels següents criteris:

- a) Un funcionament intel·lectual significativament superior a la mitjana.
- b) Una capacitat intel·lectual general superior a un Q.I de 130 a partir d'un o més tests d'intel·ligència normalitzats i que vagi associat una major maduresa en els processaments de la informació, molta motivació, alta creativitat, precocitat i desenvolupament del talent.
- c) Una manifestació des de l'etapa inicial del desenvolupament i fins els divuit anys. Això suposa que aquesta maduració diferencial es posa de manifest des del naixement fins a l'edat adulta.

2.2 Diferents models interpretatius

Alguns autors com Castelló (Castelló A i Martínez M, en *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment, Documents d'educació Especial* nº 15, Departament d'Ensenyament, 1999) demanen cautela en el diagnòstic de la superdotació en les etapes de desenvolupament i l'estabilitat del concepte fins entrada l'adolescència. Tanmateix la coexistència de diferents models i teories originen una dispersió que no és positiva per la determinació del concepte i consegüentment per l'atenció que aquests alumnes han de rebre. Els diferents models se succeeixen en el temps, evolucionant en

positiu però sovint massa sotmesos a variables socials i econòmiques que prioritzen unes determinades capacitats en perjudici d'altres.

Mönks (1993, en Aroca et al. *Orientacions per a l'avaluació Psicopedagògica de l'alumnat amb altes capacitats*. 2002 p.5) aposta per quatre categories:

- a) model clàssic
- b) model segons el rendiment
- c) model cognitiu
- d) model sociocultural

A) El **model clàssic** té a veure amb la primera interpretació de la superdotació en termes psicomètrics. És el QI el que determina o no l'alta capacitat, mesura que s'obté mitjançant l'aplicació de material estandaritzat. La preocupació per una configuració científica del diagnòstic pedagògic origina l'aparició d'instruments de mesura de les capacitats personals. Galton és considerat el fundador de la psicologia diferencial, Cattell l'impulsor de la medició de les diferències sensorials, perceptives i psicomotors mitjançant instruments, Binet és el representant del diagnòstic pedagògic perquè gràcies als tests s'interessa per l'anàlisi del coneixement i de les funcions mentals superiors. L'aportació més important de Binet és la creació de l'Escala Mètrica de la Intel·ligència pensada inicialment per classificar els nens segons les seves necessitats (Dueñas Buey, *Diagnóstico Pedagógico* 2002 p.28). Els treballs de Binet són recollits per Terman el qual se centra en la mesura de la intel·ligència general mitjançant els instruments estandaritzats. La superdotació l'establia a partir d'un Q.I. de 140 o superior. L'evolució posterior del concepte portada a terme pels seus col·laboradors va tenir en compte no sols el Q.I sinó també el rendiment escolar i els resultats en determinades àrees de coneixement, el pensament creatiu, la capacitat de lideratge i altres habilitats en el camp de les arts i la psicomotricitat. Un nou concepte que l'informe Marland (Touron, *De la superdotación al talento: evolución de un paradigma en Pedagogía Diferencial*, Jiménez Fernández 2004, p.372), (Arocas, E i et al. 2002, p.6) el caracteritza per l'alta capacitat intel·lectual general, una aptitud acadèmica específica, pensament creatiu, habilitat pel lideratge, habilitat per les arts i habilitat psicomotriu. Un nou concepte que és acceptat per la U.S.Office of Educations dels EUA en 1972. Es considera la primera definició

oficial de la superdotació i el d'inflexió de les concepcions antigues i modernes existents sobre la superdotació i el talent.

Els Tests pedagògics seran utilitzats ben aviat de forma general. El principal representant als EEUU és Thorndike el qual elabora instruments per a la valoració del llenguatge, de la comprensió lectora, de l'ortografia, del càlcul, del dibuix, etc. La necessitat de classificar soldats a la Segona Guerra Mundial de forma ràpida i efectiva dóna l'impuls definitiu per la creació i aplicació dels tests col·lectius.

L'aportació de Gardner (*Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, 1995 p.26) sobre les **inteligències múltiples** es poden incloure en aquest model. Considera que no hi ha una sola intel·ligència sinó moltes, referides a capacitats lingüístiques, espacials, musicals, kinestèsiques i de relacions interpersonals. El seus referents o antecedents per a la valoració de les mateixes es troben en una àmplia varietat d'instruments quantitatius i qualitius que prenen en consideració diferents àmbits de la persona: interessos professionals i vocacionals (Kuder, 1912 i Strong, 1927), capacitats verbals i no verbals (Kohs, 1920), personalitat i variables ambientals (Goodenough, 1926) (Bell, 1934), (Hathaway i McKinley, 1940), (Rorschach, 1921), (Murray,1938) i (Bender, 1938). Aquest ventall ampli d'instruments permet guanyar en precisió i en descripció del que és la conducta humana. Gardner (Aroca, E et al., 2002 p.6) atorga molta importància a l'herència genètica i les característiques psicològiques de la persona considerant que una capacitat és una competència demostrable en algun àmbit de la persona com a resultat de les seves interaccions amb l'entorn.

L'alta capacitat és un concepte aplicable a alumnes amb superdotació en una o més aptituds intel·lectuals o no intel·lectuals. Tres són les aptituds en les que sobresurten: raonament lògic-matemàtic, raonament verbal i les aptituds en els raonaments espacials, artístics i visuals. Els tests d'intel·ligència donen resultats superiors al 120 de QI i se separen de la primera desviació típica en qualsevol de les mesures practicades.

La crítica és l'excés de tests i la confiança cega en un reduït nombre d'instruments que, malgrat l'esperit científic que presideix la seva elaboració, aboca a un testisme centrat en les habilitats humanes o els mètodes que es poden avaluar immediatament (Gardner, 1995. p.29). El model eclèctic comença a aparèixer com a resultat de la varietat de tècniques i models de diagnòstic (psicomètric, clínic i conductual).

B) Els **models basats en el rendiment** tenen en compte, a més dels ja esmentats, els valors de la creativitat i la motivació. Renzulli (Jiménez Fernández, 2004, p. 337), (Arocas E, et al. 2002 p.7), el principal exponent del model, considera que la superdotació es troba en la intersecció de tres components personals: alt nivell intel·lectual, alta creativitat i motivació per l'èxit i persistència en la tasca. El component motivacional és la principal aportació d'aquest autor a les teories explicatives de la superdotació. Competència i motivació són una parella productora de grans resultats fins el punt de considerar-la més decisiva que la intel·ligència superior en l'aparició del rendiment excepcional. Gagné (Jiménez Fernández, C. 2004 p. 383) diferencia talent de superdotació (pàg 39), situant el primer en un rendiment elevat en àrees específiques del coneixement mentre que el segon el situa en l'alta competència en un o més dominis de l'aptitud humana. El talent es pot transformar en superdotació a partir de l'aparició de diferents factors que ell denomina "catalitzadors de l'alt rendiment"(Arocas et al, 2002, p8). Un altre autor representatiu és Feldhusen (Touren 2004, De la superdotación al talento: evolución de un paradigma, en *Pedagogía Diferencial*, Jiménez Fernández, 2004 p.381) que considera bàsica la predisposició física i psicològica per a l'alt rendiment en les primeres etapes educatives i en un rendiment posterior en l'etapa adulta. Per aquest autor la superdotació és la combinació de quatre components: elevada capacitat intel·lectual general (factor G), un autoconcepte positiu, motivació per al rendiment i un o uns talents o actituds específics. Combina components afectius i cognitius en l'aparició d'un rendiment excepcional.

C) El **model cognitiu** pren cos a partir dels anys setanta moment en que comença a valorar-se allò pròpiament humà, és a dir, els processos cognitius (memòria, atenció, percepció, conceptes,...) en contraposició al conductisme més ferotge i poc humà lligat a l'experimentació animal i a la manipulació externa. En aquest context no és d'estranyar que tingui importància el model que centra la seva orientació en els processos de pensament, en la gènesi de la intel·ligència i en l'elaboració i gestió de la informació. La major aportació del model es deu a la influència de la cibernètica i a la teoria de la informació. La cibernètica ens acosta al model (teoria de la ment) a través del qual ens permet trobar una explicació al funcionament de la ment. S'identifica ment i ordinador. D'altra banda, la teoria de la informació també va servir per trobar una explicació del funcionament de la ment. Les estratègies que la persona fa servir per

trobar, processar i utilitzar informació han estat temes de treball de Bruner, Miller i Pribram, les aportacions de la psicologia soviètica en el camp del llenguatge (Lúria i Chomsky) o sobre la potencialitat de l'aprenentatge (Leontiev i Vigotsky) també han ajudat a trobar formes diferents d'avaluar la intel·ligència (Dueñas Buey. *Diagnóstico pedagógico* 2002 p.35). El model se centra més sobre les potencialitats del subjecte que sobre les deficiències o limitacions aspecte aquest clau en la comprensió de les NEE. El diagnòstic té un plantejament més dinàmic i global de l'alumne com a subjecte de l'aprenentatge i dels ambients escolar, familiar i social en que aquests aprenentatges tenen lloc. No es destaca, consegüentment, tant el producte final com el procés que ha permès arribar-hi.

Altres aportacions específiques del model són les realitzades per Jackson i Butterfield (1986) sobre la importància que per als superdotats té la metacognició en els processos superiors, Borkowski i Peck (1986) que troben diferències significatives en el control de la memòria entre alumnes superdotats i la resta dels companys de l'aula, i Sternberg (1985) que destaca la importància que tenen els processos de funcionament intel·lectual en els alumnes superdotats i els situa en la seva teoria triàrica. El que tenen en comú tots aquests autors és el paper que atorguen a la metacognició i la metamemòria en els alts rendiments escolars i la consideració de la superdotació com a multidimensional (en Arocas, et al. 2002. p.9).

D) El **model sociocultural** incideix en el paper que té el context més immediat com a element impulsor en l'aparició de facultats molt desenvolupades en determinades persones. El concepte, per tant, té una component de variabilitat segons sigui l'entorn en que aquest es presenti: sistema educatiu, la política educativa o el context social en la que fa la seva aparició. Un enfocament més ecològic ens situa en el paper que tenen les interaccions entre el subjecte i l'entorn. El model explica la superdotació com a resultat d'aquesta constant interacció de tal manera que s'adopten estratègies per resoldre situacions plantejades i la seva eficàcia. Aquest model parteix de que l'ambient proporciona la base per a l'èxit, que alhora pren significació per la persona, que s'esforça i s'orienta cap a la feina amb la contribució de la cognició. Tannenbaum (1986, en Arocas et al. 2002 p.9), (Jiménez Fernández, 2004, p.380) defensa que no es pot explicar cap conducta per superdotació fora d'un context social concret. Això té

conseqüències importants en el camp de les necessitats educatives i de les explicacions que es donen sobre determinats rendiments. Aquesta perspectiva atorga una paper important a la societat ja que és aquesta la que, en definitiva, valora, prioritza, atorga recursos i dóna sentit al concepte “superdotat” a partir de donar preferència a determinades activitats, fer una determinada organització curricular o valorar determinades conductes per sobre d’altres. Sense treure-li importància, una posició com la defensada per Tannenbaum caldrà tenir-la molt en consideració a la vista dels resultats en l’atenció educativa d’aquests alumnes dins del sistema educatiu.

El procés seguit en l’aparició de diferents models obeeix a l’evolució i l’aprofundiment de les variables que intervenen en la manifestació de la superdotació. Les limitacions en l’explicació i el rigor científic ha comportat que es passés d’un model centrat quasi únicament en el Quocient Intel·lectual, a partir de la psicometria, fins a models que contemplen la superdotació com a resultat d’un ampli ventall de factors potencials i presents que canalitzen i possibiliten uns alts rendiments escolars.

De les diferents aportacions destaquen les referents als aspectes motivacionals i de creativitat perquè ens demostren que la diferència en el rendiment està també condicionada per la presència d’aquests components de caràcter qualitatiu. Són, des de diferents perspectives, l’intent d’explicar la superdotació a partir de variables internes, és a dir, les referides als processos cognitius i no sols al resultat final o producte. La metamemòria i la metacognició, en processos com l’atenció, la memòria, el processament de la informació, la recuperació de la informació, l’aplicació, etc, permeten diferenciar alumnes ben dotats intel·lectualment de la resta dels companys. Sternberg (Tourón, en Jiménez Fernández, 2004, p.391) ha proposat darrerament que la superdotació és el procés de desenvolupament de la perícia, sobretot a l’edat adulta. Una capacitat determinada és una perícia en desenvolupament i com a capacitat pot ésser desenvolupada cosa que li permet concloure que la superdotació pot ésser desenvolupada.

La superdotació és, en definitiva i segons els models i autors representatius, un procés interactiu constant entre el subjecte, l’objecte d’aprenentatge i el medi, a més d’un nivell, uns d’observables i d’altres induïts, que obeeixen a processos cognitius de caràcter intern. Un procés interactiu el resultat del qual depèn del desenvolupament de

la persona i dels canvis ambientals. Respecte la seva estabilitat els criteris per a la consideració de la superdotació fluctuen en el temps i perden el valor de l'estabilitat fins ben entrada l'adolescència degut als canvis que fins aleshores s'han produït en l'organisme del jove. De fet se'n segueixen produint però amb molta més estabilitat. En aquest sentit és important la influència que exerceix la cultura en l'aparició, detecció i posterior valoració social. El que s'espera d'un alumne amb alta capacitat determinarà en bona part la seva detecció, qüestió aquesta que té a veure amb el context social i el moment històric, educatiu, social i personal en que aquesta condició es manifesta. Manzano (1993, en <http://xarxabcn.net/instisuper/otrospaises.htm>. consultat 07.06.2004) defineix aquesta condició com el "conjunt de coneixements científics i intervencions educatives, psicològiques, socials i mèdiques que tendeixen a l'optimització de les possibilitats dels subjectes excepcionals". Aquest autor (1997, id) afegeix altres variables individuals i socioambientals com la motivació, l'equilibri socioafectiu, l'estimulació familiar, els programes escolar i extraescolars, els mètodes i les tècniques educatius, etc.

Castelló (Ponència "Resposta educativa a l'alumnat amb sobredotació o talent" en *La diversitat a l'escola*, Documents nº 7. Octubre 1997) creu que l'excepcionalitat s'ha d'abordar des d'una perspectiva molt semblant a qualsevol cas de NEE, obeint més a un perfil que a unes característiques definitòries. Separa factors intel·lectuals dels no intel·lectuals i determina els principals factors de risc en la seva aparició.

Genovard (1990, en Jiménez Fernández, C. 1994 p.56) fa aportacions interessants sobre la diferència de gènere en l'aparició de determinades habilitats lligades a l'excepcionalitat intel·lectual. Compara nois i noies en llenguatge i raonaments matemàtics, espacials i mecànics. La millor habilitat verbal de les noies superdotades sembla desaparèixer amb l'edat, als 10 anys, fins i tot poden canviar de signe respecte els nois un cop entrada a l'adolescència (Doolittle y Clearly,1987 en Jiménez Fernández, 1994 p.56).

Un breu resum esquemàtic dels diferents models amb els criteris que els determina, els components i els principals autors representatius el trobarem en el quadre nº 3, a la pàgina 35, que clou l'apartat dels models interpretatius de la superdotació i permet una visió global dels corrents més significatius. Cap d'ells, per si mateix, té l'explicació del fenomen de forma exclusiva i solament un procés de síntesi respon millor a la multidimensionalitat de la superdotació.

MODELS INTERPRETATIUS DE LA SUPERDOTACIÓ

MODELS	CRITERIS	COMPONENTS	AUTORS
Clàssic	Psicomètric. Tests. Preocupació científica	Q.I. de 140 o més. Factorial. Intel·ligències múltiples	Cattell (mesura diferencial). Galton (psicologia diferencial). Binet (Escala mètrica).
Rendiments	Capacitats generals, creativitat i motivació.	Creativitat, nivell intel·lectual, motivació i persistència en la feina. Talents. Predisposicions: alta capacitat, autoconcepte, motivació, talent/s.	Renzulli. Gagné. Felhusen.
Cognitiu	Processos cognitius. Potencialitats vs limitacions. Procés vs producte. Metacognició i metamemòria.	Elaboració i gestió de la informació. Processos específics. Llenguatge. Aprentatge. Control memòria diferencial. Teoria triàrquica.	Bruner, Miller i Pribam. Lúria, Chomsky. Leontiev, Vigostky. Jackson, Butterfield. Bovkowsky, Peck. Sternberg.
Sociocultural	Context. Interaccions subjecte-entorn	Solució de problemes i situacions en el context.	Tannenbaum Tourón.

Quadre nº 3. Resum dels principals models interpretatius de la superdotació, segons Mönks (en Arocas et al.,2002)

La síntesi de tots quatre models ens aproximarà a una definició de la superdotació centrada en la multidimensionalitat del constructe i que, com a tal, precisarà d'atenció educativa específica en cada una de les dimensions en que aquest constructe es manifesti. Calen, per tant, uns models d'identificació multidimensionals que ens permetin l'aproximació de forma fàcil i efectiva al fenomen en els camps escolar, extraescolar i familiar. Feta aquesta aproximació i un cop fixats els marges en que aquesta es mou, estarem en millors condicions per aplicar els recursos humans i materials que permetin la identificació d'aquesta capacitat i posterior resposta educativa.

2.3. Psicopedagogia i superdotació

Des d'un punt de vista psicopedagògic, un alumne es considera que disposa de superdotació intel·lectual quan en la producció de tasques escolars o extraescolars, en el seu comportament habitual o en l'execució de proves estandaritzades, obté en alguna de les conductes o realitzacions un resultat superior a l'estimat com a normal per a la població de la seva edat. Si només prenguessim en consideració les proves estandaritzades simplificaríem el constructe de tal manera que ens allunyaríem del sentit global que té el concepte. En termes psicomètrics es considera la superdotació quan s'obtenen percentils iguals o superiors a 85 en alguna de les següents capacitats:

Capacitats per fer, per conèixer i per sentir en qualsevol de les dimensions cognitives, psicomotrius, d'autonomia i equilibri personal, de relació personal i d'inserció social (Andrade, *Recursos para la atención en el hogar de ACNEES asociados a Sobredotación intelectual* en www.psicopedagogia-aragon.org/aacc/padres/hogar.htm, 2000. Consulta 21/05/2003).

Gardner (*Inteligencias múltiples*. 1995 p.35 a 43) fa referència a diverses aptituds, lligades a les intel·ligències múltiples, entre les quals destaca les següents:

1. **Aptituds verbals o lingüístiques.** Són les relacionades amb l'ús de la llengua. Implica expressió i comprensió del llenguatge oral i escrit de forma precoç en relació a la resta de companys de la mateixa edat cronològica. Els aspectes conceptuals de la llengua mantenen més relació amb els coneixements generals i amb els sistemes conceptuals de la ment. El pensament creatiu es manifesta en el llenguatge: riquesa de vocabulari, discurs complex i coherent, respostes no habituals, plaer en la lectura i memòria narrativa. Com que la maduresa i l'edat mental són factors que afecten l'evolució del llenguatge així com també existeix relació entre la capacitat intel·lectual i el rendiment lector podem induir bones capacitats cognitives si observem un bon rendiment lector.

2. **Raonament lògic-matemàtic.** És l'ús d'un raonament formal de naturalesa deductiva. Implica la manifestació d'habilitats per aplicar estratègies per a la solució de

problemes i la capacitat per formular hipòtesis. Els processos adquirits precoçment respecte l'edat evolutiva són els relacionats amb la inclusió de classes, la seriació, la classificació i la conservació de pes i volum.

3. **Intel·ligència psicomotora.** És una manifestació lligada al sistema nerviós central. És també maduració física i neurològica que es diagnostica a partir de la diferència respecte persones de la mateixa edat. Va lligat al comportament cognitiu i socioafectiu d'una banda i amb la motricitat derivada del sistema nerviós central per l'altra. Un bon nivell motriu ens aporta informació de la maduració del sistema nerviós central. Són elements integrants de la psicomotricitat el to muscular o postura, el desenvolupament postural i locomoció aspectes amb diferències individuals molt importants en els primers anys de vida. D'aquí la importància d'una detecció precoç.

4. **Aptitud musical.** És una capacitat relacionada amb la maduració motriu i el mateix desenvolupament cognitiu. Són aptituds sobre el ritme, l'entonació, la coordinació corporal. A la pràctica s'observaran capacitats per l'ús de determinats instruments musicals, el cant, l'expressió corporal i el moviment.

5. **Intel·ligència interpersonal.** És una habilitat relacionada amb la resposta a les emocions dels altres, la comunicació i la solució de conflictes socials. En la relació amb els altres suposa la possibilitat de lideratge o de relacionar-se sense problemes amb persones de més edat. La condició, que ha d'estar present és que qualsevol relació interpersonal, ha de ser positiva i no problemàtica.

6. **Intel·ligència naturalista i raonament espacial.** Aquesta capacitat es manifesta per un interès marcat cap al món natural: astronomia, el funcionament del món, de les coses, qüestionant-se el perquè i cercant respostes a interrogants humans sobre la vida i l'origen de l'univers. És també una capacitat per relacionar objectes a partir de les seves formes i qualitats, imaginar-se correctament les rotacions i completar aspectes no visibles.

7. **Intel·ligència intrapersonal.** És la capacitat per entendre's i comprendre's, sentimentalment i emocionalment per tal d'orientar la seva pròpia conducta de la

manera més eficaç. Precisa de les altres formes d'intel·ligència per poder ser observada donat el seu caràcter més privat. Les dues, la interpersonal i la intrapersonal, permeten la millor solució dels problemes.

Genovard (Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado, *Quaderns de Psicologia*, UAB, 1982 p.118) selecciona un conjunt de trets propis de la intel·ligència general entre els que destaca els següents:

raonament, abstracció, comprensió, pensament lògic i reconeixement de relacions, realització de tasques mentals difícils, aprenentatges més ràpids que la mitjana de companys, curiositat intel·lectual de manera constant i permanent, comprensió superior dels problemes i dels mecanismes de resolució, interessos amplis, bona capacitat lectora, ús ric del llenguatge i del raonament aritmètic, i capacitat singular de portar a terme les tasques sense cap mena d'ajut amb originalitat i iniciativa.

Considera també que els alumnes amb aquesta condició tenen una alta capacitat d'observació, un domini intel·ligent del temps i una preocupació pel futur en tot el que això implica. Contràriament poden presentar desinterès per les tasques rutinàries. Emocionalment, el superdotat manifesta sentit de l'humor, alta capacitat per l'autocrítica, molta integració moral, tendència al lideratge i preferència per jocs que suposin regles i sistematització complicades que requereixin d'activitat mental alta.

Les altes capacitats, malgrat que per alguns experts no sempre tenen la consideració de sobredotació, són indispensables per a l'aparició d'aquesta, fins al punt que és difícil destriar-les. Així, la creativitat, que es manifesta per la manipulació d'un extens nombre d'idees de forma flexible i amb enfoc diversos i originals que permet una percepció diferent a l'habitual no és a priori una capacitat intel·lectual. Tampoc ho són la memòria i les habilitats metacognitives a les que abans feia referència. No obstant això es considera que aquestes habilitats estan a la base de la sobredotació per la qual cosa són un component importantíssim de la mateixa. L'alta capacitat es diferencia per la seva estabilitat i la generalització d'aquesta en àrees àmplies del coneixement sense destacar en excés en cap d'elles i sense mostrar els trets de singularitat que sovint acompanyen els superdotats. Malgrat això, la frontera que els separa és imperceptible.

I d'igual manera Berché (La supedotación infantil,1999) i Gardner (La inteligencias múltiples,1995 p.33, 66) consideren que el superdotat intel·lectualment ho és des del

mateix moment que manifesta alguna capacitat d'alt nivell o que, a mitjançant la gran capacitat de treball, és capaç de resoldre un problema de forma diferent. Pot ser que l'àrea de dotació sigui única o que el talent que manifesta no es refereixi a una habilitat intel·lectual directament relacionada amb el rendiment acadèmic. Si és així pot comportar un mal resultat acadèmic i per això ser considerat un "mal alumne". Touron (en Jiménez Fernández, 2004 p.381) considera que els models de Mönks i Tannenbaum no diferencien els conceptes de superdotació i talent o els utilitzen de forma indistinta com si fossin una mateixa realitat. Cosa que sí fa Feldhusen (1986, en Touron 2004, en Jiménez Fernández, p.382) que afirma l'existència d'una predisposició per a un aprenentatge i un rendiment superior en els primers anys de formació i un alt rendiment en l'etapa adulta. Tampoc hi ha coincidència entre aquests autors sobre la presència de múltiples capacitats o talents o la presència d'un talent simple com a indicador/s de sobredotació. Conseqüentment el nombre de sobredotats pot variar significativament segons sigui el criteri o model predominant. Això ens posa de relleu la necessitat d'avançar cap una unificació dels criteris de la superdotació que faciliti la seva detecció i posterior atenció educativa. Gagné (Tourón, en Jiménez Fernández 2004, p.383) diferencia superdotació i talent malgrat les dificultats que això comporta (substituint superdotació per dotació) mantenint per a la primera capacitats naturals o aptituds i per al segon les destreses o capacitats desenvolupades. És la diferència entre competència i rendiment, conceptes no equivalents i sovint considerats com a sinònims (vegeu pàgina 31).

En la valoració clàssica o unidimensional s'atribueixen valors criterials en base a un Q.I. igual o superior al 125 per considerar un alumne amb capacitats superiors i de 140 perquè tingui la consideració de superdotat. Un valor que està sobradament sobrepassat i que en alguns casos és encara el punt de partida per diagnosticar els casos de superdotació però mai com a valor determinant en el diagnòstic. Una referència aquesta que caldrà contrastar i confirmar a partir d'altres valoracions de caràcter factorial i d'anàlisi del context familiar i social de l'alumne. El paradigma actual considera que la superdotació és multifacètica, orientada als processos de rendiment i amb important influència del context i les experiències viscudes (Tourón, en Jiménez Fernández 2004. P.373, 397).

Castelló i Martínez (Documents d'Educació Especial, N° 15, 1999 p.5) consideren que l'alumne superdotat està exposat a la mateixa diversitat que els alumnes considerats

“normals” i que els alumnes amb dèficits i discapacitats. Davant d'això se'ns proposa que prenguem en consideració els següents indicadors per a la seva detecció:

- a) eficàcia en qualsevol tasca.
- b) utilització de forma combinada d'estratègies complexes a l'hora de solucionar problemes.
- c) personalitat equilibrada.
- d) una socialització i flexibilitat de pensament normals com la resta de companys.
- e) un nombre de connexions entre els elements en quantitat i qualitat superiors als altres alumnes.
- f) no s'avorreix necessàriament a l'escola contràriament al que afirmen alguns.

Si tenim en compte les aportacions que sobre aquest concepte s'han realitzat existeixen suficients elements per desmitificar l'excepcionalitat. El rendiment escolar pot ser alt en quasi totes les matèries però no cal que ho sigui en totes. Només en determinats casos de talentosos es pot donar alguna punta de fracàs escolar, i no tant per la seva condició de talentós. Tampoc ha de ser necessàriament aquell alumne dèbil, feble i maldestre. Tampoc s'ha de donar en tots els casos una capacitat de lideratge. La relació amb els companys arriba a ser natural si ho és també la valoració que els adults fan d'ell i no han d'aparèixer necessàriament problemes de comunicació amb els altres. Per això no tots els alumnes que presenten altes capacitats responen a una mateixa característica o patró de comportament. Al contrari, el col·lectiu de superdotats presenta la mateixa diversitat que la resta de la població escolar.

Les aportacions que he recollit en aquest apartat es resumeixen en el quadre de la pàgina 44. en ell hi podem veure la dispersió dels enfocaments sobre la superdotació i sobre els quals caldrà incidir-hi en properes recerques amb la finalitat de reduir els límits en la que es presenta.

2.4 Manifestació de la superdotació

La sobredotació es manifesta de diferents maneres. Si prenem com a punt de partida que les altes capacitats són la prova i la llançadera de la sobredotació tindrem diverses tipologies de sobredotats intel·lectualment. En síntesi podem referir les següents:

L'alta capacitat és un concepte aplicable a alumnes amb sobredotació en una o més aptituds intel·lectuals o no intel·lectuals. Tres són les aptituds en les que sobresurten: raonament lògic-matemàtic, raonament verbal i les aptituds en els raonaments espacials, artístics i visuals. Els tests d'intel·ligència donen resultats superiors al 120 de QI i se separen de la primera desviació típica en qualsevol de les mesures practicades (Gardner, 1995) Algunes de les capacitats són definides de la següent manera:

a) **Talentós:** perfil superior a un percentil 95 en alguna de les aptituds. Si la presenta en més d'alguna aptitud i la compensa es pot parlar de talent múltiple o talent complex. Tannembaum (1983, Delgado R. en *El talento*, www.terra.es/personal/asstib/Ttalento.htm.Consulta 08.06.2004)) els classifica en:

- Talents escasos. Destaquen en activitats concretes d'una àrea específica de la persona.
- Talents excedents. Destaquen en activitats d'interès d'un ampli sector de la societat tals com l'art o l'entreteniment.
- Talents de quota. Destaquen en aquelles tasques o conductes amb forta demanda social i la seva necessitat depèn de la llei de l'oferta i la demanda.
- Talents anòmals, destaquen per la impressió que causa en els altres.

Aquesta classificació de referència Tannembaum la considera de referència per tal de situar un talentós en un marc social, geogràfic o històric. És però una classificació però força criticada per la poca funcionalitat que presenta.

L'acta de Marland (EEUU, 1972. Delgado R, en www.terra.es/personal/asstib/talento.htm. 08.06.2004) (Jiménez Fernández, 2004 p.372) entregada al Congrés dels EE.UU, proposa cinc àrees específiques del talent que redueixen l'espai conceptual existent entre la superdotació tal com s'entén tradicionalment i el talent. Aquestes són:

- Una habilitat intel·lectual general i una aptitud acadèmica específica.
- Un pensament creatiu i productiu

- Un lideratge.
- Habilitat en les arts visuals i representatives
- Habilitat psicomotriu.

b) **Superdotat:** perfil superior a 75 en totes les aptituds tant intel·lectuals com no intel·lectuals. Cal destacar l'anomenada intel·ligència emocional com a incorporació novedosa a la superdotació.

c) **Precocitat:** corresponen a casos de talents i de superdotació però relatius a edats inferiors als dotze anys. La competència específica d'aquests nens o nenes es presenta de forma prematura. Pot recaure fonamentalment en el desenvolupament psicomotriu i del llenguatge. En nens i nenes, per prudència, és millor no parlar de talent ni de superdotació per la variabilitat d'aquests fenòmens en un moment d'important maduració. Moltes vegades la precocitat no es converteix en talent ni en sobredotació però mentre aquella es manifesta cal aplicar mesures educatives que l'atengui.

d) **Prodigis:** correspon a casos en que es té una competència extraordinària per l'edat. Pot coincidir amb la precocitat però es diferencia d'aquesta en que la competència adquirida li permet competir amb els adults en determinats camps específics.

e) **Geni:** correspon a casos en que l'extraordinària capacitat en alguna competència específica li ha permès aconseguir una obra important en la cultura en la que viu i que la pròpia societat li reconeix. Abans aquest QI es situava a l'entorn de 170.

El superdotat pot ser precoç, amb talent, i prodigi però no necessàriament geni, raó per la qual no s'han de confondre. Com podem observar, hi ha un cert acord en que entre els superdotats i els talentosos hi ha una variabilitat idèntica a la dels normals. La seva manifestació, més enllà de les característiques de la seva excepcionalitat, depèn de variables mediambientals i culturals. S'atorga ara molta més importància als aspectes emocionals i metacognitius en tant que són reguladors d'una competència manifesta, de l'èxit en la tasca i del bon rendiment en la solució de problemes generals (no sols d'àmbit matemàtic).

Finalment, cal deixar clara la diferència entre competència i actuació. La primera és potencial, la segona és efectiva o resolutiva. En els casos de la sobredotació no solament la competència existeix perquè ha estat avaluada sinó que també la realització es troba per sobre de la normalitat estadística i esperable i a la que cal prestar atenció educativa.

En resum, la sobredotació consisteix en una alta capacitat en un o més àmbits de la conducta humana, associada a un QI igual o superior a 120-130, amb capacitats superiors a la majoria de les persones (percentils superiors a 75-80) i que destaquen en àrees més intel·lectuals com en altres de menys contingut intel·lectual, amb equilibri emocional, relació interpersonal normal i estàndars d'integració social i laboral com la majoria de les persones. Això suposa que els rendiments escolars estan en concordança amb el conjunt de característiques que els defineixen i que les dificultats que poden presentar són equivalents a les que poden manifestar la resta dels alumnes. Cal ser caut en el diagnòstic fet en les primeres etapes de la vida degut a la gran variabilitat del desenvolupament, perquè la seva estabilitat s'aconsegueix cap a l'adolescència i sols el seguiment i una atenció a les seves necessitats ajudarà a la correcta adaptació social i escolar de l'alumne. Cal desmuntar també els tòpics que s'han generat a l'entorn del fenomen i explicar els mites que existeixen al respecte. Per això, les precisions a l'entorn del concepte són molt importants així com també ho són les noves incorporacions de factors com la metacognició i la metamemòria pròpies de l'eficàcia en l'execució de les tasques en les que destaquen els sobredotats. L'etiquetatge d'aquests alumnes és hores d'ara una font de recerca per la influència, positiva i negativa, que això té en la seva adaptació escolar, social i familiar, actual i futura. Un resum sobre diferents aportacions sobre la manifestació de la supeditació el trobem en el quadre nº 4 de la pàgina 44.

Manifestació de la superdotació:

Terman, 1921	Basat només en el QI.
Terman, 1959	Afegeix proves estandaritzades.
Narramore, 1966	Intel·ligència superior a la mitjana que tracta amb facilitat idees, fets i relacions.
Hildreth, 1952	Èxit diferencial respecte els de la seva edat.
Bellido, 2003	Funcionament intel·lectual superior a la mitjana. Motivació, creativitat, processament informació, precocitat i talent.
Marland, 1972	Alta capacitat intel·lectual general, aptitud acadèmica específica, pensament creatiu, lideratge, habilitats artístiques i psicomotrius.
Gardner, 1985	Intel·ligències múltiples: lingüístiques, espacials, musicals, kinestèsiques, interpersonal, i QI superior a 120.
Renzulli, Gagné	Teoria dels tres anells: alt nivell intel·lectual, alta creativitat, motivació per l'èxit i persistència en la feina. Alta competència en un o més dominis de l'aptitud humana.
Feldhusen, 1986	Precocitat i alt rendiment d'adult: capacitat general, autoconcepte positiu, motivació pel rendiment, un o més talents específics.
Jackson i Butterfield, 1986	Metacognició i processos superiors.
Sternberg, 1985	Teoria triàrica: analítica, pràctica i creativa. Perícia.
Tannenbaum, 1986	Valor social i importància de la cultura en la detecció i valoració.
Andrade, 2000	Capacitat de fer, conèixer i sentir en qualsevulla de les dimensions cognitives, psicomotrius, d'autonomia, d'equilibri personal, de relació i d'inserció social.
Genovard, 1982	Altes capacitats generals i de particulars. Observació, domini temps, futur, estable emocionalment, lideratge, jocs de regles complexes, autocrític i moral.
Castelló i Martínez	Eficàcia general, estratègies complexes, equilibri personal, social, moltes connexions, motivació i interès.
Berché,	Solució de problemes de forma diferent.
Touron,	Diferència superdotació de talent.
Goleman	Intel·ligència emocional.

Quadre nº 4. Resum de les principals aportacions a la interpretació del concepte i la seva manifestació, segons els continguts exposats en l'apartat 2.4. corresponent a la manifestació de la superdotació.

<p>CAPÍTOL 3 . NORMATIVA REGULADORA DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL I DE LA SUPERDOTACIÓ</p>
--

3.1. Normativa general estatal i autonòmica

No he trobat arguments consistents per pensar que la normativa que regula l'Educació Especial i l'atenció educativa en la diversitat obeeix a la necessitat de regular la pràctica respecte a aquesta intervenció. En altres camps de la conducta humana la regulació normativa sol presentar-se a posteriori com a resultat de l'existència desordenada i poc sistemàtica de determinats fets i/o comportaments. No és el cas de l'Educació Especial. En el capítol 1 feia referència a la manca d'una planificació estatal o autonòmica del tema i solament la **LISMI** (Llei d'Integració Social dels Minusvàlids, 1982 BOE nº 183 de 30 d'abril) i el **PNEE** (Pla Nacional d'Educació Especial, 1978) arriben a definir tímidament les línies d'intervenció amb alumnes discapacitats. Ni tant sols la **LLGE** de 1970 la tracta adequadament. Són els avenços científics, l'informe Warnock i una generalització de l'ensenyament a partir de la **LLGE**, els que provoquen que els alumnes amb menys possibilitats i amb disminucions rebin en el sistema educatiu una millor atenció educativa. La insuficient organització dels centres, la manca de formació dels docents, la inexistència d'especialització sobre superdotació i unes pràctiques homenitzadores han fet que els alumnes amb NEE tinguin un tipus d'atenció educativa força millorable. La normativa en un primer moment regula l'atenció en l'entorn més normalitzat possible l'escolarització d'aquests alumnes i, posteriorment, els recursos i els procediments administratius. Els centres, doncs, van a remolc de la legislació, cosa que justifica en part la resistència per atendre adequadament tota la diversitat.

Amb caràcter general tenim la **Llei General d'Educació (1970)** (Arts. 49 i 51) en la qual es determina la integració dels alumnes amb disminució a les escoles ordinàries. Aquesta fa una clara diferenciació entre tipologies d'escoles, les ordinàries per a tots els alumnes i les especials o específiques per als alumnes de necessitats educatives que no poden ser ateses en els centres ordinaris. La mateixa Llei, que aposta per l'escola

ordinària com a instrument d'integració a la vida social i la utilitat com a persona, deixa oberta la possibilitat de crear centres específics per atendre els alumnes més afectats.

La **Constitució de l'Estat Espanyol (1978)**, a l'article 49, determina que els poders públics portaran a terme polítiques que ajudin a la prevenció, el tractament, la rehabilitació i la integració dels disminuïts. Una disminució que comporta actuacions administratives i legals que donen dret a determinades prestacions socials i sanitàries. És a partir d'aquest moment que l'Institut Català d'Assistència Sanitària certificarà disminucions (del 33% o més) per accedir als ajuts i prestacions a les que donen dret. Avui en dia encara és prescriptiva aquesta certificació per accedir a determinats llocs de treball reservats a disminuïts i per tenir dret a la percepció de determinats ajuts socials.

La **LISMI** (Llei per a la Integració Social del Minusvàlid, 1982) determina que els minusvàlids tindran dret a una educació adequada. Per primer cop es parla dels principis que han de regir l'educació del disminuït i que són:

Principi de normalització.

Principi de sectorització.

Principi d'individualització.

En Educació s'hi afegeix el principi d'integració.

Als apartats 1 i 2 de l'article 23 determinen que la integració d'aquest alumne es portarà a terme en els centres ordinaris i que quan no es pugui d'aquesta manera aquesta es realitzarà en els centres d'educació especial (específics).

Val la pena fer un recordatori de l'**INEE** (Institut Nacional per a l'Educació Especial, 1975) i del **Reial Patronat d'Educació i Atenció a Deficients** (1976) institucions que van contribuir de manera significativa en el disseny dels **PDI** (Programes de Desenvolupament Individual) de forta influència als anys setanta i impulsors del **Primer Pla Nacional d'Educació Especial**.

Més avançada a totes les anteriors és la **LOGSE** (1990), que en relació a l'Educació Especial (articles 36 i 37) estableix els recursos per l'educació dels alumnes amb NEE. Aquests es concreten en la dotació de professors especialistes i materials per a l'atenció d'aquests alumnes. Es va avançant de mica en mica en la seva atenció i en la millor escolarització. Un dels principals obstacles pendents de superar és la receptivitat del

professorat a determinades característiques dels alumnes que, catorze anys després de la llei, encara s'observen per les pràctiques homogeneitzadores en molts centres. També són les resistències socials derivades d'estereotips les que dificulten enormement la comprensió del nen o nena superdotats. Per l'efecte Pygmalion s'etiqueta i s'atribueixen característiques i problemes associats a la superdotació. La por social o el desconeixement de les diferències, temors que sovint es reforcen des dels mitjans de comunicació, condueixen a uns judicis sovint precipitats sense cap base sòlida. Quan no es disposa de fonts de contrastació el prejudici es pot consolidar si es confirmen parcialment aquestes falses informacions (Martínez, M i Castiglione F, en Resistencias Sociales a la innovación conceptual en sobredotación y talento, en www.eureka.ya.com/mentor-gp/2001barcelonatotal.htm Consulta 05.10.2004). Cal tenir presents les referències a la intel·ligència utilitzades despectivament com insult o com a referències difuses a la mesura del QI o altres formes d' intel·ligència com és el cas de la intel·ligència emocional. Al llarg de la història tenim referències de la poca acceptació de les respostes no previsibles i de l'accés al coneixement per canals no convencionals relacionant-les amb determinades demències i possessions diabòliques. Tanmateix s'accepten com a intel·ligència determinades facultats relacionades amb el rendiment acadèmic: memòria, aptitud verbal i numèrica, la lògica i el raonament abstracte. És per això que qualsevol canvi del pensament social sobre el superdotat sigui tant difícil de modificar.

Si hi ha quelcom que ha influït de forma decisiva en el desplegament normatiu sobre l'Educació Especial és **l'informe Warnock** en 1978 (La Investigación del concepto de Educación Especial. Cap IV. En www.mec.es/cide/publicaciones. Consulta 09.07.2004). Diu textualment "si hi ha objectius educatius aleshores la necessitat educativa s'estableix en termes del que és essencial per a l'assoliment d'aquests objectius". Posteriorment aquest terme (NEE), més ampli que la simple disminució, es contempla en el **Reial Decret 696/1995**, de 28 d'abril (BOE de 2 de juny). Aquest actualitza el concepte i fa un pas més encara en la determinació d'aquests alumnes com a perceptors dels recursos en l'entorn més normalitzat possible. En general s'accepta que calen ajuts i que en el cas dels alumnes d'Educació Especial aquests no seran els usuals. De tot l'articulat d'aquest Reial Decret, important en el seu conjunt, vull destacar l'article 7 per la importància respecte la superdotació. En concret es refereix a l'escolarització dels alumnes superdotats i la seva educació d'una forma equilibrada pels equips i

departaments d'orientació. En 1972 l'**informe Marland** (en Jiménez Fernández, C. *Pedagogía Diferencial*, 2004 p.372) defineix per primera vegada, de forma oficial, el concepte de superdotació. Degut a que les necessitats poden ser temporals o permanents i que en el cas de la superdotació aquestes són inestables en les etapes inicials del desenvolupament, genera encara més dificultats de diagnòstic tal com expressa Coriat (1990, en Jiménez Fernández, 1994, p.414) el qual afirma que les altes capacitats intel·lectuals evolucionen al llarg del desenvolupament amb diferències segons el grup sexual al que pertanyen.

Els equips d'assessorament i orientació a Catalunya es creen pel **Decret 117/1984** i es configuren com a equips multiprofessionals anomenats EAP (Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica) de la que la cau la lletra O corresponent a l'Orientació tot i ser-ne una peça clau del model d'intervenció. En quant als departaments d'orientació la normativa bàsica l'assimila als equips de suport i d'orientació ja que aquests, a Catalunya, no han estat formalment reconeguts tot i que a la pràctica han funcionat de formes diverses, segons les necessitats dels centres. En tot cas estem davant d'un document marc que precisarà del desplegament posterior en aspectes com l'avaluació i el tipus de mesures a prendre amb els alumnes superdotats.

La Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, defineix l'alumnat amb necessitats educatives especials com aquell que requereix, durant un període de la seva escolarització o al llarg de la mateixa, determinats suports i atencions educatives específiques pel fet de tenir discapacitats motrius, psíquiques o sensorials, per manifestar trastorns greus de conducta o per trobar-se en situacions socials o culturals desfavorides. No fa cap referència als alumnes que presenten altres necessitats educatives especials per sobredotació, malgrat els informes internacionals de la comunitat científica i normatives anteriors que sí les recullen

L'**Ordre del 14 de febrer de 1996** (BOE 23 de febrer) regula el procediment per a l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i estableix els criteris d'escolarització dels alumnes amb NEE. Determina l'exigència d'una valoració (amb inclusió d'una proposta d'escolarització) psicopedagògica com a condició per determinar les Necessitats Educatives Especials realitzada pels Equips d'orientació psicopedagògica i els Departaments d'orientació. No parla en cap cas dels alumnes amb superdotació, deixant per a més endavant una normativa específica que adequi el procés de valoració psicopedagògica a l'alumnat amb NEE associades a la superdotació.

L'Ordre de 24 d'abril del 1996(BOE 3 de maig) regula les condicions i el procediment per a la flexibilització del període d'escolarització obligatòria dels alumnes amb NEE associades a la superdotació intel·lectual.

En la **Resolució de 29 d'abril de 1996** (BOE de 16 de maig) es determinen els procediments a seguir per orientar la resposta educativa als alumnes amb NEE associades a condicions personals de sobredotació intel·lectual. És una resolució sols aplicable a territori MEC i estableix els criteris generals de l'atenció educativa, l'avaluació psicopedagògica, les mesures curriculars potencialment aplicables, les estratègies metodològiques, l'avaluació dels aprenentatges i el procediment per la sol·licitud de la flexibilització. No és d'aplicació a Catalunya però cal tenir-la present com a element referencial dels desplegaments en matèria de flexibilització dels períodes d'escolarització.

La **Resolució de 20 de març de 1997** (BOE de 4 d'abril) determina els terminis de presentació i resolució dels expedients dels alumnes amb NEE personals per superdotació intel·lectual.

La Resolució de 24 de gener de 2001, de la Direcció General de Promoció Educativa del MEC, determina els criteris que hauran d'orientar la resposta educativa a l'alumnat amb NEE associades a condicions de sobredotació intel·lectual i estableix, amb caràcter excepcional, els terminis per a la flexibilització del període d'escolarització obligatòria d'aquest alumnat. Defineix el què s'entén per flexibilització i situa les opcions d'avançament en un any a l'Educació Primària i en un altre any a l'Educació Secundària Obligatòria, és a dir, un total de dos anys en el global de l'ensenyament obligatori. Tota aquesta normativa té la seva importància pel paper subsidiari que té en la regulació de l'escolarització d'aquests alumnes a manca d'altra normativa equivalent. En tot cas estem davant d'una regulació de territori MEC sense traspassos en matèria educativa o en aquelles comunitats que es regeixen per normativa MEC. A Catalunya, després dels traspassos, es va regular l'atenció d'aquests alumnes i es van determinar els procediments d'atenció, de flexibilització i d'avaluació (Ordres de 25 d'agost de 1994 i de 24 de novembre de 1998).

La **Llei Orgànica de la Qualitat Educativa** (BOE 1 de gener 2003) és la primera norma d'aquest rang que tracta de forma específica i independent l' alumne superdotat. El text, en el seu article 43, estableix que els alumnes superdotats intel·lectualment seran objecte d'una atenció específica per part de les administracions educatives que

adoptaran les mesures necessàries per a la identificació i avaluació de les seves necessitats el més aviat possible. També dedica tota la secció 4^a als alumnes amb necessitats educatives especials que pateixen discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, o que presenten greus trastorns de personalitat o de conducta. En aquests moments hi ha una moratòria de la Llei en tots aquells aspectes que havien de ser vigents a partir dels propers cursos escolars i que en aquest aspecte pot afectar en un futur l'atenció educativa dels alumnes superdotats.

El **Reial Decret 943/2003** de 18 de juliol (BOE de 31 de juliol), en concret l'article 7, fixa els criteris per a la creació de programes d'intensificació de l'aprenentatge i preveu la flexibilització de la durada dels nivells i etapes del sistema educatiu amb independència de l'edat dels alumnes. La mesura preveu que es pugui adoptar fins a tres vegades en l'ensenyament bàsic i una vegada en els ensenyaments postobligatoris, tot i que, excepcionalment, es podrien augmentar les mesures de flexibilització si ho preveu l'administració educativa competent i si hi ha acord dels pares. Per primer cop es fa una clara referència a la formació del professorat que faci atenció a aquests alumnes, l'assessorament als pares i la informació suficient que els ajudi en l'educació dels fills.

Diferents governs autonòmics han desplegat normatives reguladores d'atenció als alumnes sobredotats. El govern de la comunitat de **Castilla-La Mancha** publica l'**Ordre de 15 de desembre de 2003** per la qual es determinen els criteris i els procediments per flexibilitzar la resposta educativa a l'alumnat amb NEE específiques associades a condicions personals de supedotació intel·lectual. A l'apartat segon condiona la seva aplicació al rendiment excepcional en totes les àrees associat a un desenvolupament equilibrat personal i social. La seva escolarització es portarà a terme en els centres ordinaris dins del pla d'atenció a la diversitat del centre. La limitació del rendiment excepcional en algunes àrees o la presència de desequilibris afectius i socials comportarà l'adopció sols de mesures d'enriquiment i d'adaptació curricular i no de reducció de la durada d'un cicle o d'una etapa.

El **govern de les Illes Balears**, ordena el currículum de l'educació secundària obligatòria fent explícites referències a les necessitats dels alumnes superdotats intel·lectualment d'acord amb la normativa bàsica legalment vigent. Posteriorment es veurà afectat per la paralització del desplegament de la LOCE.

El **govern de la Comunitat de Castilla i Lleó**, en Resolució de 7 d'abril de 2005 (BOC y L, nº 76, de 21 d'abril), acorda la publicació del Pla d'atenció a l'alumnat amb superdotació intel·lectual. En la mateixa s'aporten els principis d'interpretació en l'àmbit educatiu, la seva identificació, el diagnòstic, els programes d'intervenció, la provisió de recursos i les mesures de formació, organització, coordinació i avaluació. El pla es dissenya per 5 anys i s'espera obtenir els primers resultats a partir del 2007. És la darrera i més actualitzada proposta d'atenció a aquests alumnes i una referència per a les actuacions de les administracions educatives de les diferents comunitats autònomes.

Pel que respecta a la Comunitat de Catalunya l'Educació Especial es porta a terme sota els principis de Normalització, Integració, Sectorització i Individualització. Per *Integració* entenem que totes les persones, sobretot les que presenten disminució, rebran l'educació que precisen en el l'entorn ordinari. De la mateixa manera la *Normalització* s'entén com la percepció dels mateixos serveis i recursos ordinaris que la comunitat. La *Sectorització* s'entén com l'aproximació dels serveis partint d'unitats o àrees geogràfiques properes amb la finalitat de augmentar-ne l'eficàcia i facilitar-ne la programació i disposició dels recursos existents. Ja en darrer terme, la Individualització considera que l'atenció de l'alumne s'ha de portar a terme segons les seves característiques i singularitats (**Decret 117/84 d'Ordenació de l'Educació Especial, art 3r .DOGC nº 435, de 18 de maig de 1984**). El Decret esmentat amplia el concepte d'Educació Especial i evita les referències als hàndicaps situant-se en el terreny de l'ajut pedagògic especial necessari per assolir el màxim nivell educatiu d'acord amb les pròpies capacitats. La seva amplitud de mires, conscientment o no, ens aproxima a les altres necessitats, les derivades de la superdotació intel·lectual. L'esmentat Decret no solament suposa un canvi de concepte sinó que concreta els subjectes de l'atenció educativa en el context ordinari i fixa els mitjans d'ordre general, tècnic i material del sistema ordinari perquè es doni compliment al dret a l'educació.

De la mateixa manera que es deixa de banda la idea de que existeixen dos tipus d'alumnes, els integrables i els que no, per als superdotats es partirà d'aquest principi i se'ls haurà de dotar de tots els recursos existents tant dels que provenen de l'entorn ordinari com de l'específic. **Cèsar Coll (Marc Curricular per l'Ensenyament Obligatori, 1986)** ens parla de currículum flexible i obert (En Jiménez i Vilà, 1999, p.239). Ens diu que el currículum ha de servir per a tots els alumnes, fent si escau les adaptacions que corresponguin. Així, la programació individualitzada per a un alumne

superdotat, gaudirà de l'adaptació del currículum general segons les característiques de les capacitats intel·lectuals manifestades. Les ACI apareixen així com a mesures individualitzades de dispensa curricular ajustada i plenament coherent amb els principis que orienten l'Educació Especial a Catalunya. Aquestes ACI tenen el seu referent en els PDI (Programes de Desenvolupament Individual) recollits a l'article 28 de la LISMI, en el que es fa referència a les actuacions dels equips multiprofessionals en l'elaboració de les orientacions pedagògiques individualitzades.

Un any abans de l'aprovació d'aquesta Llei (LISMI), el Departament d'Ensenyament publica la **Circular de 4 de setembre de 1981** sobre els criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial en allò referent a l'elaboració psicopedagògica per part dels equips multiprofessionals,-posteriorment EAP-, i l'elaboració dels PDI per aquells alumnes matriculats a les aules d'Educació Especial en els centres ordinaris i com també als dels centres d'Educació Especial. La mateixa Circular concreta el contingut dels PDI, els destinataris i l'emplaçament escolar més adient per a aquests alumnes. És el punt de partida de l'Educació Especial a Catalunya.

Els PDI enceten una etapa important en en l'aplicació de propostes curriculars, i posteriorment ampliat per la LISMI, adaptades a les necessitats educatives dels alumnes.

Per portar a terme aquestes actuacions **l'Ordre de 20 de maig de 1983** en regula la intervenció psicopedagògica en els centres escolars i es creen els EAP. La intervenció dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica se centren en l'elaboració dels PDI que després els tutors hauran de portar a la pràctica.

Al mateix any, **l'Ordre de 20 de desembre de 1983** estableix el Pla de presentació i complementació dels Dissenys Curriculars per a l'elaboració dels PDI.

La **Resolució de la DGEP (Direcció General d'educació Primària) de 31 de juliol de 1984** estableix les línies bàsiques d'actuació dels EAP. Concretament en l'apartat 1.3. fa referència al concepte de PDI, el seu abast, els destinataris, els elements de què es compona, qui intervé en la seva elaboració, la participació de pares i professors i la seva revisió.

Les funcions docents són concretades en la **Resolució de 14 de març de 1983** de la DGEP que autoritza el mòdul alumnes-professor en centres d'Educació Especial. La **Circular de la DGEP de 7 de març de 1986** defineix les funcions docents del personal

especialitzat en els centres d'educació Especial. En tots dos casos la referència la trobem en el marc dels centres anomenats Específics.

Cèsar Coll (1986), és un dels principals impulsors del **Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori**, un document que concreta aspectes en l'elaboració dels PDI i que aporta novetats relacionades amb el concepte "d'opcionalitat alternativa" després d'haver exhaurit les accions prèvies de modificacions i adequacions de les formes d'ensenyar i d'avaluar. Concrecions, en definitiva, que permeten transformar el PDI amb l'ACI entés aquesta última com el currículum proposat en els termes de què, com i quan ensenyar i avaluar (Ruíz R, *Adequacions curriculars individualitzades*. Documents d'Educació Especial nº 11, 1989), (Giné C, *Las Adaptaciones Curriculares y el Proyecto Educativo de Centro*, en Desarrollo psicológico y educación III. Compilación de Marchesi, Coll i Palacios. , 2002. p.344-345).

L'Ordre de 25 d'agost de 1994, estableix el procediment per a l'autorització de les modificacions d'elements prescriptius del currículum de les etapes d'Educació Infantil i Primària. En el preàmbul es defensa l'opció d'obertura i flexibilitat com a garantia d'una formació comuna per al conjunt de l'alumnat i l'atenció de la diversitat, entre d'altres. L'apartat 3 de l'article 3, determina que les modificacions de caràcter individual podran consistir també en la reducció o l'ampliació de la durada dels cicles d'ambdues etapes educatives. Implícitament fa referència a alumnes que poden tenir un alt rendiment escolar però sense cap referència explícita a la tipologia d'alumnes superdotats. L'article 5 assenyala els alumnes susceptibles d'una modificació curricular. L'apartat b es refereix als alumnes que presenten avantatges significatius i continuats en els processos d'aprenentatge i n'estableix els procediments i els terminis de resolució acadèmica i administrativa. En tot el document no hi ha cap referència terminològica a la superdotació.

Completant l'Ordre de 25 d'agost de 1994, **l'Ordre de 24 de novembre de 1998** regula el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria. Fa una referència explícita al **Decret 299/1997 de 25 de novembre**, d'Educació Especial que regula l'atenció educativa de l'alumnat amb NEE temporals o permanents per discapacitats psíquica, motriu o sensorial, de sobredotació o a la història educativa i escolar dels alumnes. Aquesta regulació específica fa referència a les necessitats per sobredotació i es fonamenta en les directrius i recomanacions formulades en la conferència mundial sobre

necessitats educatives especials celebrada a Salamanca el juny de 1994. Els articles 3 i 4 tracten de la identificació, avaluació, determinació de les necessitats educatives especials de l'alumnat i de la seva escolarització. L'article 9 està dedicat completament als alumnes amb sobredotació intel·lectual. Seran atesos mitjançant mesures generals d'atenció a la diversitat i amb adaptacions del currículum que permetin el màxim desenvolupament de les seves possibilitats d'aprenentatge. En el mateix articulat es fa referència a l'anticipació de l'escolaritat obligatòria així com la reducció de la durada d'aquesta d'acord amb els procediments establerts a l'Ordre de 24 d'abril del MEC. És un Decret que esmenta, corregint, les necessitats educatives per sobredotació i no aporta més novetats sobre l'atenció a aquests alumnes. Les modificacions curriculars afectaran a l'etapa educativa i podran ser individuals o de centre (Centres Específics d'Educació Especial). L'article 3 fa referència als tipus de modificacions que podran ser:

- a) De reducció de la durada dels cicles.
- b) D'ampliació de la durada dels cicles.
- c) D'introducció de canvis significatius en els objectius d'una o més àrees de l'etapa o bé en la distribució dels crèdits.

En l'article 5 descriu qui pot ser objecte d'una modificació individual. En concret, determina que podran ser objecte de modificació aquells alumnes que presentin avantatges significatius i continuats en els processos d'aprenentatge sense cap altra concreció. L'article 7 estableix la possibilitat d'augmentar el nombre de crèdits establerts per l'etapa. Opcions totes elles contemplades en l'entorn ordinari. La mateixa Ordre estableix el procediment i els terminis de resolució de les sol·licituds de modificació curricular presentades.

Les **Resolucions anuals** referents a les normes de preinscripció i matriculació fan referència de forma genèrica a les NEE i una **Circular de 16 de març de 1990** de la DGOIE dóna instruccions per l'actuació dels EAP en el procés de matriculació dels alumnes amb NEE que tindran continuïtat en els Decrets d'admissió d'alumnes i els reglaments que els desenvolupen.

3.2. Valoracions del desplegament normatiu

Al llarg de la història de l'Educació Especial a Espanya el terme que ha predominat fins entrada la dècada dels vuitanta ha estat el de disminució a l'entorn del qual s'han

elaborat els reglaments que han permès una millor atenció educativa i la provisió d'un discret catàleg de recursos i de serveis. Una evolució positiva i significativa del concepte es produeix amb la publicació al 1978 de **l'informe Warnock** el qual fa referència al concepte de Necessitats Educatives Especials, definició ja esmentada que implícitament reconeix l'existència d'alumnes que presenten altres necessitats educatives especials no vinculades necessàriament a la disminució.

Tota la reglamentació existent fins el 1994 i bona part del 1995, fa referència a l'Educació Especial en sentit restrictiu, és a dir, des del dèficit amb assignacions de recursos d'acord amb el tipus de discapacitat. Fins i tot, les Adequacions (ACI) i Modificacions Curriculars Individualitzades tenen més present les mancances personals que pas les necessitats originades per dotacions intel·lectuals i cognitives superiors. Això no vol pas dir que necessàriament en defugin ja que la pròpia definició contempla què significa tenir NEE sinó també qui són els destinataris de les esmentades adequacions. Les referències hi són i la superdotació ha de ser objecte d'atenció educativa. Altra cosa és com aquesta atenció es concreta a la pràctica aspecte del qual el sistema no es pot sentir especialment satisfet.

No és fins el 1995 que la superdotació apareix en el redactat d'una normativa bàsica a l'estat espanyol (RD 696/95) i és la **LOCE** (2002) la que hi dedica un apartat exclusiu (article 43). En el territori MEC es despleguen Ordres i Resolucions en les quals es concreten els ajuts que podran rebre aquests alumnes així com els aspectes d'avaluació i de flexibilització de les etapes educatives, molt abans que ho fes el govern de Catalunya. A Catalunya es tracta en primer lloc la flexibilització i la modificació curricular però no es parla de la superdotació fins a la publicació del **Decret 299/1997** d'atenció als alumnes amb NEE en la que s'esmenta específicament l'alumne superdotat com a receptor de modificacions i de flexibilització dels diferents cicles i etapes del sistema. Això permet que l'Ordre posterior que determina les modificacions curriculars a l'ESO es faci amb referències als superdotats, cosa que no va passar amb l'educació infantil i primària quatre anys abans.

Al meu entendre s'ha estat molt caut en tot el que ha fet referència a l'Educació Especial. La recerca científica sobre els NEE i la nova nomenclatura s'ha incorporat lentament potser per prudència davant un tema prou delicat i en constant evolució. A Catalunya el model català d'atenció als alumnes amb disminucions primer i amb NEE després ha estat, des del primer moment, el de l'atenció en l'entorn més ordinari

possible. Es parlava d'escoles integradores com a model general. En cap cas es va fer una doble xarxa, la de les escoles integradores i la de les no ho eren. Totes les escoles eren d'integració, unes més que d'altres segons el context, però una distinció d'aquest estil no va existir en cap moment. Això ens orienta sobre quin model es volia impulsar en l'atenció a aquests alumnes fins i tot després dels desplegaments de normativa bàsica a nivell de MEC. Del 1995 en que un Reial Decret incorpora el concepte de sobredotació (RD 696/1995) fins el 2002 en que la **LOCE** l'incorpora explícitament en el seu articulat, han passat set anys. Avuí, deu anys després, la superdotació als centres de Catalunya, en general, té el tractament propi de Necessitats Educatives Especials, sense cap actuació específica ni segregadora ni de recursos, valorant-la des de la normalitat fins a on és possible i aplicant les mesures d'adequació que li poden ser apropiades. Val a dir que, des del punt de vista criterial, disposen d'una atenció molt superior els alumnes amb dèficits significatius en els aprenentatges bàsics, probablement per la manca que aquests alumnes tenen en determinades competències. Però malgrat això, la normativa deixa poc marge de maniobra als centres els quals han de fer front als alumnes amb més problemes amb els recursos habituals per a la majoria dels alumnes. D'aquí la minsa o nul·la atenció a l'alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. La **Resolució de la comunitat de Castella i Lleó** (7 d'abril de 2005) obre la porta a futures actuacions d'altres autonomies en la regulació de les actuacions amb els alumnes d'altres capacitats.

Les actuacions normatives per a tots els alumnes amb dificultats, per "dalt" o per "baix" es limiten a la modificació de la durada dels cicles o etapes deixant les adaptacions per a qualsevol moment de l'escolaritat, una pràctica que ja hauria de ser habitual en tractar-se d'una educació personalista i d'una escola inclusiva.

La política educativa a Catalunya, fins avuí, ha estat la de normalitzar el màxim possible l'atenció dels alumnes amb altes capacitats, no sense dificultats i amb algunes contradiccions. Les més importants serien:

- a) L'emergència de noves necessitats educatives especials fruit de la presència de nous alumnes amb noves dificultats originades pel desconeixement de les llengües oficials i per la presència també d'uns col·lectius amb importants dèficits econòmics, culturals i socials. El fenomen de la immigració obre la porta a una nova tipologia de necessitats educatives especials, temporals en la majoria

- dels casos, que comportarà una atenció especial dels serveis públics en l'atenció educativa.
- b) El desconeixement d'aquestes realitats per part dels docents. L'experiència sobre la pràctica és poca o pràcticament nul·la. Els Equips d'Assessorament Psicopedagògic fan la detecció amb l'ajut dels serveis socials dels municipis. Una necessitat aquesta que troba resposta en la progressiva dotació de la figura de l'assistent social a tots els EAP atesa la magnitud de la situació. Els **programes de Compensatòria i SEDEC** primer, i ara dels equips de **Llengua, Interculturalitat i Cohesió social (LIC)** proporcionen el suport a les demandes dels centres, no sense dificultats per la creixent progressió de la presència d'alumnes d'altres cultures.
- c) La transformació de la praxis dels EAP que han vist com en poc menys d'una dècada han hagut d'ajustar el seu model d'intervenció a les noves necessitats sense veure recollides de forma prioritària les noves funcions en les instruccions de funcionament dels respectius equips ni la seva composició numèrica.
- d) La escola inclusiva i el dret a l'educació exigeix la dotació de recursos suficients per atendre els alumnes amb dificultats, siguin quines siguin els orígens de les mateixes. L'escola com a servei ha d'ajustar la seva resposta i la seva organització a les necessitats educatives de tot l'alumnat que acull i entre el qual n'hi haurà amb altes capacitats com d'altres amb deficiències i les conseqüents discapacitats. Això comporta importants canvis a l'escola perquè precisa d'instruments, mitjans i formació per detectar les necessitats d'uns alumnes que poden passar desapercebuts fins que aquests no creen "problemes", per orientar les famílies i evitar que facin pelegrinatges a diferents institucions amb tots els costos que això genera, amb l'evitació de possibles fraus, la formació de professionals i el suport que aquests precisen per tal de poder determinar les necessitats d'aquests alumnes. La realitat és que la reflexió des d'un marc teòric coherent i científic no ha tingut fins ara la resposta en el funcionament del dia a dia del sistema: algunes escoles massificades, plantilles força rígides i a voltes insuficients, lentitud de la resposta educativa per part de l'administració, previsiones obsoletes en poc temps, l'angoixa del professorat davant les NEE, estrés laboral, homogeneització escolar, resistència al canvi, resistència a la diversitat, etc.

- e) En el cas dels alumnes superdotats, la normativa és encara més insuficient. Ha estat una qüestió de prioritats, primer per als més dèbils i per als més nombrosos després, sobretot, amb la nova classificació de NEE. Des del punt de vista dels afectats, alumnes i famílies, el dret a l'educació compensadora i en igualtat de drets que els altres, la reducció de l'atenció a determinades intervencions escolars, puntuals, ha deixat la porta oberta a l'aparició d'entitats i associacions que sense ànim de lucre complementen i enriqueixen la formació dels alumnes superdotats. Això em porta a pensar que l'escola per a tots, l'escola inclusiva, és un punt d'arribada, una meta, i encara hi som pel camí.

Crec que la normalització per la que s'opta inicialment és un bon criteri per afrontar l'escolarització d'aquests alumnes i que, tot allò que és bo per als alumnes amb dèficits per disminucions greus i permanents, per als temporals i per als d'origen social i cultural, també ho és per als alumnes amb superdotació. La normativa, més enllà de la resposta que pot donar en un moment determinat ha de ser un catàleg de recursos i serveis disponibles i dinàmics, i no un desideratum de respostes a demandes socials i educatives. **El Pla director de l'Educació Especial** en fase de consulta i de pilotatge (en el moment de redactar aquest treball) no contempla cap referència als alumnes amb altes capacitats, sols fa referència a les disminucions. Cal tenir present que aquests alumnes, els d'altres capacitats, existeixen i cal saber amb què ens trobarem per donar-hi la millor resposta.

A partir d'aquí procuraré analitzar qué passa en l'entorn escolar, quina concepció es té de l'alumne superdotat, com es detecta i com s'origina la demanda, de quants casos estem parlant, quina és la resposta educativa més freqüent i de quins recursos disposem. A tot això hi dedicaré la segona part d'aquesta recerca.

CAPÍTOL 4. ANÀLISI DE LES DADES

4.1 Introducció a l'anàlisi de dades

Per tal de tenir una aproximació a les Necessitats Educatives Especials de les comarques gironines al llarg dels cursos escolars 2003-2004 i 2004-2005 he tingut en compte les dades dels alumnes amb NEE detectats pels Equips d'Assessorament Psicopedagògic i acreditades documentalment. Cal tenir en compte que un nombre significatiu d'alumnes estan en lista d'espera per ser avaluats pels tècnics i, si escau, es puguin afegir en algun moment del curs a algunes de les tipologies definides per l'Administració educativa, segons criteris establerts per als cursos escolars esmentats. Aquests són les següents:

Per al curs 2003-2004

A: Alumnes amb NEE derivades de dèficits greus i permanents de caràcter físic, psíquic o sensorial.

B: Alumnes amb NEE derivades de situacions social i culturals desfavorides i majoritàriament de caràcter temporal indefinit.

C: Alumnes estrangers de recent incorporació amb desconeixement de les llengües catalana i castellana. Tenen també un tractament temporal.

D: Alumnes amb sobredotació intel·lectual.

E: Altres tipologies d'alumnes: no valorats i altres necessitats no recollides en els apartats anteriors.

Per al curs 2004-2005

Es produeixen canvis en la ubicació de les NEE i se n'augmenta la tipologia.

A: Alumnes amb discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, amb dictamen de l'EAP.

- B. Altres alumnes amb NEE, amb informe de l'EAP.
- C. Alumnes amb sobredotació, amb modificacions autoritzades.
- D. Alumnes amb situació socioeconòmica o sociocultural que requereixen atenció específica, amb informe de l'EAP.
- E. Alumnes susceptibles de valoració per part de l'EAP.
- F. Alumnes de nova incorporació al sistema educatiu que requereixen una atenció educativa específica.

D'aquest darrer apartat (F) no es disposava de dades en el moment de la recollida d'informació. Dues raons bàsiques ho justifiquen. La primera fa referència als alumnes de P3, la majoria de la nova matrícula que per edat és aconsellable no considerar-los de NEE. La segona és que, en altres nivells, és pràcticament inexistent el nombre d'alumnes de nova incorporació al sistema educatiu que requereixin d'una atenció educativa específica. També cal prendre en consideració que és el primer curs escolar en que es contempla aquest apartat dintre de les possibles NEE.

Les dades recollides, i que reflecteixen l'estat de la qüestió en els cursos escolars esmentats, són l'expressió de les tipologies de Necessitats Educatives Especials i determinaran el tipus d'atenció que aquests alumnes rebran del sistema. Es tracta de dades obtingudes dels Centres escolars anomenats ordinaris per diferenciar-los dels Centres Específics. S'ha pretès donar alhora la visió objectiva des de la tipologia de centres que cobreixen la doble xarxa de centres, els Públics i els privats Concertats.

No tots els alumnes que presenten NEE estan recollits en les dades que tot seguit es relacionen. En el curs 2003-2004 aquells alumnes que per alguna causa, detectada normalment pel mestre o la mestra tutora, compleixen els criteris mínims com per ser determinades de NEE, s'han recollit en l'apartat E a l'espera de la valoració que fes l'EAP. També formen part d'aquest apartat aquells alumnes amb NEE no incloses en cap dels apartats anteriors per ser de difícil classificació. En el curs 2004-2005 existeix una variació ja que corresponen a les mateixes tipologies però es recullen en apartats diferents. La comparativa de les tipologies dels dos cursos s'haurà de realitzar tenint en compte aquestes diferències. Les superdotacions, les situacions socioeconòmiques i socioculturals, i els alumnes de nova incorporació al sistema es troben classificades en lletres diferents per la que caldrà prestar atenció a la seva ubicació segons el curs escolar. En resum, coincideixen els apartats corresponents a les lletres A i E mentre que

no hi ha coincidència en la resta. A partir d'ara les referències les faré amb doble lletra, la primera corresponent a la classificació del curs 2003-2004 i la segona al curs 2004-2005. La referència (B,E) vol dir que es fa referència a la tipologia B del curs 2003-2004 i a la E del següent curs escolar.

Els alumnes recollits en el grup A són els que disposen d'un dictamen psicopedagògic, d'una modificació o adequació curricular derivades de l'esmentat dictamen. De vegades, les dificultats que presenten no precisen d'una adequació del currículum però la informació sobre l'alumne pot ser important en determinats moments del procés d'ensenyament-aprenentatge i sobretot en el moment de la seva escolarització. Per aquests casos pot ser suficient un informe de l'equip del sector. En tot cas responen a discapacitats greus i permanents per dèficits de caràcter físic, psíquic i sensorial. Respecte els dèficits de caràcter psíquic també es prenen en consideració aquells que, malgrat no tenir prou documentada cap alteració orgànica, presenten importants retards en els aprenentatges o alteracions de la conducta prou greus que impedeixen l'adquisició dels aprenentatges fonamentals. Han existit moltes dificultats per classificar aquests dos dèficits en l'apartat A bàsicament pels següents motius:

1. No hi ha acord en el retard d'aprenentatge respecte a què i en quina mesura afecten als elements prescriptius del currículum. En un primer moment, un retard de dos o més anys respecte la mitjana d'aprenentatges d'un grup d'alumnes podia ser considerat de NEE (1989). Les àrees de coneixement on més quedaven afectats els seus aprenentatges i sobre les quals es prenia la referència eren les àrees instrumentals, és a dir, la lectura, l'escriptura, el càlcul i la solució de problemes. Tampoc eren d'ús general, malgrat tinguessin una utilització específica, els tests estandaritzats per tal de detectar el dèficit i en tot cas s'utilitzaven amb caràcter complementari als efectes de disposar d'alguna mesura que permetès una intervenció de distribució d'alumnes més equitativa en cadascun dels centres educatius o com a suport que justificuessin determinades decisions educatives com per exemple les repeticions o l'assignació de serveis. Darrerament s'han incorporat als conjunt de discapacitats greus i permanents els trastors greus de la conducta significatius pel normal desenvolupament personal i per l'adquisició de les competències bàsiques a les que han d'arribar tots els alumnes. En aquest cas ens tornem a trobar amb la dificultat de discernir entre la

gravetat de la conducta i els problemes d'aprenentatge. Els trastorns per hiperactivitat i dèficit d'atenció ocupen un part important d'aquesta tipologia. Des de l'observació i l'anàlisi del comportament s'han determinat tot un conjunt de trastorns del comportament que impedeixen la normal adquisició del coneixement prenent com a referència la població d'alumnes de la seva edat. Aquests alumnes podien incloure's en l'apartat E i en el curs següent a l'apartat B (E,B).

2. Les discapacitats temporals de caràcter socioculturals (B,D) estan prèviament detectades pels serveis d'atenció primària dels Ajuntaments. Aquests alumnes, quan arriben a l'escola, solen disposar d'un informe social en el que queden recollides les seves necessitats. Normalment són famílies d'entorn social desafavorit, amb problemes econòmics i procedents d'altres cultures. La seva detecció no presenta gaire dificultats llevat la del grau de precisió de la situació socioeconòmica. La tipologia de necessitat especial hauria de tenir un caràcter temporal vinculada a la millora de les seves condicions personals i familiars. L'adaptació a la nova situació cultural, l'accés al treball i una escolarització progressivament normalitzada comporta que després d'un cert temps aquests alumnes deixin de tenir la consideració de NEE. És aquesta una normalització que s'hauria de veure reflectida en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Difícilment però, aquests alumnes perden aquesta condició. Determinades situacions familiars i culturals s'estabilitzen en el temps i no surten del cercle en el que estaven a la seva arribada. Tanmateix la detecció realitzada roman en els llistats al llarg de l'escolaritat obligatòria com a perceptors d'alguna mena suport o servei. Normalment l'atenció als nous alumnes i a les noves necessitats impedeix fer el seguiment d'aquests alumnes i "desafectar-los" dels ajuts i suports específics. En d'altres, la supressió dels ajuts personals o la disminució de la necessitat no modifica la seva consideració administrativa cosa per la que segueixen formant part de les llistes d'alumnes amb NEE i d'aquesta manera els centres educatius justifiquen la presència d'alumnes amb importants necessitats específiques i mantenen per aquest motiu els ajuts que l'administració educativa els pot dispensar.

3. Els alumnes amb superdotació (D,C) representen un nombre molt petit respecte el conjunt d'alumnes amb NEE. Aquests alumnes formen part del grup dels aparentment privilegiats quan a les seves condicions personals però poden presentar importants dificultats escolars. D'aquesta qüestió ens n'ocuparem posteriorment. Val a dir que la principal atenció la reben els alumnes amb discapacitats greus i permanents, els de situació social i cultural desafavorida i els d'altres tipologies de NEE mentre que queden més desatesos els alumnes de nova incorporació al sistema educatiu (C,F), darrerament atesos mitjançant els grups de Llengua i Cohesió social (curs 2004-2005) i sobretot els alumnes amb superdotació intel·lectual. La presència de pocs alumnes superdotats i valorats ve condicionada per les diferents modalitats d'atenció educativa i pel marc referencial predominant en el moment. No tots els alumnes amb superdotació disposen de dictamen, ni de modificació curricular. Alguns alumnes detectats no reben cap proposta específica i són tractats des dels ajuts i suports que reben la resta dels alumnes de la seva aula. D'altres no disposen de cap document que acrediti la seva condició i s'espera la seva regularització administrativa en el canvi d'etapa cosa per la qual no formen part de la relació d'alumnes. D'altres, després que l'EAP s'haig entrevistat amb la família, s'ha acordat no portar a terme cap actuació específica i, en conseqüència, poden no aparèixer als llistats. Com es pot comprovar les situacions són força variades.
- En alguns casos tal com veurem més endavant, la detecció dels alumnes amb superdotació comporta una anàlisi de tasques, una observació a l'aula i les entrevistes amb professors i pares. No és una pràctica estesa l'aplicació de proves estandaritzades que, pel temps d'aplicació i quantitat de les mateixes, no permeten atendre tot el col·lectiu de NEE. En alguns casos es fa una aplicació parcial per corroborar les impressions obtingudes i ajudi a una millor informació als pares i tutor/a. Les consultes privades de psicòlegs i pediatres són una font important, i sovint la més habitual afegida a la dels mestres, en la detecció i informació necessàries a l'hora de prendre decisions sobre els ajuts, serveis i recursos educatius que es puguin aplicar.
4. El paper que l'escola demanda dels EAP s'ha vist transformat en la darrera dècada. Pel nombre i tipologia de necessitats educatives especials podem intuir

cap on es dirigeix principalment la seva feina. Això comporta que es prioritzin les necessitats derivades de les discapacitats i de les situacions personals i socials. És doncs una evidència que els resultats de la superdotació no són els més prioritaris per atendre.

4.2. Anàlisi de dades per comarques

Analitzaré per comarques els resultats de les Necessitats Educatives Especials manifestades pels centres i faré una anàlisi de les dades. Els quadres recullen les dades per tipologia i els percentatges que aquestes representen en la totalitat de la comarca. Tres gràfiques expressen el repartiment entre centres públics i privats concertats i una fa la representació global de la comarca. Finalment una gràfica resumeix la totalitat de les comarques i ens fa una aproximació força fidel de les NEE reconegudes administrativament. Per tal de valorar les dades recollides, aquestes representen l'estat de la qüestió en un moment determinat del curs escolar (a finals de desembre de 2003 i de 2004) no recollint les incorporacions i actualitzacions que s'hagin realitzat posteriorment ja que es reflecteixen en el curs escolar següent.

4.3. Dades generals comparatives

COMARQUES DE GIRONA

Curs 2003-2004	A	B	C	D	E	
Alt Empordà	109	253	67	5	420	854
Baix Empordà	186	785	207	5	228	1411
Cerdanya	11	2			8	21
Garrotxa	56	268	47		155	526
Gironès	132	1189	160	3	329	1813
Pla de l'Estany	27	343	23		62	455
Ripollès	25	66	14		48	153
Selva	134	278	192	1	284	889
Totals	680	3184	710	14	1534	6122
%	11,1	52	11,59	0,22	25,05	

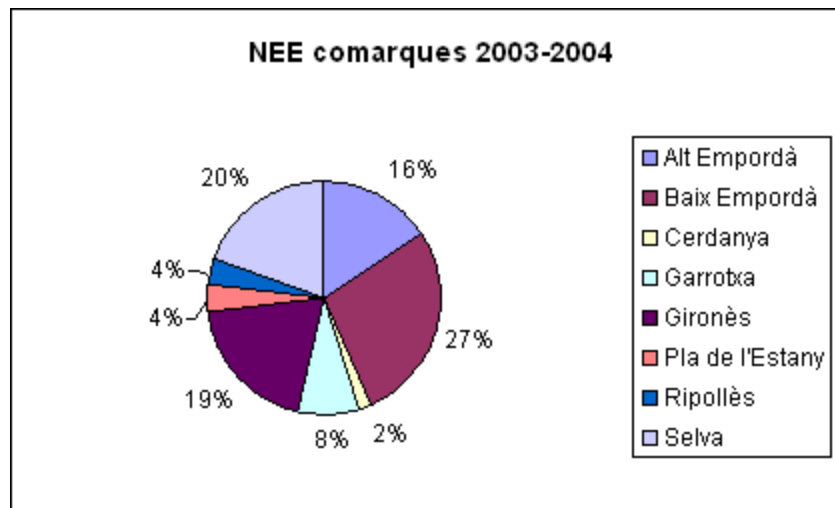
A: Discapacitats greus i permanents de caràcter físic, psíquic o sensorial.

B: Discapacitat temporal de caràcter sociocultural.

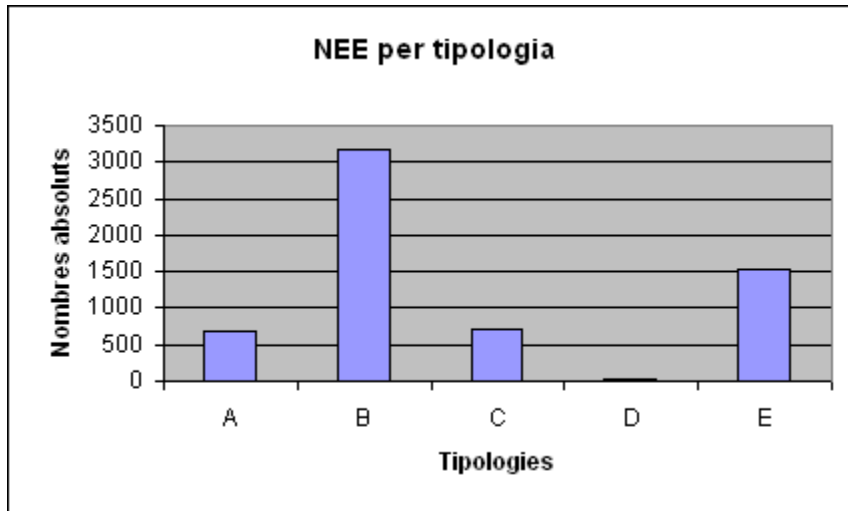
C: Estrangers i desconeixement de les llengües.

D: Sobredotació

E: Altres (no valorats, altres necessitats, ...)



Curs 2003-2004



COMARQUES DE GIRONA

Curs 2004-2005

	A	B	C	D	E	F	
Alt Empordà	73	73	4	315	426		891
Baix Empordà	160	287	9	839	117		1412
Cerdanya	10	8	0	0	5		23
Garrotxa	28	6	0	445	173		652
Gironès	131	401	4	1479	107		2122
Pla de l'Estany	24	51	1	371	10		457
Ripollès	19	55	0	73	25		172
Selva	136	147	4	376	538		1201
Totals	581	1028	22	3898	1401		6930
%	8,38	14,83	0,31	56,24	20,21		

A: Discapacitats psíquiques, motrius o sensorials amb dictamen de l'EAP.

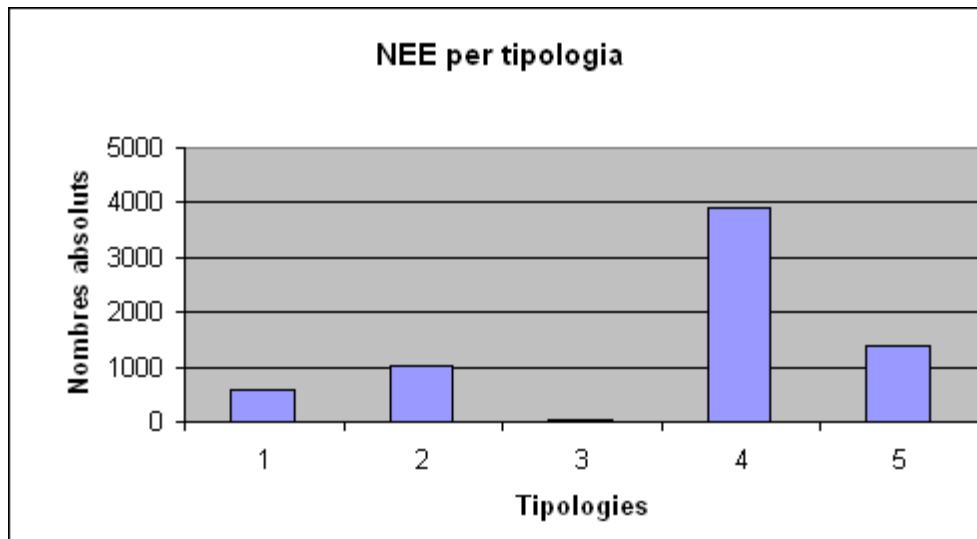
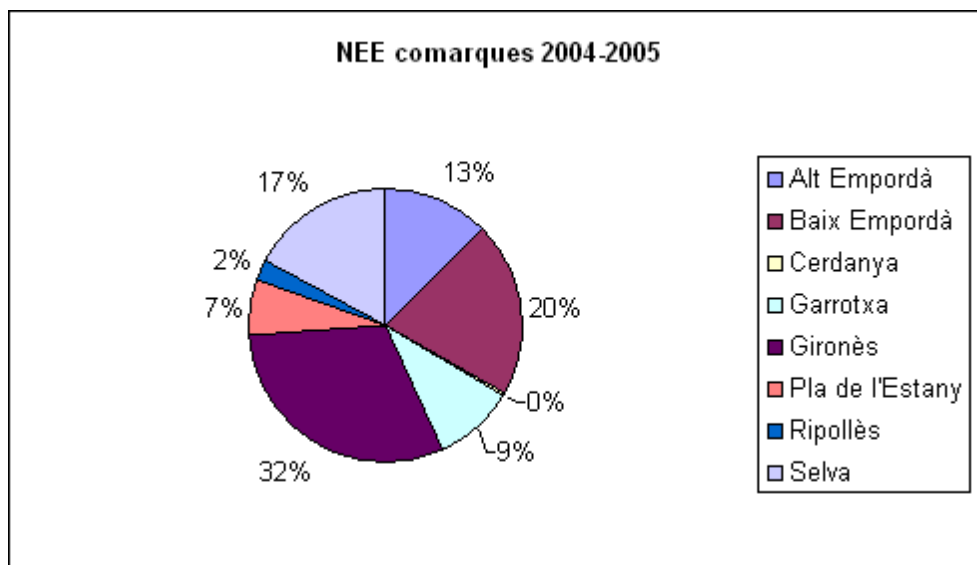
B: Alumnes amb altres NEE amb informe de l'EAP.

C: Alumnes amb sobredotació intel·lectual amb modificacions autoritzades.

D: Alumnes amb situació socioeconòmica o sociocultural que requereixen atenció específica, amb informe EAP.

E: Alumnes susceptibles de valoració per part de l'EAP.

F: Alumnes de nova incorporació al sistema educatiu que requereixen una atenció educativa específica.



Tant en l'anàlisi per sectors o zones com en la global, els percentatges de les diferents tipologies de NEE s'han obtingut sobre els totals de la comarca o dels SSTT ++++++ per veure la seva presència i distribució entre les dues xarxes d'escoles: la pública i la privada concertada. Al final

es comparen les dades generals de les NEE (globals) amb les dades generals d'escolarització a la demarcació en cadascun dels dos cursos escolars.

De la totalitat dels NEE a les comarques gironines són el Baix Empordà i el Gironès les comarques que aporten el nombre principal d'alumnes. Això ja és lògic si tenim en compte que són aquestes comarques les que tenen el nombre més alt d'alumnes escolaritzats.

Per tipologies destaca de manera molt significativa la B,D amb un total de 3184 i 3898 respectivament que representen poc més de la meitat dels NEE. Amb un 25-20 % hi ha 1534 i 1401 alumnes respectivament de la tipologia E (susceptibles de valoració per part de l'EAP).

En quant els alumnes de NEE greus i permanents(A) aquesta xifra se situa a entre el 8 i l'11% de la totalitat de les NEE i la dels estrangers de nova incorporació ocupa un percentatge equivalent (11,5 %) (C) el curs 2003-2004.

Respecte els alumnes sobredotats, el percentatge és insignificant comparat amb la resta de les NEE (0,22-0,31 %) xifra ja de per si molt allunyada de les referides en la bibliografia existent. Per tant, cal parlar de la manca documentada d'alumnes amb sobredotació, cosa que no vol dir la seva inexistència. En qualsevol cas sembla ser que aquestes dades es troben condicionades per necessitats del sistema i pel model de detecció i d'escolarització. Ambdues hipòtesis seran més ampliades en posteriors apartats.

Curs escolar 2003-2004	A	B	C	D	E	
NEE totals	680	3184	710	14	1534	
% tipologia NEE	11,1	52	11,6	0,2	25	
NEE per tipologia i centres						
Públics						
Cerdanya	10	2			8	
Garrotes	47	208	29		130	
Alt Empordà	99	182	61	4	390	
Baix Empordà	150	594	179	5	197	
Ripollès	18	57	13		36	
Pla de l'Estany	27	323	23		55	
Gironès	98	787	132	1	260	
Selva	114	265	167	1	237	
Totals	563	2418	604	11	1313	4909
Sobre població escolar publ	1,40423515	6,03097798	1,50649739	0,02743621	3,27488589	12,2440326

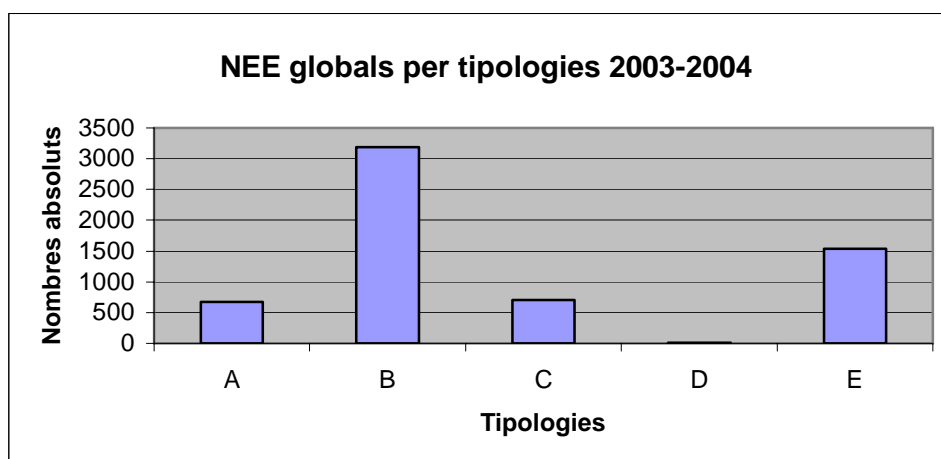
Sobre total població esc.	1,02016779	4,38146665	1,09446065	0,01993223	2,3791835	8,89521083
---------------------------	------------	------------	------------	------------	-----------	------------

Privats concertats

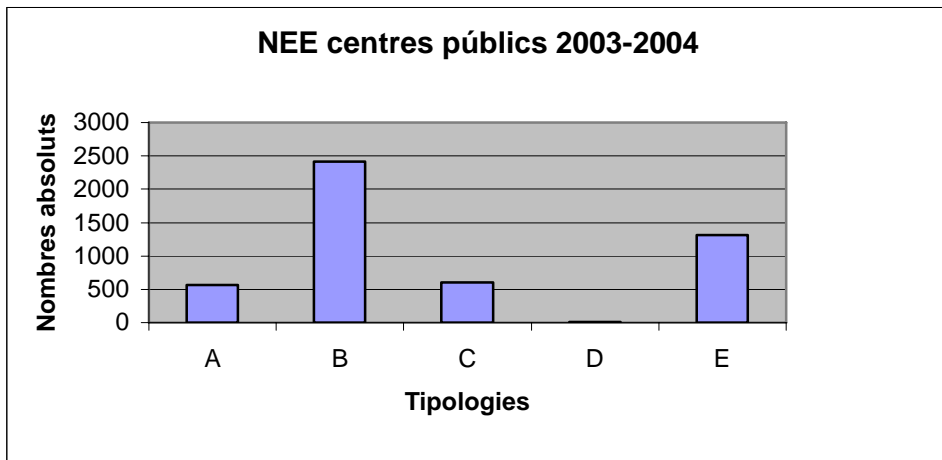
Cerdanya	1					
Garrotes	9	60	18		25	
Alt Empordà	10	71	6	1	30	
Baix Empordà	36	191	28		31	
Ripollès	7	9	1		12	
Pla de l'Estany		20			7	
Gironès	34	402	28	2	69	
Selva	20	13	25		47	
Totals	117	766	106	3	221	1213
Sobre població escolar priv	0,77514244	5,07486418	0,7022658	0,01987545	1,46415794	8,03630582
Sobre total població esc.	0,21200645	1,38800805	0,19207422	0,00543606	0,40045663	2,19798141
Suma total Púb+Priv C.	680	3184	710	14	1534	6122
Sobre total població esc.	1,23217424	5,7694747	1,28653487	0,02536829	2,77964013	11,0931922

Alumnes escolaritzats	2003-2004		
Escola pública		40093	72,6493558
Escola privada		15094	27,3506442
Total		55187	100

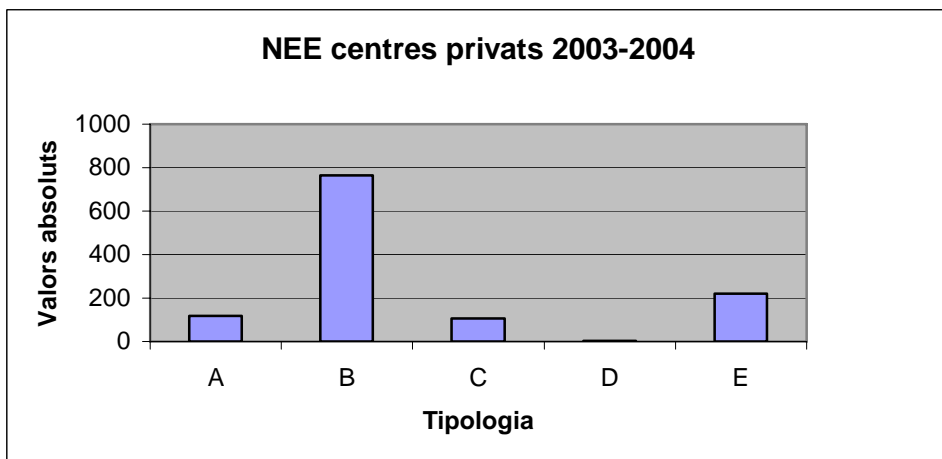
NEE centres i tipologia	A	B	C	D	E	
Públics	563	2418	604	11	1313	4909
Privats concertats	117	766	106	3	221	1213



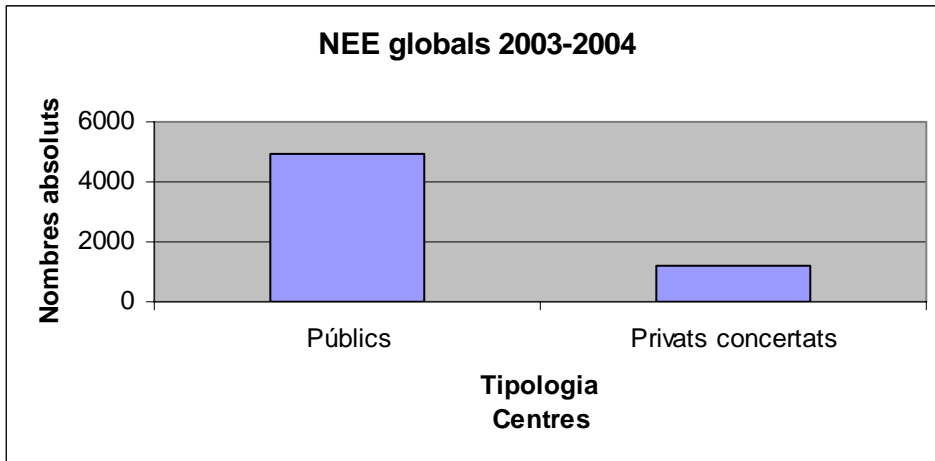
Gràfic 1



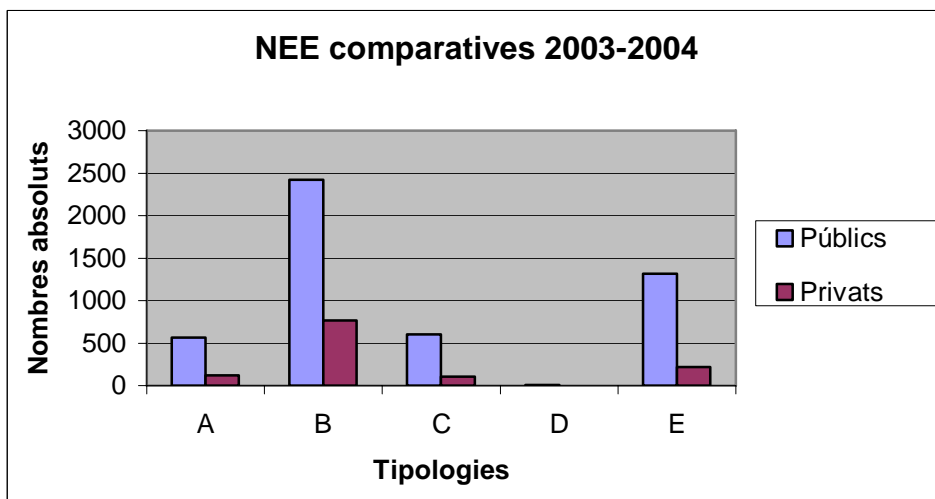
Gràfic 2



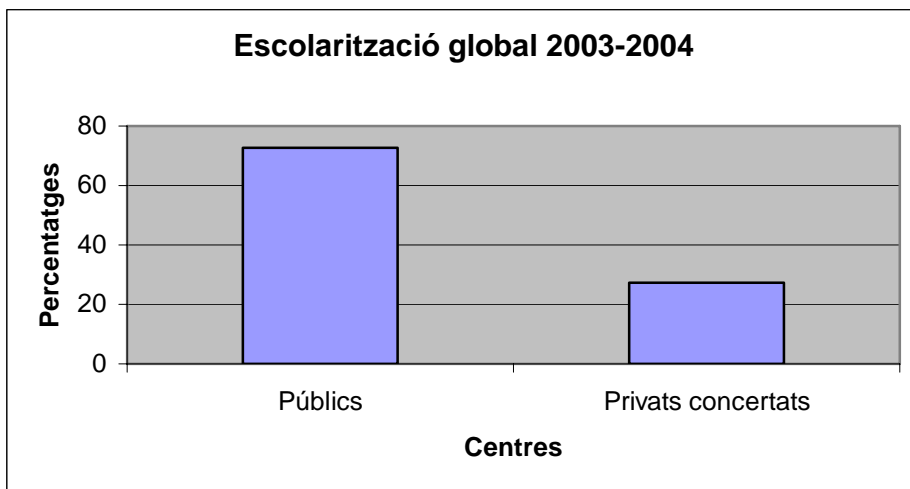
Gràfic 3



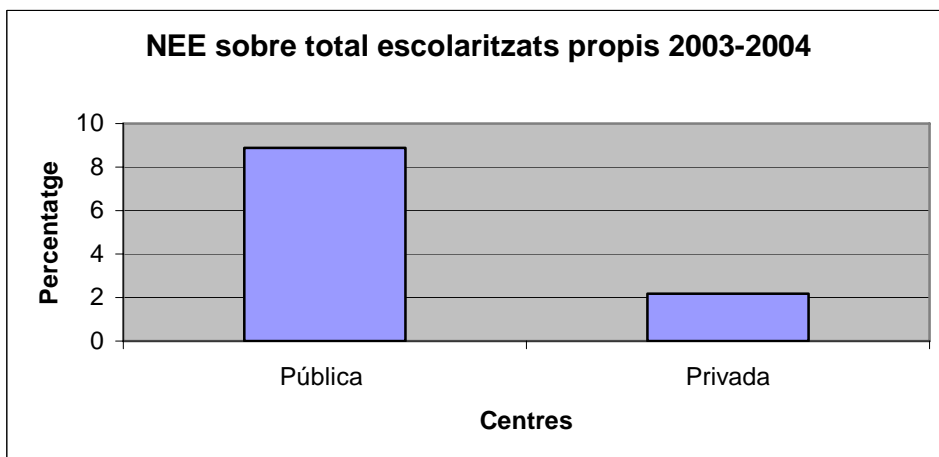
Gràfic 4



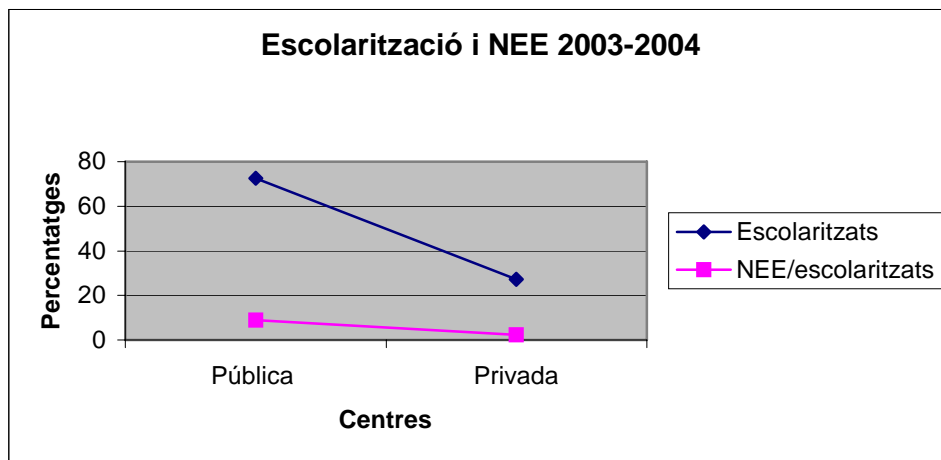
Gràfic 5



Gràfic 6



Gràfic 7



Gràfic 8

DADES GENERALS COMPARATIVES

Curs escolar 2004-2005	A	B	C	D	E	F
NEE totals	581	1028	22	3898	1401	6930
% tipologia de NEE	8,38	14,84	0,31	56,28	20,15	

NEE per tipologia i centres

Públics

Cerdanya	9	8	0	0	5	22
Garrotxa	22	3	0	331	142	498
Alt Empordà	71	62	3	247	393	776
Baix Empordà	132	230	5	654	98	1119
Ripollès	14	45	0	60	17	136
Pla de l'Estany	24	45	1	352	4	426
Gironès	93	324	3	1062	91	1573
Selva	120	132	2	333	489	1076
Totals	485	849	14	3039	1239	5626
%sobre població escolar pública	1,16	2,03	0,03	7,26	2,95	
%sobre total població escolar	0,85	1,49	0,02	5,34	2,17	

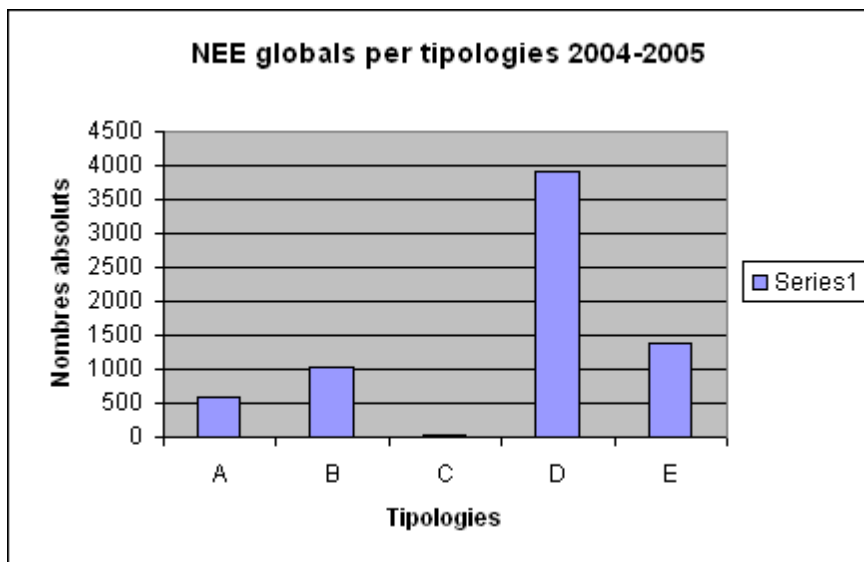
Privats concertats

Cerdanya	1	0	0	0	0	1
Garrotxa	6	3	0	114	31	154
Alt Empordà	2	11	1	68	33	115
Baix Empordà	28	57	4	185	19	293
Ripollès	5	10	0	13	8	36
Pla de l'Estany	0	6	0	19	6	31
Gironès	38	77	1	417	16	549
Selva	16	15	2	43	49	125
Totals	96	179	8	859	162	1304
%sobre població escolar privada	0,63	1,18	0,05	5,7	1,07	
%sobre total població escolar	0,001	0,31	0,01	1,51	0,28	
Suma total Púb+Privada C.	581	1028	22	3898	1401	6930
%Sobre total població escolar	1,02	1,8	0,03	6,85	2,45	

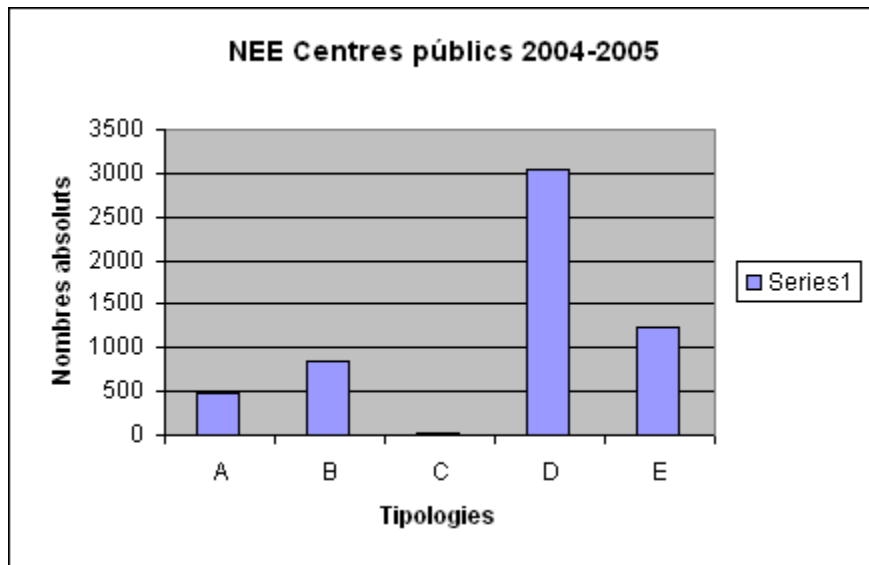
Alumnes escolaritzats 2004-2005

		%	
Escola pública	41.809	73,53	Escolarització
Escola privada	15.044	26,46	NEE
Total	56.853		

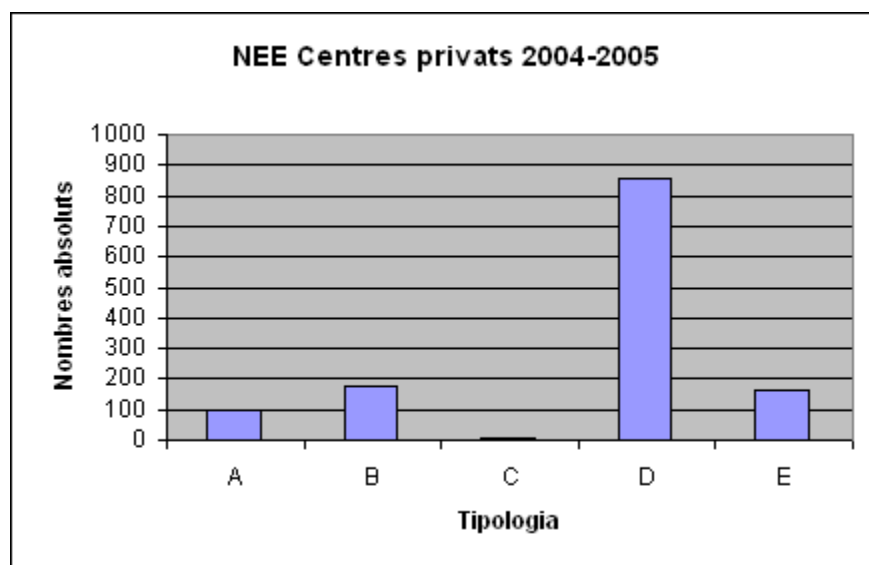
NEE centres i tipologia	A	B	C	D	E	F	
Públics	485	849	14	3039	1239	5626	13,45
Privats concertats	96	179	8	859	162	1304	8,66
Totals	581	1028	22	3898	1401	6930	



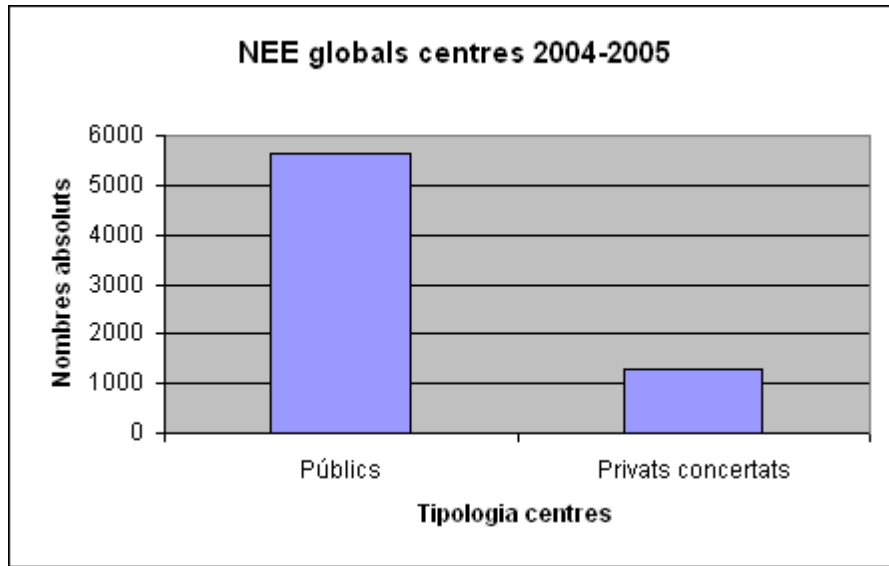
Gràfic 9



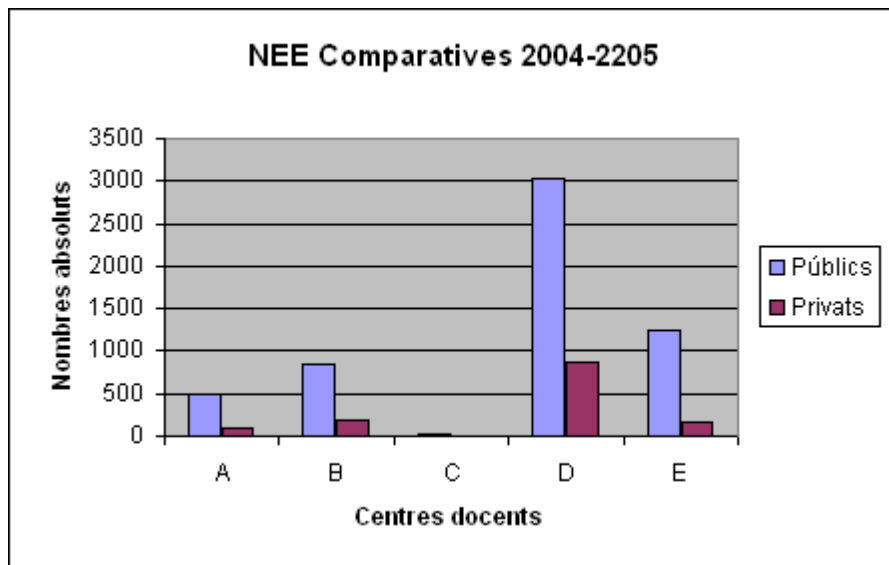
Gràfic10



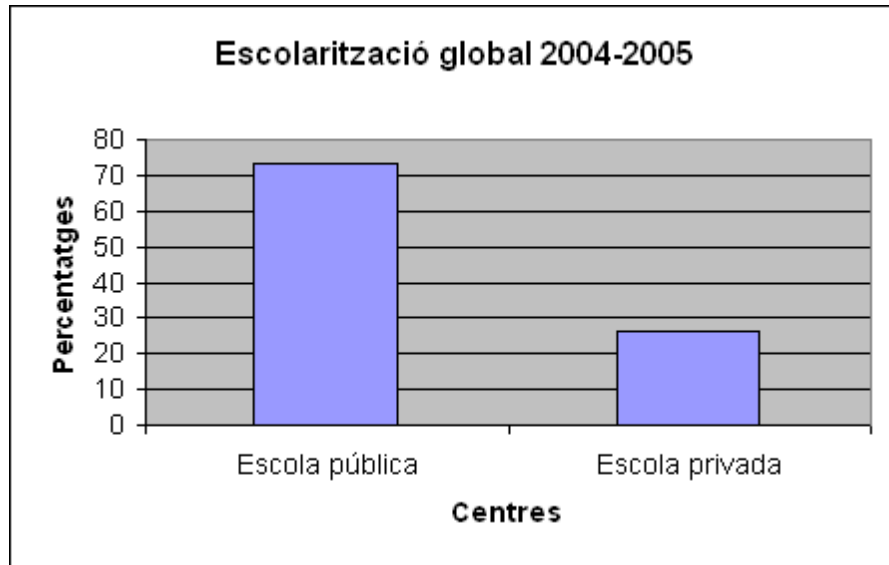
Gràfic 11



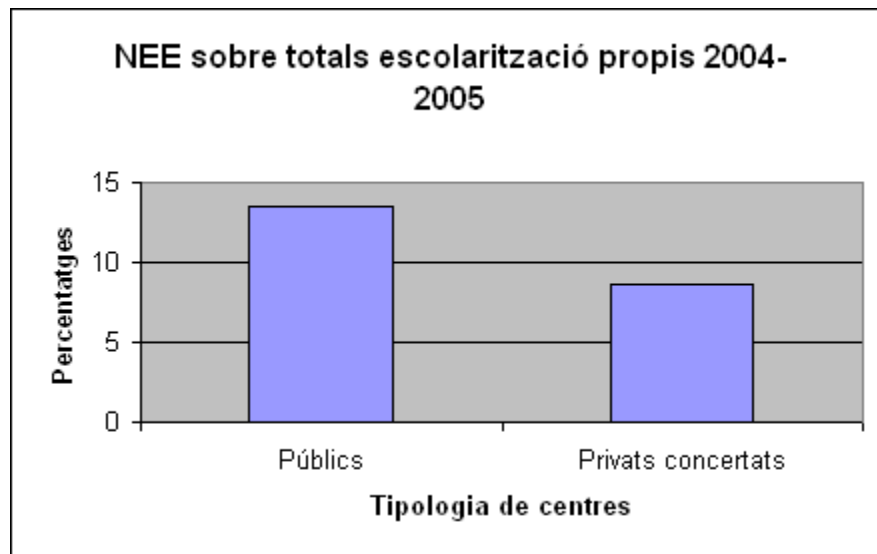
Gràfic 12



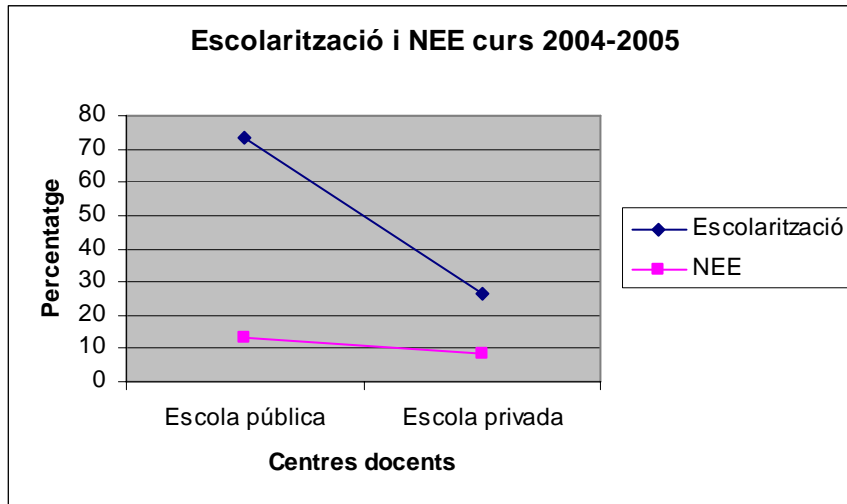
Gràfic 13



Gràfic 14



Gràfic 15



Gràfic 16

4.4. Valoració

Si fem una observació de les dades globals i per tipologia de centres podrem constatar la tendència que ja havíem observat en l'anàlisi per comarques:

1. Un cert equilibri entre la distribució de les NEE entre els centres públics i privats que identifica amb més força el paper de totes les escoles en l'atenció als alumnes amb més dificultats (Gràfics 5 i 13)
2. Una mínima presència, que en algunes comarques és nul·la, d'alumnes de NEE per sobredotació. Aquestes dades fan que a la pràctica es pugui afirmar de la inexistència de superdotats declarats administrativament en el sistema educatiu (Gràfics 1, 2, 3, 5, 9, 10, 11, 13)
3. La forta presència d'alumnes de NEE que presenten necessitats educatives d'origen sociocultural (B,D). A aquesta tipologia, de per si prou important perquè aplega la meitat de totes les NEE, caldria afegir-hi els de nova

incorporació al sistema com a grup que comparteix alguna de les característiques anteriors (C,F). Tanmateix cal tenir en compte que en la tipologia E hi trobem no menys del 20 % que corresponen a altres dèficits o a alumnes pendents de valoració (Gràfics 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11 i 12).

4. Un equilibri en la distribució a nivell global però amb tendència a recaure lleugerament el pes de la matriculació dels alumnes de situació social i cultural desafavorida B,D de forma percentual als centres públics (Gràfic 5 i 13) i d'estrangers de nova incorporació (C,F).
5. Una distribució de la població escolar no coincident amb la distribució de les NEE però amb tendència cap a una més alta equivalència distributiva en tipologia de centres i nombres absoluts (Gràfics 6, 7, 8, 14, 15, 16).

En resum, tenim que la distribució bastant equilibrada entre els centres sostinguts amb fons públics es descompensa lleugerament en relació als de situacions socials i culturals desafavorides (B,D) que és la que aplega més de la meitat del nombre d'informes tècnics i alhora de la intervenció dels equips multiprofessionals EAP.

2ª Part

Capítol 5. CONDICIONANTS DE LA DETECCIÓ DELS ALUMNES SUPERDOTATS

Com hem pogut constatar, als centres educatius no hi ha declarats un nombre d'alumnes superdotats equivalent a la mitjana esperada entre el 2 i el 5% que permeti considerar que aquesta condició sigui suficientment detectada i /o prioritzada en igualtat d'oportunitats per aquests alumnes com ho són els de les altres tipologies. No només no existeix aquest percentatge sinó que s'està molt lluny del mateix tal com hem vist en el capítol anterior. Tal com manifesta la Maria del Mar Noda, professora de Sociologia de l'educació de la Universitat de la Laguna, (en *Alumnos altamente capacitados: esos marginados del sistema educativo*. 2001 p.10) un dels problemes centrals de la superdotació és la dificultat per detectar aquest tipus de població. Les causes, segons aquesta autora, es deuen a la política escolar existent. Considera que el tema és important i que s'ha d'estudiar ja que s'està produïnt una identificació entre l'atenció escolar d'aquests alumnes amb la creació d'una elit fet que atemptaria contra el principi perquè confondria igualtat d'oportunitats i igualitarisme, conculcant així el dret a la diversitat per la doble discriminació que reben els alumnes de classes baixes i amb superdotació i per l'anul·lació que pateix aquest fet entre les nenes sobretot.

La LOGSE (1990) té, des de la seva concepció més igualitària i integradora, preferència per l'alumne normal, dotant-lo de la normalitat estadística de forma àmplia, essent exigent per una excepcionalitat situada prop de determinats sectors professionals, culturals o socials. Les noves classes socials mitges-altes concentren el nombre més important de superdotats. Certament que el model educatiu centra la seva atenció, i no és fins a la LOPAGCE (1995) i ara en la recent paralitzada LOCE (2002), en la superdotació, però encara no hi ha suficients mesures d'atenció a la mateixa, i solament les modificacions i adequacions del currículum són les mesures més habituals. El model educatiu existent en aquest sentit és decisiu. Més complexa és la concepció social del tema tenint en compte el paper que exerceixen professorat i tècnics. De l'anàlisi de dades que hem realitzat es desprèn la insuficient detecció

d'aquests alumnes així com la dispersió de procediments quan no també de criteris. Cal preguntar-se si ho és per la inexistència d'aquests, per l'opció de fórmules d'ajut i suport que no passen necessàriament per la formulació dels requisits administratius suficientment documentats o per la presència d'una concepció que atorga a aquests alumnes un rang social de privilegiats. En qualsevol cas no existeix cap problema derivat d'això ni tampoc una preocupació especial. Va prenent cos una concepció de Necessitat Educativa Especial més global i amb més atenció als anomenats febles i dins l'adjectiu NEE hi haurien de tenir plena cabuda els superdotats. La variabilitat de la resposta no deixa de ser un clar exponent de la variabilitat interindividual però sota la sospita de que s'amagui el no saber què fer, l'existència de diferents models, la manca de formació i de criteris d'intervenció educativa, tenim la resposta educativa.

Per contrastar aquesta primera anàlisi, hem entrevistat diferents responsables dels equips multiprofessionals per tal de dibuixar el procés de detecció d'aquests alumnes, la percepció que es té de la condició i la concepció global de la superdotació com a NEE. En aquestes entrevistes, semiestructurades, s'ha pretès situar el treball tècnic de detecció en la pràctica professional del dia a dia en un context marcat pel canvi en les demandes dels centres i pares del que es considera la intervenció psicopedagògica externa. Canvi en les demandes que ha originat també un canvi en el model d'intervenció extern i en la conceptualització de les Necessitats Educatives Especials en la seva globalitat. La creixent presència d'alumnat d'altres cultures, amb desconeixement de les llengües d'ensenyament i aprenentatge i en molts casos associats a problemes de caràcter econòmic i social, ha escorat el model d'intervenció cap a l'atenció a aquesta tipologia d'alumnes com un deure inexcusable i no tant com a una ideologia prevalent. La realitat, però, imposa el model que vol atendre els alumnes que la societat considera més mancats d'ajuts i suports per als quals aboca els mitjans humans i materials necessaris.

5.1. Entrevistes segons model semiestructurat.

Parteixo de l'esquema de l'apartat 0.3, de les pàgines 4-6. És esquemàtic i per tant, recull genèricament els apartats que s'han tingut en compte tal com segueix:

- Criteris seguits en la detecció, nombre, diagnòstic, orientació, escolarització i seguiment.
- Grau de formació per la detecció i seguiment posterior.
- Origen de la detecció i arguments esmentats. Derivació i funció dels EAP.
- Instruments per a la valoració.
- Participació dels pares, mares i professorat.
- Entitats externes que participen habitualment en el procés de detecció.
- Principals propostes i model d'atenció dels alumnes.
- Tendències de futur i necessitats més immediates.

5.2. Respostes dels professionals entrevistats. (annex 2)

Professional 1.

Crec que n'hi ha de superdotats, però no portem a terme cap actuació específica amb aquests alumnes. Quan tenim informació de la probable existència d'un alumne el que fem és passar-li un petit material psicotècnic: WIPSI, WISC-R i avaluem els nivells de competències bàsiques curriculars i fem també una observació a l'aula. La part més complicada és la que correspon a la vessant social i els problemes de conducta que de forma associada poden presentar.

Uns dels problemes que ens crea és el dels límits de la superdotació. Quan sabem que ho són? Si hi ha problemes associats aquests impedeixen moltes vegades veure el que hi ha al darrere. A diferents municipis hem trobat nens que tenen les característiques d'un superdotat. Darrerament n'hem trobat tres.

Hi ha quasi sempre una important implicació del mestre. Els pares també tenen un important paper perquè sol ser l'origen de la demanda com també ho és el mestre. Els pares reben la primera informació en una consulta privada de psicologia o de pediatria. Quan ve de l'escola és perquè el mestre detecta resultats més bons que els obtinguts per la resta dels companys o perquè presenten problemes de comportament. De l'escola provenen menys demandes potser perquè els mestres destaquen més les necessitats per baix, és a dir, per insuficiències i no pas per excel·lent rendiment.

El procés de detecció sol ser llarg. Un cop es rep la demanda es fa una observació àmplia de les capacitats que posen en joc, com treballen i quins recursos utilitzen. Valorada l'alta capacitat apostem per l'enriquiment evitant l'avançament de curs. Orientem els pares perquè portin a terme amb el fill activitats extraescolars.

No elaborem necessàriament ACI i en canvi procurem fer un informe o un dictamen. Respecte la formació ens sembla no tenir-ne suficient. Seria important conèixer les experiències que existeixen amb aquests alumnes i rebre més formació perquè d'aquesta manera es puguin atendre millor.

Cal, però, que es vagi molt en compte amb la detecció i les orientacions que es donen als pares i als mestres. Hem de fer el mateix que per als altres NEE o el mateix tipus d'atenció. El nostre posicionament és que hem d'escolaritzar-los en l'entorn més normalitzat possible.

Els pares es decanten per portar a terme activitats creatives extraescolars: música, idiomes, ...i quan se'ls ho explica no veuen tant la necessitat de fer activitats de millora del currículum fora del centre. Pensen que és perdre el temps.

Els mestres parlen de nens "tremcats". Si no hi ha problemes associats normalment no en parlen ja que tenen més dificultats amb les altres NEE i els superdotats els ocuparia massa temps que no podrien invertir en els altres.

Si ens fixéssim més en la detecció dels nens amb superdotació apareixeria la necessitat i milloraria l'actitud de molts mestres. Per això faria falta més formació per a tots, pares, mestres i professionals del diagnòstic i l'orientació.

Professional 2.

Al parvulari de seguida són superdotats. Es diu que n'hi ha molts però la majoria són falsos. Són alumnes que tenen un vocabulari ric i aprenen a llegir aviat i bé, però no arriben a tenir superdotació. Crec que hauríem de parlar més de talentosos o precoços. També ens trobem amb alumnes que no s'han valorat mai i que apareixen a l'ESO.

La iniciativa parteix normalment del mestre tutor i en alguns casos de la consulta privada. Els passem el WISC i poc més. Si superen els nivells de 120-130 els

considerem superdotats tot i que optem més pel talent ja que destaquen en coses concretes.

No tenim alumnes detectats per parlar d'aquest fet, són casos aïllats i sense proposta d'avançament ni modificació curricular. En algun cas fem una proposta d'ACI.

Les principals dificultats per les que passem són les pròpies de la detecció. El material que es passa és insuficient (WISC) i falta molta formació i temps per centrar-nos en aquests alumnes.

Hi ha pares que no volen que amb el seu fill es faci res concret diferent a la resta dels companys. També ens trobem que algun pare vol tot el contrari. No hi ha una postura definida al respecte. A l'escola les nenes no presenten cap problema i en canvi, a casa, en poden presentar.

Creiem que, d'acord amb els principals especialistes en la matèria, els superdotats també tenen una bona resposta emocional. Els talentosos poden tenir algunes dificultats de relació sobretot si no els agrada determinades activitats més socials com l'esport i les tasques col·lectives. La pregunta és si són asocials perquè no els agraden les activitats socials o que no els agrada l'activitat social perquè hi ha una base d'associabilitat en la seva conducta.

Recomanem als pares que, si hi ha una bona relació amb els companys s'eviti l'avançament de curs. Proponem ampliacions curriculars.

Professional 3.

No tenim peticions dels centres, i dels pares algun cop, però després d'un primer contacte comprovem que no tenen fonamentació. Sobre la formació no en tenim gaire tot i que vàrem fer unes jornades sobre el tema i tenim material.

Considerem que n'hi ha d'haver, des del punt de vista estadístic, però no emergeixen. Si un alumne rendeix bé a l'escola els pares responen bé a l'assessorament d'activitats extraescolars que fem.

Normalment ens trobem amb algun talentós i orientem els pares en activitats extraescolars, però no fem res més. Som molt cauts en els avançaments així com en la detecció perquè considerem que en el període d'educació infantil i primària és difícil

determinar la superdotació. Els aspectes emocionals d'aquests alumnes també han de ser bons. Per això, si no hi ha problemes, millor és no fer gaire res.

Professional 4.

Pot passar que de tres alumnes que ens diuen que poden ser superdotats, un sol ser-ho, i els altres dos no, tot i que poden tenir bons rendiments en algunes àrees. Seguem les orientacions i criteris del Departament d'Educació. Trobem que l'alumne precoç quan passa un parell o tres d'anys es converteix en un nen normal. Hi ha alumnes talentosos que són valorats per l'escola i altres que ho són per factors que no tenen tanta valoració pels docents, com per exemple en l'esport o la música.

La família, si hi ha manca de coincidència, no entén la insensibilitat del grup de companys i dels mestres sobre aquesta qüestió.

En la detecció es recomana passar el WISC però la dificultat està en fer un estudi exhaustiu tal com convindria. Contràriament els pares sovint ens venen amb un informe complet realitzat per un psicòleg especialitzat i demanen a l'escola que actuï segons les orientacions de l'informe.

És difícil parlar d'un recurs adequat. Avançar no el considerem un bon recurs. Avançar soluciona el problema d'un any, però al curs següent ens trobem allà mateix. Cal tornar a avançar i crea problemes d'adaptació al grup. Ampliar el currículum és una dificultat pel mestre. Aquest mostra en alguns casos un rebuig a la modificació a l'adequació. Qui sap si un alumne d'aquestes característiques els posa en qüestió massa sovint. Per això acabem demanant ajut als pares perquè portin a terme activitats fora del centre.

Tenim contradiccions. Pot ser un alumne superdotat i no tenir informe. Si no es té informe no està a la llista. I ho pot ser. Administrativament no existeix i no reben el suport de part dels mestres d'Educació Especial.

Diferenciar els bons dels molt bons i dels superdotats és una gran dificultat ja que fins a la secundària obligatòria és difícil portar a terme un diagnòstic segur. Els tècnics no som tampoc especialistes en temes d'aquests i existeix bibliografia al respecte com persones que hi treballen específicament. Serà un tema de formació? No ho sé, potser sí, però considerem que ara per ara no és un col·lectiu prioritari. Tenim molts problemes per atendre.

La demanda s'origina normalment a través dels pares que porten un diagnòstic fet o bé perquè han observat alguna precocitat del fill. També, en menor proporció, prové del mestre. Un cop estan detectats, sigui amb informe o sense, els pares porten a terme activitats dins d'unes associacions que les organitzen i els atenen de forma permanent (colònies, excursions...).

Són alumnes que a l'escola poden no rendir prou. Molesten i costa d'integrar-los si no s'està per ells. Les dificultats més importants que tenim és la falta de temps i la formació dels mestres. Quan trobem una mestra que s'esforça amb aquests alumnes és perquè entén la diversitat i fa amb aquest el mateix que fa amb els altres que tenen necessitats. Això comporta un estil de mestre d'un tarannà lliure, obert, innovador, que pot topar amb altres companys de treball.

Les mesures que adoptem, malgrat la insatisfacció de la mesura, és l'avançament de curs segons l'escola, donar-los responsabilitats cooperatives, passar-los en determinades matèries, i tractar-los com a nens que són. Els ajuts que també predominen són els assessoraments als pares i les propostes d'extraescolars.

Troblem més peticions a l'escola privada que a la pública. L'opinió és que els nens estan classificats i els pares de la privada tenen un millor ambient familiar, uns models més rics culturalment, potser amb un QI més alt i un context, en general, més enriquidor.

Professional 5.

Considero que primer ens hem de situar en la concepció de la funció que tenim els tècnics. Tenim en compte no solament les necessitats del nen sinó també les de l'alumne (escolar), l'entorn i uns continguts molt amplis de tipus psicomotriu, afectiu i d'integració social i familiar. No mirem només l'aspecte individual sinó l'encaix en els altres elements des d'un punt de vista global.

El QI no el considerem tant importat i exclusiu. Procurem mirar-ho una mica tot independentment del rendiment a l'aula. Mirem totes les possibilitats educatives.

Optem pel model inclusiu un cop analitzats tots els aspectes al que feia referència. Proposem ampliar l'educació del nen a partir d'activitats extraescolars mantenint-lo en el nivell que li pertoca per l'edat procurant la màxima normalització possible. Això vol dir que no estem a favor de l'avançament de curs, ja que tant s'avorrirà a 2on com a 3er. Els pares amb nivell sociocultural mig o alt ja tenen recursos per buscar fora del

temps escolar la millor resposta evitant així els problemes d'adaptació escolar que es podria originar avançament.

Les principals dificultats les veiem en el que pensem que són les necessitats dels pares. Volen que es tingui un tracte especial per al seu fill i insisteixen si no obtenen la resposta que busquen. En d'altres casos, un cop ben explicat, no demanen res perquè comprenen i accepten que el seu fill sigui igual que els altres.

La demanda s'origina de forma equivalent entre pares i mestres. És important tenir present qui formula la petició. Si ho demanen els pares existeix més pressió. Si a més, els pares tenen una professió lligada a l'educació poden ser força més insistents fins el punt de ser conflictius.

Professional 6.

No hem detectat superdotats i per això no sé si n'hi ha. De talentosos crec que sí i quan els detectem seguim les orientacions del Departament d'Educació. El talent ajuda a complicar la personalitat però no és l'origen del conflicte, és a dir, no per ser talentós s'és conflictiu.

Ens trobem que determinats gabinets de psicologia fan informes complexos que auguren problemes de comportament i els assessoren a seguir tractaments i activitats específiques per prevenir-los. Si els problemes apareixen veuen justificat el tractament. Si no apareix cap problema relacionen l'èxit al tractament. Trobem que en tots els casos tenen la raó.

Apostem per l'enriquiment sense cap altra actuació especial. L'opció de l'avançament només la contemplem a partir de l'Educació Primària (pas a Secundària).

El material que més passen és el VADIG i el TORRANCE i algunes vegades el WISC. Els problemes més importants els tenim amb les famílies pel grau d'exigència que tenen respecte l'escola. En canvi, aquests nens a l'escola no presenten problema.

Dubto de si tenim la formació més adient. No crec que siguin alumnes que la seva atenció escolar hagi de ser superior a la dels altres. No atendre'ls tampoc ha de ser motiu de preocupació. Són els més baixos els que realment generen preocupació. També ens preocupen les associacions que atenen els alumnes superdotats. També tenim dubtes sobre les derivacions a centres privats especialitzats. Tenim molts dubtes al respecte.

Les demandes tenen el seu origen normalment en les famílies. Les escoles, i els mestres en concret, són força refractaris a les demandes. Miren els alumnes des del dèficit i mancances no pas des dels assoliments i guanys. Passa que alguns mestres neguen l'evidència potser per la feina que això els pot comportar i cerquen arguments paral·lels: és gandul, distret, etc. Un cop acordat que cal valorar-los es comença normalment parlant amb la família, després amb els mestres, seguim amb una exploració i acabem amb una proposta d'actuació, si escau, ja que la proposta de superdotació majoritàriament es desestima.

El model que portem a la pràctica és el que procura la màxima normalització possible (menys avançament i més enriquiment). També proposem que els pares portin a terme activitats extraescolars normals o en centres especialitzats en aquests alumnes. A l'hora de prendre una decisió valorem molt el mestre que ha d'atendre un alumne superdotat per preveure el tipus d'atenció que rebrà a l'aula.

Professional 7.

Ens trobem amb dos tipus de nens. Els que detecten els mestres, que considerem molt més fiables, i els que provenen per interès dels pares que són els que desitgen de tenir un fill superdotat. Predomina la demanda a les escoles rurals perquè les edats estan barrejades. Els veiem com uns nens molt estimulats i amb descompensacions degut a la superdotació. Els centres no volen fer les modificacions si no veuen els guanys en les diferents àrees curriculars. Costa bastant fer adaptacions per la part alta.

També trobem famílies que no volen que es faci res de més o d'especial al seu fill. Valoren que el fill estigui equilibrat emocionalment i estigui tractat com els altres. Tendeixen a portar-lo a activitats extraescolars. El conflicte emocional pot aparèixer segons l'han fet viure la superdotació. És la família la causant quan li fan creure que ha de saber fer determinades coses pel fet de ser superdotat. Depèn de com s'hagi construït el context a l'entorn de la superdotació i determinarà el seu comportament i l'aparició o no de conflicte. Hi ha dos corrents enfrontats: la de les Associacions que agrupen famílies i alumnes superdotats, i la que representa l'Antoni Castelló.

Les dificultats que trobem les centrem fonamentalment en les famílies. Són problemes de relació escola-pares, dels continguts a treballar i del diagnòstic. Poden aparèixer problemes si hi ha divergència amb els pares.

Ens hem trobat que des de fora s'han fet modificacions que no han comptat amb l'aportació dels tècnics dels sectors. Això ens dóna una lleugera idea del pes i les pressions que efectuen determinades associacions.

Administrativament, si no hi ha modificació no està a la llista de la relació de NEE que donen els centres. És una situació que es dóna i per la qual no hi ha resposta. El fet és que no hi ha molts alumnes detectats. Portem molta despesa de temps i d'aquest no se'n disposa gaire. És una explicació de la baixa detecció d'aquesta tipologia d'alumnes.

La demanda, amb independència de l'origen, segueix amb el contacte amb la mestra de l'aula amb qui es realitza una entrevista, després es fa el mateix amb els pares. Portem a terme una observació a l'aula, valorem aprenentatges, l'adaptació, l'autonomia i passem uns materials estandaritzats: TORRANCE, RAVEN, WISC-R, WIPSI, MCARTY.

Quant a l'origen, tal com ja he dit, està força equilibrat en l'origen. El resultat que predomina és el dels pares que tenen un fill que al final no és un superdotat. Les famílies mostren un gran interès pel fill.

La proposta educativa és complexa. L'avançament és un risc pels canvis evolutius que s'observen. Per nosaltres és més fàcil detectar-los a Primària que a Infantil. No obstant això, ara per ara, no hi dediquen tot el temps que convindria. La major part del temps el dediquem als alumnes que presenten dèficits per la banda baixa. Són alumnes que podem fer les coses bé sense excessiu esforç. El dia que s'han d'esforçar no en saben. Per aquí pot anar l'ajut. Per això la proposta més habitual i la més normalitzada és la de mantenir-los en el grup per edat i ajudar-los en l'enriquiment del currículum. Hem observat que, en general, no presenten dificultats emocionals cosa que facilita la integració.

5.3 Valoració

De les entrevistes realitzades destaca la diversitat de situacions en les que es pot trobar un alumne superdotat. Les més usuals són:

- a) alumnes que poden ser superdotats i no tenen cap adaptació curricular malgrat reben alguna mena de suport.
- b) Alumnes que poden ser superdotats i no se'ls fa res.

- c) Alumnes que poden ser-ho i administrativament s'espera a regularitzar-los en el canvi d'etapa. Són alumnes que no estan comptabilitzats malgrat segueixen a l'escola alguna mena d'adaptació. Poden, fins i tot, estar avançats sense que consti el seu avançament.
- d) Alumnes que ho són i que tenen tota la documentació acreditativa. Poden estar o no avançats de curs segons hagi estat la proposta d'escolarització.
- e) Alumnes que destaquen en alguna àrea i no se'ls fa res.
- f) Alumnes que destaquen en algunes àrees i que tenen el tractament d'un superdotat un cop valorat en la seva globalitat.

És d'interès posar de relleu que les dificultats d'atenció d'aquests alumnes es deu a un conjunt de causes que tenen a veure amb els instruments de detecció, a la cultura escolar existent en els centres, a la formació del professorat, al concepte de superdotat que es té socialment i professional, a la classe social a la que pertany l'alumne i al seu gènere.

Jiménez C. (1990, en Jiménez C., *Educación diferenciada del alumno biendotado*, 1994, p.49-61) , estableix els següents subgrups de superdotats.:

- Els superdotats culturalment afavorits. Són els més estudiats i els que més es corresponen amb els criteris de detecció. Amb molta autoconfiança, amb molt d'interès intel·lectual, amb facilitat per a l'aprenentatge, són segurs, persistents i amb molts de recursos en ús.
- Els superdotats en entorns desfavorits. Són alumnes de altes capacitats encobertes. Són menys espontanis, menys sensibles, més insegurs i sense posar en joc totes les capacitats. Reben l'efecte Pygmalion negatiu per part dels docents. Tenen l'avantatge de tenir més contacte amb la realitat que els altres superdotats.
- Els superdotats molt precoços. Presenten disincronies entre el desplegament intel·lectual i el maduratiu (físic, afectius i socials). No tenen una bona acollida entre els companys i també entre alguns adults. Aprenen molt ràpid i sovint s'anticipen a la conducta del docent. Són uns alumnes "incòmodes" pel docent.
- Alumnes creatius. És una qualitat ascendent dels superdotats. Per molts autors aquesta és una característica de la superdotació. Renzulli l'inclou en la teoria dels tres anells. La creativitat s'ha de definir i s'ha diferenciar de la del nen

respecte de la de l'adult. El principal obstacle està en que un alumne creatiu pot no tenir un QI molt alt i molts instruments de mesura de la superdotació es basen quasi exclusivament en el QI. Torrance, Getzels, Coriat i Albert tenen elaborada força recerca al respecte.

- Superdotació i gènere. Coriat (en Jiménez C, id) exposa que existeixen determinades pautes de comportament en superdotats del sexe femení. Sobretot a partir d'una edat determinada les diferències entre sexes s'accentuen. Les nenes llegeixen més i millor en els primers anys fins arribar a l'adolescència en que s'equilibren amb els nois. A aquesta edat els nens superen les nenes en raonament matemàtic, mecànic i espacial. També en l'adolescència es produeix un canvi en els interessos i motivacions, potser degudes a la pressió social o les adequacions del rol assignat socialment. Les noies són menys competitives que els nois i prefereixen l'acompanyament del grup que l'individualisme i el tancament personal.

A pesar d'aquests elements que resumeixen l'estat de la qüestió podem concloure que en els trets que defineixen el superdotat no hi ha coincidència. Tenim autors que defensen la parcialitat dels trets sense definir-se per cap ja que es qüestionen pel valor que la societat atorga a cada un dels trets. També es qüestiona l'absència quasi absoluta de dones superdotades i en ambients desfavorits. La por a l'èxit pel possible rebuig social fa baixar intencionadament el rendiment escolar en les dones afegint un plus de culpabilitat associada (Noda M del M, 2001 p.5-6).

De les entrevistes podem destacar que:

Hi ha una tendència de no portar a terme actuacions específiques sense estar segurs del que és el millor per l'alumne després de tenir en consideració totes les variables possibles. Només una part dels alumnes susceptibles de ser considerats superdotats compleixen amb els criteris que fixa el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (1999). Els tècnics de l'EAP estan molt d'acord amb les Orientacions rebudes del Departament que manté el model inclusiu per a tots els alumnes.

A criteri dels EAP la formació que tenen els professionals de l'Orientació no acaba de satisfer per atendre un sector de la població escolar que, malgrat tot, consideren no prioritari.

Detecten els alumnes amb alta capacitat en els primers anys de l'escolaritat, sobretot a partir de les peticions de mestres i pares. També la detecció té els orígens en les consultes privades de psicòlegs especialistes i en les visites al pediatra. Les demandes dels mestres semblen més fiables perquè es fonamenten en la pràctica diària i en els aprenentatges escolars. En aquests darrers casos, la família no sap què fer. Però és després que s'ha constatat la superdotació quan la família justifica qualsevol canvi o comportament pel sol fet de ser superdotat. Situació no exempta d'angoixa pel repte que se'ls planteja ja que no sempre la informació que reben és suficient, veraç i desinteressada.

No existeix unanimitat en l'ús d'instruments de valoració. Des de l'ús simplement del WISC fins a la realització més àmplia d'altres materials estandaritzats sobre creativitat i factorials, trobem una dispersió en el tipus i quantitat de proves. El WISC és l'instrument comú en quasi totes les intervencions. L'observació dels aprenentatges i les entrevistes a pares i mestres completen l'actuació diagnòstica. És destacable la informació que aporten els pares normalment a partir de gabinets psicològics especialitzats en superdotació.

En tots els casos de superdotació hi trobem una important implicació del mestre. La realitat és que l'atenció es polaritza cap als alumnes més difícils per baix. És d'interès posar de relleu que les dificultats d'atenció d'aquests alumnes es deu a un conjunt de causes que tenen a veure amb els instruments de detecció, a la cultura escolar existent en els centres, la formació del professorat, el concepte de superdotat que es té socialment i professional, la classe social a la que pertany l'alumne i el seu gènere.

La postura predominant és la de no provocar cap desajustament en el nen si aquest no presenta cap problema específic. Si es veuen problemes aquests venen vehiculats pels pares els quals solen ser molt insistents en la demanda d'atenció. Tot depèn de com es viu la possible superdotació a nivell familiar i com el nen és informat de la mateixa. També pot ser motiu de conflicte la manifestació d'un posicionament diferent a la dels pares. Si hi ha sensibilitat per part del professorat no hi haurà problemes comunicatius. S'ha de dir, però, que no sempre és així i que, degudament explicat, s'accepten propostes naturals que no afectin l'escolarització normal de l'alumne. En aquests casos

la solució adoptada consisteix en l'enriquiment o en la realització d'activitats extraescolars que responguin als interessos del nen.

En el procés de detecció i seguiment solen participar entitats externes que fan el diagnòstic i l'orientació corresponent. Aquests informes són complets amb implicació de la família en el seguiment.

El tipus d'estratègia d'intervenció més habitual és l'enriquiment evitant sempre que es pot l'avançament de curs. Contràriament s'aposta per les activitats extraescolars. La màxima normalització és un principi genèric a tots els equips si bé no es descarta de prendre mesures d'avançament.

Els professionals de l'orientació manifesten dubtes sobre a on situar els límits de la superdotació. Dubtes que els porten fins i tot a la contradicció existent entre la seva detecció i tot el procés administratiu associat. No tots alumnes detectats estan informats cosa que pot arribar a ser un obstacle per a la provisió d'ajuts i suports generals o específics.

Finalment, les necessitats que aquest tipus d'alumnat planteja estan relacionades amb la informació i formació sobre les característiques d'aquests alumnes i com detectar-los. Seria convenient compartir experiències. La manca de temps i, conseqüentment, la seva prioritització en els altres alumnes amb dèficit, és el que justifica la poca atenció cap aquests alumnes. A mesura que es disposés de més temps i amb més formació es podria fer un diagnòstic més complet i més fiable cosa que aniria en benefici de l'alumne i del model d'escolarització per a tots els alumnes.

Capítol 6. ESTUDI DE CASOS

Aquesta descripció dels tretze casos s'ha portat a terme mitjançant recollida en paper i llaips de les aportacions dels EAP entrevistats a finals del curs 2003-2004, procurant mantenir el contingut de l'entrevista amb la màxima fidelitat, transcrivint el sentit amb la màxima fidelitat. La recollida d'informació s'ha realitzat d'igual manera que en les entrevistes, és a dir, mitjançant la tècnica interjutges, salvant la protecció de dades per la qual cosa, tot disposant d'aquesta informació, no se'n donarà trasllat als annexos d'aquesta recerca.

6.1. Casos

Es tracta d'alumnes en edat escolar obligatòria, majoritàriament d'Educació Infantil i Primària. S'han inclòs cinc casos d'alumnes de secundària obligatòria atès que per l'objecte de la recerca era interessant determinar en aquests alumnes quines podien haver estat els motius subjacents a la seva determinació com a superdotats i quines havien estat les principals estratègies de detecció, valoració i posterior orientació psicopedagògica, no diferents a la dels altres alumnes.

Cas 1. Ramon. 10 anys

Ha fet sisè de primària. Se li ha aplicat l'avançament d'un curs escolar. Els pares són docents i la demanda apareix per part de la mestra quan el nen feia P5. En aquell moment el nen ja aconseguia els objectius de 1er i de 2on de Primària: llegia i escrivia bé d'acord amb els objectius del Cicle Inicial. Els pares n'eren conscients però no deien res. Amb el germà més gran patia molt. Els pares tenen acollit un nen amb dèficits molt importants. Tots tres germans estaven al mateix grup ja que estaven en una escola rural. En Ramon necessitava suport emocional.

A partir de la petició de la mestra, l'EAP fa una observació a l'aula i es comproven els continguts curriculars: la comprensió, l'expressió, les operacions bàsiques, i es veu que aquests continguts són bons per l'edat. Es passen el WISC i el McCarthy amb bons resultats.

En els anys posteriors, el seguiment que es fa dona també resultats semblants, per tant, es diagnostica com a talentós i sense precocitat significativa. Dos cursos després es passa el RAVEN amb resultats bons. Es comprova que les estratègies utilitzades són excel·lents en la solució de problemes.

Amb els pares es porten a terme entrevistes amb una freqüència de dues a l'any. Aquests estaven preocupats perquè temien que el nen s'avorrís.

Des del punt de vista de la socialització, és un nen introvertit, i conscient de que és un nen espavilat i la mare insisteix en que és un nen més que talentós. S'opta per l'enriquiment extraescolar: als 6 anys jugava als escacs amb un nen de 12, participava en jocs col·lectius i feia informàtica a nivell d'ESO. Els pares accepten l'avançament de continguts i no s'espera regularitzar un avançament fins que existeixi la garantia de que no anirà malament amb la proposta. Això es fa a 3er passant-lo a 5è. La proposta de modificació curricular s'accepta per part del Departament d'Educació.

A nivell escolar, pel tipus d'escola era més senzill proposar-li activitats. Feia de tutor dels més petits.

La valoració és positiva. Des del punt de vista curricular els resultats són bons. Algun cop hem trobat respostes de rebuig per part del mestre davant preguntes que, al seu entendre, "no toquen".

Cas 2. Joan 6 anys

Joan, fill d'uns pares docents que estan implicats en el funcionament del centre. Es considera que aquest nen no és talentós ni superdotat. És un nen dels grans del curs (nascut al febrer).

Per un problema administratiu de no coincidència entre l'edat i el nivell d'escolaritat no del tot aclarit es proposa l'avançament de 1er a 2on de Primària. D'aquesta manera es dona satisfacció als pares. No se sap com es produeix aquest desfasament però, malgrat tot, és un nen que obté uns bons rendiments escolars sense sobresortir en gaire res. És

llest i prou. Se li va fer una modificació curricular amb proposta d'avançament que va ser acceptada per l'administració Educativa.

Cas 3. Agnès. 9 anys

Fa 4rt de Primària. El centre disposa d'un equip psicopedagògic propi que fa valoracions dels alumnes. L'Agnès presenta un nivell intel·lectual alt. Des del primer moment va a estimulació precoç i la detecten com a superdotada. Els pares prefereixen en aquell moment no fer res.

El pare i la mare són docents i el pare, a més, el té a l'aula. La van veure sempre molt avançada i decideixen portar-la a l'Institut Català de la Superdotació. Demanen consell orientador i es dóna llibertat a la família per fer el que creguin més convenient. Ara, que ja és més gran comença a presentar alguns problemes emocionals. La segueixen portant a l'Institut Català de la Superdotació que en fa el seguiment i els tractaments. Com equip, l'EAP no ha portat a terme cap atenció específica. Per tant, no s'ha fet cap proposta de modificació curricular amb avançament.

Els resultats escolars són molt alts llevat de les àrees de relació i socialització en les quals presenta alguns problemes. Els companys li diuen "empollona".

Aquesta nena va tenir una important crisi quan li van comunicar que era superdotada. Al pas dels anys ho està acceptant però segueix el dubte de què fer a partir d'ara. De moment no es fa res, solament esperem i observarem la seva evolució. Els pares, després de la informació facilitada estan una mica més tranquils.

La intervenció de l'EAP ha consistit en la realització d'entrevistes a mestres i pares, el WISC-R, el BADYG-E2, el Qüestionari de Personalitat CPQ, el Qüestionari Multifactorial d'adaptació Infantil i anàlisi de la Intel·ligència Creativa.

Cas 4. Eduard. 16 anys.

No correspon a l'ensenyament primari, però pel procediment seguit considero d'interès la seva inclusió. L'Eduard repeteix 4rt d'ESO. Va presentar moltes dificultats per llegir i escriure. La família està trencada però amb bona entesa. De petit feia preguntes difícils i van veure que era un nen especial. Mare desesperada pel fill ja que no saben què fer

d'ell. Coneix els punts febles dels altres i els sap manipular. És autosuficient. Demanen des de fa temps una adaptació curricular que no es porta a terme. Té problemes de conducta i els pares culpabilitzen el centre del fracàs del fill. A la classe fa preguntes inoportunes i fora de to. Sembla un nen amb una alta capacitat en àrees no curriculars, però en aquestes obté un baix rendiment.

Els pares no són docents, però tenen informació suficient per moure's bé. La detecció d'una possible superdotació es fa a nivell de família quan estava matriculat al Cicle Inicial de Primària. Els tutors ho frenen perquè no veuen clar l'avançament atesos els rendiments deficients en les àrees instrumentals.

Arriba a l'EAP pel fracàs escolar, pels trets de personalitat i pels problemes de conducta. Malgrat això, els pares segueixen pensant que és un nen ben dotat intel·lectualment. Es fan les entrevistes als pares i mestres, es passa el VADIG i dona resultats dispersos: àrees bones i altres no tant, amb maduresa de discurs avançat per l'edat.

Actualment és atès per l'Institut Català per la Superdotació des de fa dos anys. Segueix sense cap modificació curricular. Ja ha repetit un cop a Primària i ara ho tornarà a fer a Secundària. És un clar exemple d'aquells alumnes superdotats que presenten problemes de conducta i que destaquen en àrees del coneixement no pròpiament intel·lectuals.

Cas 5. Carme. 6 anys.

És una nena nascuda al gener. No es creu que calguin respostes escolars d'avançament de curs. No es guanya res escolarment i en canvi s'afegeixen problemes de socialització.

El plantejament prové inicialment de la família que té un nivell cultural alt i amb moltes inquietuds. Pare docent i mare vinculada a serveis educatius. És una petició que coincideix amb un fet mediàtic sobre el tema com ja sol passar sovint.

Proposem que, si els pares poden compensar per altres bandes, a nivell extraescolar, molt millor, cosa que fan. Es detecta fa tres anys per part de la mestra quan la nena feia 1er. La nena llegeix molt bé, molt aviat i calcula fàcilment. Platejaven si s'havia de produir una modificació amb avançament. L'EAP entrevista els pares i la nena, tenint en compte la petició formulada. Consideren important qui fa la demanda i a partir de

què. S'informa a la família que el criteri general era de no avançar cosa a la que els pares hi estan d'acord. Demanen per algun centre especialitzat. L'EAP assessora que potser no els cal. Els pares responen bé: veuen que la nena va bé i es troba bé, no té problemes, però que s'avorreix a vegades i insisteixen en l'avançament proposat per la mestra i finalment es proposa. A meitat de curs s'avança i al setembre es passa de curs (de 1er a 3er). No es formula la documentació corresponent a l'espera del pas de l'etapa de Primària a Secundària.

No existeix material estandaritzat passat pel diagnòstic de la Carme. De les observacions realitzades i de les entrevistes portades a terme es conclou que és una nena que destaca en tot, no porta cap problema i té un cert lideratge en el grup. El seu perfil és el d'una nena amb una alta capacitat que l'ha manifestada al llarg de l'escolaritat i que respondria bastant als criteris d'una alumna superdotada.

Cas 6. Marc. 14 anys.

Podem dir el mateix que per al cas de l'Eduard (cas 3). És un alumne que aquest any ha acabat l'ESO. De petit era un nen que anava molt bé però sense ser res excepcional, fins a 2on d'ESO. En aquest moment destaca per l'interès en les matemàtiques. Els pares li posen un ajut individual (una hora a la setmana). És un noi que es defensa molt bé en els escacs i ha guanyat campionats. Ha quedat segon a l'Olimpíada Matemàtica.

Escolarment és un nen que assimilava tot el que se li donava. Brillant en tot, però sobretot en matemàtiques. És el departament d'aquesta matèria qui fa la proposta d'avançament en un o dos cursos, passant directament de 2on d'ESO a Batxillerat. L'EAP té el criteri general de no avançar i per això primer escolta en noi i la família, explica els avantatges i els inconvenients i decideix després. El noi no està decidit d'avançar curs. No vol separar-se dels companys i creu suficient l'enriquiment fora de l'institut. Els pares, després d'escoltar el professors del departament de matemàtiques opinen que tampoc ho veuen necessari, igual que el noi. El resultat és que l'alumne es deixa en el nivell en que està sense avançament.No hi ha material estandaritzat passat.

Actualment segueix destacant en tot, sense problemes emocionals. No és un noi líder però és un alumne molt respectat per l'autoritat que genera. Està adaptat i és feliç.

Cas 7. Heribert. 12 anys.

Heribert, de 12 anys. Es fa una primera intervenció quan l'alumne feia 1er de Primària en una escola rural. El seu rendiment era superior al de la resta del grup. La demanda d'atenció per part de l'EAP prové del mestre. L'EAP fa una intervenció consistent en: Anàlisi de les produccions escolars, anàlisi de les estratègies cognitives i es comproven que són superiors a les dels companys. Respon bé en tot llevat en el traç. En el WISC dóna resultats alts i una mica descompensats. Respon bé en l'àrea verbal (130) i no tant en la manipulativa (però amb resultat normal, 113). A nivell escolar els resultats són homogenis. Lletre normal per l'edat.

La tipologia de centre facilita l'adequació de les estratègies escolars, els ajuts i els suports necessaris. Un cop acaba 4rt de primària es proposa fer un avançament fins a 6è. Es fa una petició de modificació curricular amb avançament. Ben adaptat en tot i sense problemes emocionals ni socials. Líder entre el grup. Valoració satisfactòria del procés.

Cas 8. Aina. 10 anys.

Aina, 10 anys. Ha fet 4rt de Primària. Mare docent, pares molt preocupats pel fet de tenir una filla superdotada. La nena es passava tot el dia llegint. Quan l'aina feia tercer la mestra substituïda es la que fa la petició a l'EAP. La mestra tutora no li va agradar el fet ja que pensava que els altres la consideressin incompetent. Argumentava que no la podia atendre adequadament i que li donaria molta feina.

A l'escola tot el dia llegia i no volia anar al pati a jugar amb els seus companys. Es refugiava en la lectura. A casa li amagaven els llibres. Té un bon nivell de raonament. El seu llenguatge és ric i els temes dels que parla no són propis de la seva edat.

L'actuació de l'EAP consisteix en posar-se en contacte amb els pares. Els pares es queden preocupats i deixen passar un temps per acceptar-ho. Tres mesos després, ja informats, la disposició és diferent. Al WISC dóna alt en totes les àrees (de mitjana 130). Se'ls informa que si volen més informació i una exploració més completa cal que vagin a una consulta especialitzada. Els pares no ho fan.

A nivell escolar, no presenta problemes. Està en una escola d'una línia i se li fa un enriquiment curricular. Es proposa que el treball el faci en grup perquè hi hagi un guany per a tothom.

Els pares, després d'un curs, estan contents amb els resultats. Té un germà més petit amb el qui manté una bona relació. L'Aina té una bona intel·ligència emocional, sense problemes d'interacció i de relació personals.

No s'ha portat a terme cap proposta d'avançament ja que no es va considerar oportú. En canvi, sí existeix una adaptació curricular que ha fet el centre, per àrees i amb objectius específics.

Cas 9. Marta. 12 anys.

Acaba de fer 6è. Derivada pel pediatra és filla d'una família de classe mitja-alta de bon nivell cultural, amb dos germans més petits de 3 i 5 anys. Els pares són gent d'empresa. Des dels 3 anys, quan anava a la guarderia, presentava molts problemes de conducta i d'adaptació. Quan fa 4rt de primària la família assisteix a teràpia familiar per la gelosia que li generaven les dues germanes petites.

El pediatra insinua que pot ser superdotada. Els pares parlen amb la direcció del centre escolar, la direcció amb la tutora i aquesta amb l'EAP.

L'EAP fa una observació de la nena a l'aula. L'entrevista i la veu llesta i amb recursos. Al WISC dona un resultat alt però no per sobre dels límits (150 de mitjana). És homogènia en les dues àrees, però una mica més baixa en la verbal. Escolarment no destaca, va fent. A l'escola no genera conflictes mentre que a casa sí (cria l'atenció de forma molt sofisticada fins provocar la desesperació dels pares). Se'ls orienta cap a una consulta privada especialitzada en superdotació perquè tenen els instruments adients per fer un bon diagnòstic.

La proposta que es fa consisteix en fer alguns crèdits de 2on d'ESO quan fa 1er. També es proposa fer conjuntament els crèdits comuns de 1er i de 2on d'ESO. És la proposta més raonable que hem arribat a pactar. No existeix un acord més ampli ja que és una nena que no destaca especialment i anar més enllà pot generar-li conflictes. De moment no es disposa de la documentació necessària per la modificació curricular amb avançament de curs. Es provarà i es regularitzaria al canvi de cicle. Hi ha acceptació per part dels pares.

Cas 10. Sílvia. 16 anys.

El mateix que els casos 3 i 6. La Sílvia fa 4rt d'ESO i el curs vinent farà 1er de Batxillerat. Des de l'EAP s'ha fet assessorament als centres que tenen algun alumne amb altes capacitats. En una de les intervencions es van adonar de l'existència d'aquesta nena amb altes capacitats des de petita i la directora va demanar que se li fes una observació i es parlés amb la família.

És una nena amb uns rendiments excel·lents. La capacitat social és alta. Té bona competència emocional. Les proves passades són el WAIS (puntuació 125-130) i molt homogenis. Pot ser que sigui un talent complex amb alt rendiment acadèmic. Totes les àrees curriculars són bones. Allò que es demana a l'escola s'adapta a les seves característiques. No destaca en creativitat, ni en activitats físiques ni musicals.

Demanen que faci dos batxillerats alhora, el científic i l'humanístic. No es veu clar que això ho pugui fer.

Els pares es dediquen al món de l'hostaleria i tenen un nivell cultural alt. Tot el que els proposem ho accepten. No s'ha passat cap altra prova ni es deriva a cap centre especialitzat. S'aconsella portar a terme activitats complementàries extraescolars.

Cas 11. Víctor. 6 anys.

En general l'EAP no té cap prioritat per detectar aquests alumnes. En alguns casos els envien a consultes privades i en d'altres ja hi van els mateixos pares per iniciativa pròpia. Els mestres són resistents de considerar que un nen sigui superdotat.

La demanda la realitza el centre pels problemes de conducta que presenta. Fan un escrit als Serveis territorials d'Educació. L'EAP fa una intervenció. La psicòloga del centre havia passat un WISC que dona un QI de 145. Són uns resultats disharmònics degut a la seva inestabilitat. El seu rendiment escolar és oscil·lant i el problema de conducta era el més important.

És líder dominant i maltractador. Agressiu, violent amb companys i mestre. En l'entrevista només participa la mare. El pare es nega a participar en la vida de l'escola. Són uns pares que no destaquen especialment per la seva formació.

Es parla amb la mestra i es passen els instruments següents: Anàlisi de tasques en matemàtiques i llengua, WISC (repàs de la prova passada per la psicòloga del centre), Projectives (arbre, dibuix lliure), i observació a l'aula. S'observa com se situa a l'aula en relació als companys: destaca molt els errors dels companys, intervé constantment a la classe. La mestra tenia molts problemes de control del grup. Actualment està medicat i sembla que té un fons epilèptic. El desenvolupament maduratiu va ser bo: va parlar i caminar ben aviat.

Es produeix el canvi d'escola per canvi de la situació laboral del pare. Porta a terme moltes activitats extraescolars: anglès, judo, catequesi, escoltisme, informàtica. Quan porta a terme coses per més grans no té cap problema. A primer de Primària ja divideix. Verbalitza que s'avorreix a classe. La mestra li donava més feina però no pas més difícil i complexa. Sempre demana.

S'acorda que li donaran material suplementari a l'aula, es donen instruccions a la mestra per quan sorgeixin conflictes. Als pares se'ls aconsella un treball terapèutic en autocontrol, relacions interpersonals i activitats extraescolars pel nen. L'avançament de curs s'espera a fer-lo al cap d'un any. Quan ha de fer 3er es passa a 4rt amb documentació de modificació curricular i avançament de curs. Inicialment va semblar que es reduïen els conflictes però al cap de poc temps van tornar a aparèixer. Actualment està a l'IES, un any avançat i amb menys problemes d'adaptació.

L'EAP sempre ha tingut la sensació de no saber què fer en aquest i altres casos semblants. En aquest cas, hi veuen més un problema de personalitat que no derivat de les altes capacitats.

Cas 12. Ariadna. 5 anys.

La demanda s'origina per part de la família que sol·licita atenció específica per la nena i reducció de la durada del cicle. Pares treballadors del ram de l'alimentació i orgullosos de tenir una filla superdotada. Provenen d'una consulta privada especialitzada i l'informe aconsella l'avançament. La visita al psicòleg privat la fan per iniciativa pròpia per la creença que tenien una filla superdotada.

De l'informe es pot observar que dona un QI de 135-145, homogeni en les diferents àrees. Les proves passades són: MSCA, WISC-R, STANFORD-BINET, ALEXANDER, COLUMBIA, BENTON, WASLLACH, ESPQ, CORMAN, Un Qüestionari biogràfic, un Qüestionari de Personalitat i Entrevistes.

Amb aquesta informació els pares demanen l'avançament de curs. La direcció del centre parla amb l'EAP i aquest complementa la intervenció amb: BADYG que dona un QI força homogeni, el TORRANCE que dona resultats normals i es valoren les realitzacions escolars i les principals àrees instrumentals (llengua i matemàtiques).

Amb tota la informació i vista la petició dels pares i escola, es creu més prudent fer l'avançament. El problema que es té és el mateix que per als nens de la banda baixa: preparar activitats adaptades.

De l'observació a l'aula i les entrevistes realitzades es pot dir que és una nena que no té dificultats de relació, emocionalment equilibrada i amb bon rendiment escolar. Aplicada, bona en els aprenentatges, amb molta motivació, esforç, persistent en la feina, madura i sociable. Això contradiria, en part, l'informe privat. No s'observen problemes de personalitat ni hiperactivitat, inquietud i frustració. Tampoc s'han observat problemes a nivell familiar.

Es proposa la reducció de la durada del Cicle Inicial quan acaba P5, passant directament a 2on. Actualment el resultat és satisfactori. Fa extraescolars de música i assisteix a un treball especialitzat des de fa dos anys.

Cas 13. Anna. 11 anys.

L'Anna fa 6è de Primària, és a dir, ja porta un avançament de curs amb Modificació Curricular, amb proposta quan feia 3er (de 3er a 5è). Els seus nivells d'aprenentatge segueixen essent molt bons, ràpids i superiors per l'edat. Al WISC dona una puntuació de 145. Pels coneixements escolars es veu com a excepcional. Com s'avorria a classe s'han pres mesures d'ampliació extraescolar de currículum i de coneixements generals: anglès, alemany, informàtica, música i dansa. Assisteix un dia a la setmana a una consulta especialitzada on treballa el raonament matemàtic i biologia a nivell de primer de carrera. És bona en esport, dibuix, idiomes, música, llengua i raonament, fa problemes de matemàtiques de 2on de Batxillerat i de primer de carrera amb anunciat en anglès.

Els pares tenen un bon nivell cultural i social. Es preocupen molt per la nena i la cuiden molt. Té una germana gran que ja va a la universitat, és bona, però dins de la normalitat.

A nivell de personalitat sembla haver-hi una dissintonia entre la seva intel·ligència i l'aspecte emocional, amb pors i patiments. A nivell social s'avé més amb companys més grans. Té una normal acceptació dels companys.

Vista la maduresa i els nivells d'aprenentatge se li proposa un nou avançament fins a 2on d'ESO. Es regularitza documentalment mitjançant una nova Modificació Curricular.

6.2. Resum i valoració

Aspectes a destacar:

- Preferentment no s'opta per la modificació amb avançament a menys que no es puguin descartar problemes d'adaptació, hi hagi acord dels pares i alumne (quan és capaç de donar una opinió) i amb un important rendiment acadèmic. Les mesures d'avançament no sempre estan recollides administrativament. S'espera a fer-ho aprofitant un canvi de cicle o d'etapa.
- A vegades s'opta per l'avançament quan hi ha insistència per part de les famílies.
- Certa resistència dels tutors per admetre altes dotacions i més atenció als alumnes amb dèficits per baix que per alts rendiments.
- Confusió entre avorriment i desinterès.
- Demanda d'atenció a parts iguals entre famílies i mestres. Quan prové de les famílies és més difícil de resistir-se a l'avançament.
- Priorització del temps dedicat per l'EAP a la detecció als alumnes amb altres NEE i no les associades a la condició de superdotació.
- Limitació en les observacions i material estandaritzat aplicat pels EAP.
- Important aportació i interès de consultes privades de prestigi en el camp de la superdotació.
- Satisfacció general sobre el resultat de les propostes efectuades.

Es pot concloure que calen millores en el procés de detecció escolar i en la resposta educativa que reben aquests alumnes. Normalment es prioritzen els alumnes de NEE

que presenten dificultats d'aprenentatge per sota de la mitjana del grup. La formació del professorat es considera nul·la i està farcida de tòpics. Les famílies es poden trobar davant d'una situació que no entenen i és la següent: com és possible que els seu fill no rebi una atenció especial. Un nombre indeterminat d'associacions tenen cura a temps parcial d'aquests alumnes, els assessoren i els enriqueixen el currículum en horari extraescolar. També calen millores en la coordinació del model i dels instruments d'intervenció. El procés de detecció és dispers i variable per la qual cosa s'ha d'harmonitzar l'atenció d'aquests alumnes des del moment inicial fins al final.

Capítol 7. INSTRUMENTS DE VALORACIÓ

7.1. Línies d'intervenció i àmbits de valoració

A nivell d'EAP predominen dues importants línies d'intervenció:

- A) La que té com a criteri els rendiments escolars, la resolució de tasques i la socialització amb especial atenció a l'adaptació en el grup d'edat tenint molt en consideració la informació que proporcionen els pares i el/la mestre/a. El valor que atorguin els pares al fet de que pugui haver-hi superdotació i la normalitat de l'atenció educativa és un factor prioritari cares a la proposta de Modificació amb avançament. L'observació, anàlisi de tasques i les entrevistes, són la principal i a vegades única font d'informació.
- B) La que complementa l'observació i les entrevistes amb algun material de diagnòstic de caràcter general. El WISC és l'instrument més utilitzat per donar confirmació a les demandes de superdotació. No és estesa l'ampliació a d'altres instruments.

Les dues línies d'intervenció poden venir acompanyades d'informes de gabinets privats, normalment especialitzats en superdotació, aportats pels pares en la primera demanda. Aquests informes a vegades expressen dèficits i conflictes no sempre evidenciats a l'escola. Per això la prudència és una de les actituds més conseqüents adoptades des dels EAP.

7.2 Àmbits de valoració i perfils

Seguint a A.Castelló (1999. p 11-12), el talent simple consisteix en la disposició d'un nivell elevat de recursos o d'aptitud en una de les diverses capacitats que configuren la intel·ligència humana o en un tipus determinat de processament. Quan aquest nivell es dóna en diverses capacitats s'anomena talent complex. Si aquesta disposició es dóna en

totes les capacitats podríem parlar aleshores de superdotació. Per tant, cal parlar d'una bona disposició en totes les capacitats cognitives, emotives i socials.

Les característiques del talent són relatives a l'excepcionalitat en una única o poques capacitats restant les altres dins la normalitat. La superdotació s'entén com la facilitat per manipular qualsevol tipus d'informació a partir de formes de processament variades i aplicables a qualsevol àmbit del coneixement.

Segons Castelló, el perfil del talent complex és el que correspon a bons rendiments i altes capacitats fonamentalment en Matemàtiques, Verbal, Lògica i Memòria amb percentils iguals o superiors a 80. La superdotació correspon a resultats alts en totes les àrees, Intel·ligència física, Espacial, Matemàtica, Social, Emocional, Verbal, Motivació, Musical, Creativitat, Lògica i Memòria iguals o superiors a percentil 80.

És en l'àmbit familiar a on primer es detecta el possible superdotat. Les conductes que cal observar a casa són les següents:

- Precocitat en la parla. Comencen a parlar més aviat que la resta dels nens de la mateixa edat i al seva conversa és fàcil i rica de vocabulari.
- Tenen preferència per jocs de taula i raonament: construccions, escacs, ordinador, puzzles,...
- Tenen curiositat per l'Univers, els Planetes i Satèl·lits, etc.
- Es troben més a gust amb persones més grans.
- Interès pels símbols, els nombres i les lletres, les operacions matemàtiques i la lògica.
- Bona observació i raonament. Pregunten molt sobre temes diversos.
- Preocupats per temes socials.
- Col·leccionen i tenen més d'una afició.
- Mostren un important interès per la lectura. Llegeixen sols sense que algú els ensenyi, pregunten pel significat de les coses, es fixen amb lletres, escrits i rètols.

Si bé la identificació es porta a terme entre els 4 i es 8 anys, diferents autors entre els que hi ha A.Castelló (1999 p.12) consideren que és fins més tard quan es pot determinar si es mantenen les condicions d'edats primerenques o no, la seva estabilitat i

homogeneïtat. La seva multidimensionalitat subjecta a les condicions de desenvolupament i al canvi justifiquen la prudència en la seva detecció.

La majoria de les recerques situen entre l'1 i el 5% la població escolar (Berché, p.46),(Marland, en Jiménez Fernández, 2004. p.372), (Terrasier, 1988 en Jiménez Fernández, 1994.p.45), (Noda Rodríguez, *Alumnos altamente capacitados: esos marginados del sistema educativo*. p.2), (Benito 1999, en Noda Rodríguez.id.p 4), (Gagné 1993, en Codés Martínez *Orientación Familiar*, 2002. p 440), (Terrasier,1993 en Codés Martínez, id. p.442), (Sánchez Manzano, en <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/627/info1.html>. Consulta 06-06-2005), (*Niños superdotados por altas capacidades intelectuales: Necesidades educativas especiales o específicas?* En [www.lacerca.com/universidad%202003/pagina\(27-06-03\)-2.htm](http://www.lacerca.com/universidad%202003/pagina(27-06-03)-2.htm). Consulta 01-07-2004. Universidad de Castilla la Mancha), (Superdotados, mentes en conflicto. *Cuaderno del domingo.El Periódico*. 20 de junio de 2004), (Jiménez Fernández, *Els infants, per estudiar, necessiten amor, suport i estímulo* en <http://revista.consumer.es/web/ca/20000901/entrevista/>. Consulta 14-06-2004), (Bellido 2003, en *II Jornadas de Intercambios de experiencias y feria de recursos en sobredotación y altas capacidades*. Cadis 18,19 i 20 de març de 2003. p.12) que es considera superdotada i és l'estadística real, -diagnosticada a les comarques gironines-, la que ens diu que està per sota de l'1% els alumnes realment detectats. Si el percentatge real fos els que es diu, entre els quals hi trobaríem els talentosos simples i complexos, en tots els centres docents hi hauria almenys uns quants superdotats. Per això pot ser important incidir sobre els instruments de detecció i la formació dels professionals de l'educació.

Quant a la identificació d'aquests alumnes, segons el model de Renzulli, es proposa que es realitzin entrevistes i qüestionaris als tutors d'alumnes que siguin susceptibles de tenir la consideració de superdotats. Dels resultats d'aquests instruments s'obté una primera informació que serà important de cares a les fases posteriors.

7.3. Avaluació psicopedagògica

De forma exhaustiva cal prendre en consideració els resultats obtinguts en totes i cadascuna de les valoracions següents:

Identificació de capacitats a partir d' Escales i Tests d'Intel·ligència General, Bateries i Tests d'Aptituds específiques, Proves de Creativitat, Proves de talents específics, Tests de Personalitat i Inventaris d'Adaptació Escolar, Social i Familiar, Tests d'Interessos i Estils d'Aprenentatge i Hàbits d'estudi.

Rendiments acadèmics: Qualificacions escolars, anàlisi de tasques, solució de problemes, etc. Participació en concursos, convocatòries de premis, proves d'accés, etc.

Informació procedent dels professors: Recollida d'informació qualitativa i quantitativa. Escales de classificació de comportaments de Renzulli (1977), Escala de GATES, d'avaluació de superdotats i talents específics.

Dades procedents dels pares: No sempre els indicis es confirmen i es confonen amb nens precoços o simplement llestos. Renzulli té elaborada una escala de detecció que poden utilitzar els pares.

Els companys també aporten informació. És una informació complementària i de molta utilitat. L'autoinforme és també una font important d'informació, sobretot de cares a les propostes d'actuació i el grau d'acceptació.

Segons Renzulli (Jiménez Fernández, 2004. p 377), una de les característiques del superdotat és la implicació en la feina, factor que té a veure amb el grau de motivació i l'estil cognitiu.

Baltasar Ramos, professor d'Educació Especial al CEE Primitiva López de Cadis (*Cuestionario para la valoración del estilo de aprendizaje de los alumnos/as con NEE*). En <http://needirectorio.cprcieza.net/verdomuneto.php?inverso=NO&dc=2&rg=3>. En una primera valoració el qüestionari aporta informació organitzada sobre actituds de l'alumne. Destaquen els apartats següents: Motivació, Procés d'atenció i Interaccions.

Motivació:

- S'enfronta a la feina amb curiositat i sense por al fracàs? Què fa per creure que té curiositat per la feina?

- S'avorreix quan fa feines que ja coneix o que domina? Què fa per creure que s'avorreix?
- Cerca feines noves i dificultoses? Quines?.
- Ajuda i orienta els companys de classe? En què? En quin moment ho fa?
- Sent la feina com un repte o com una obligació que prové del mestre?
- Quan fa activitat lliure prefereix la realització de feines que ja domina o les que són novedoses?
- Se l'ha d'estimular perquè emprengui la feina o s'hi posa sol sense cap esforç?
- A què atribueix l'èxit de la tasca?
- A què atribueix el fracàs?
- Fa preguntes sobre la feina que ha de fer, abans, durant i un cop acabada?. Quin tipus de pregunta fa?.

Atenció:

- Davant la presentació de la informació, focalitza l'atenció sense dificultats?
- A quina informació presta més atenció?
- Quina presentació d'informació és la que capta més l'atenció del nen?
- Manté l'atenció de forma continuada? Quant de temps?

Caldria completar l'observació de la mestra amb altres observacions al pati que recullin les interaccions amb els companys en el joc, també a l'aula tant la relació de treball, de joc així també en la resolució i el grau d'eficàcia en l'assoliment dels aprenentatges.

Interaccions

- Interactua amb la mestra igual que la resta dels companys?
- Quina mena d'interacció fa amb la mestra? Sobre què?
- Interactua amb els companys amb normalitat?
- Al pati:
 - Està passiu i no sap què fer?
 - Juga sol?
 - Juga amb els companys i s'integra en el joc?

- Busca la companyia dels més grans?
- Busca la companyia de nens més petits?
- Juga amb els de la seva edat?
- Quins jocs prefereix? Lidera el joc?
- Genera conflicte? Quin és el context en el que es produeix el conflicte?
- A la classe:
 - Està passiu i no sap què fer?
 - Demana l'atenció del mestre? Què passa en aquell moment?
 - Juga sol o en companyia?
 - Lidera el joc?
 - Quin tipus de jocs prefereix? Amb quin contingut?.
 - Són jocs propis de l'edat?
 - Li agrada el joc dirigit o prefereix el joc lliure?.
 - Quin tipus de resposta dóna a les demandes pels jocs?.

Emma Arocas (Aroca i al. 2002), en un estudi portat a terme a la Comunitat Valenciana sobre Orientacions per a **l'Avaluació Psicopedagògica de l'alumnat amb altes Capacitats**, elaboren uns protocols per a la detecció en els camps de la capacitat d'aprenentatge, la creativitat, la competència social i la comunicació.

La font d'informació utilitzada és la que proporciona el professorat, tenint en compte que s'haurà de complementar amb la família, els companys i el propi alumne. El professorat, segons Prieto (1997, en Arocas i al. 2002. p.18), és una important font d'informació pels següents motius:

- a) Passen una mitjana de 5 hores al dia amb l'alumne en activitats ben diferenciades i per tant, amb percepcions des de múltiples punts de vista.
- b) La continuïtat en el cicle els permet tenir una visió longitudinal en almenys dos cursos escolars.
- c) Pot comparar amb els altres alumnes i distingir amb facilitar aquells que destaquen.

7.4 Protocols:

Competència social

La competència social vol eliminar el tòpic existent de que el superdotat és una persona amb importants problemes de socialització. Contràriament, la competència social i l'adaptació són unes de les característiques més freqüents dels alumnes superdotats.

Trets diferenciadors:

- Ajuda els altres companys en les tasques escolars. Capta fàcilment les seves necessitats.
- Els altres companys busquen la seva ajuda.
- Gaudeix en les relacions socials
- Accepta responsabilitats en el grup.
- Es pot confiar que farà allò encomanat i ho farà bé.
- Té bona disposició per resoldre els problemes dels altres.
- Tendeix a exercir el paper de líder del grup.
- Sovint pren la iniciativa en l'organització d'activitats i jocs.
- És acceptat i valorat pels companys.
- Coopera amb la mestra i companys de classe.
- És accessible pel que es necessiti.
- Evita situacions conflictives.
- S'adapta sense problemes a les noves situacions sense crear problemes.
- Participa en la majoria de les activitats socials realitzades a l'escola.

Comunicació

La comunicació, com a component de la superdotació, es dona des les primeres manifestacions del llenguatge per la seva riquesa de vocabulari i la fluïdesa verbal. La capacitat comunicativa es manifesta tant a nivell oral com escrit.

- Té un vocabulari ric i avançat per la seva edat.
- La seva expressió verbal és precisa.
- Té facilitat per comprendre conceptes i idees complexes.
- Relaciona idees amb facilitat i es capaç de trobar analogies o diferències entre aquestes.

- Pot trobar diferents vies per expressar les seves idees per tal de fer-se entendre.
- Afegeix matisos o utilitza expressions curioses per aportar emoció o qualitats estètiques a les seves explicacions.
- Entona bé per realçar i transmetre significat.
- És un bon narrador d'històries i contes. Els seus relats interessen els companys.

Capacitat d'aprenentatge:

La capacitat d'aprenentatge és una de les característiques més importants de l'alumne superdotat. Aquesta capacitat es relaciona amb la facilitat, rapidesa i consistència dels aprenentatges sempre i quan hi hagi una motivació adequada vers les tasques escolars. Per això cal observar-la amb atenció.

- Mostra facilitat i rapidesa davant l'aprenentatge lector.
- Llegeix paraules i frases en veu alta amb precisió clara i correcta.
- Construeix paraules i frases amb rapidesa, sentit i seguretat.
- Comprèn i utilitza els conceptes bàsics amb major rapidesa i seguretat que la majoria dels companys.
- S'interessa pels números.
- S'interessa pels fenòmens naturals.
- Realitza preguntes i dóna respostes que sorprenen per la seva originalitat i/o maduresa.
- Respon de forma raonada i madura el perquè de les seves respostes.
- Memoritza amb facilitat contes, poesies, cançons i qualsevol informació que se li expliqui.
- Li resulta fàcil mantenir la concentració en activitats pròpies de l'aula, i de forma superior a la resta dels companys.
- Dibuixa amb riquesa de detalls.
- Pregunta per l'origen de les coses i té desig d'aprendre-ho tot.
- Observa molt, és atent i perspicaç.
- Davant les situacions problemàtiques té major capacitat que la resta dels companys per resoldre-les.

- Construeix puzles i trencaclosques amb més rapidesa i seguretat que la resta dels companys.
- En lloc desanimar-se cerca alternatives davant una dificultat.
- S'anticipa a les explicacions dels professor.

Creativitat

La creativitat és, des del punt de vista del pensament divergent, una capacitat poc valorada a l'escola. Els alumnes molt creatius sovint es relacionen amb les arts i la música però no amb àrees més intel·lectuals com les matemàtiques i les ciències en general. Per això, si el raonament és molt creatiu freqüentment no són detectats com a superdotats.

- S'aprecia una gran imaginació i originalitat en les seves realitzacions: dibuixos, històries i contes.
- Les idees i els treballs resulten originals.
- Té un bon sentit de l'humor i gaudeix de les situacions divertides.
- Finalitza els contes i les històries amb originalitat i molta fantasia.
- Als interrogants plantejats hi respon amb alternatives diferents a la resta dels companys.
- Realitza construccions originals amb el material manipulatiu existent en els racons.
- Prefereix activitats en les que cal experimentar, descobrir i investigar.

Aquests ítems es valoren amb una escala qualitativa: Díficilment, Poques vegades, Prou vegades i Sempre o quasi sempre. L'avaluació qualitativa aportarà suficients indicadors d'una possible superdotació.

Valoració dels punts forts i dels punts dèbils

Punts forts: Permet un repàs a conductes que es donen en el context escolar. La comparació amb les conductes habituals de la resta dels companys de la mateixa edat permet una primera constatació de l'existència de criteris relatius a comportaments propis dels alumnes superdotats. També permet una valoració de la intensitat en que es presenta la conducta. Precisa d'un petit esforç d'observació i ajuda a la sistematització de l'observació en diferents contextos i per a diferents

àrees. L'observació d'uns determinats alumnes ajuda a l'observació d'altres conductes dels altres alumnes. És una forma d'observar la diversitat.

Punts febles: Cal una disposició per planificar i recollir els resultats de l'observació. El mestre o la mestra intervé per a una tipologia d'alumnes per als quals creu que també necessiten atenció educativa especial. Les observacions tenen un component subjectiu i qualitatiu que cal poder millorar en benefici d'una millor eficàcia de la intervenció que s'ha de fer de la manera més natural possible i dins del procés d'observació sistemàtica de tots els alumnes. D'aquí que sigui convenient l'existència d'una disposició per valorar els comportaments d'aquests alumnes. L'escala proposada permet una quantificació no rigorosa i més qualitativa. Qüestionaris de característiques semblants serien passats pels pares, pels companys i pel mateix alumne suposadament superdotat.

7.5 Altres instruments:

Aquesta relació d'instruments vol ser sols una referència del que existeix publicat i que en algun aspecte o en la seva totalitat serveixen per a la detecció de la superdotació. En cap cas són els instruments emprats ni els suggerits per l'administració educativa als EAP els quals, dins del rigor tècnic en la seva intervenció, gaudeixen de l'autonomia necessària en el procés de detecció i diagnòstic.

La Wechsler Intelligence Scale: WPPSI(1967), WISC, WISC-R(1974). Són instruments que valoren el Q.I, amb escala verbal i escala manipulativa. Detecten habilitats mecàniques o espacials per exemple i aporten informació sobre la homogeneïtat de les dues escales.

Matrius progressives de RAVEN(inicial 1932). Habilitat mental i raonament espacial. Intel·ligència general amb saturació de factors espacials.

Sternberg Triarchic Abilites Test, 1992 STAT, no tenim coneixement que estigui validat encara. Valora les tres subteories de la seva teoria triàrquica de la intel·ligència.

Test de Pensament creatiu de TORRANCE i l'Inventari de percepció creativa de K.TORRANCE (1969). Són tests amb un important pes subjectiu a l'hora de la

correcció. La valoració es fa en base als criteris de fluïdesa (capacitat per produir moltes idees), flexibilitat (abordatge de situacions des de formes diferents), elaboració (enriquiment amb detalls no sempre imprescindibles), originalitat (respostes poc freqüents).

Les aptituds específiques proposades per C.Genovard i A.Castelló (1990, en Aroca i al. 2002. p 52) són:

- Test de talent musical de Seashore.
- Test d'aptitud mecànica de Stenquist.
- Test d'aptitud artística de Meyer.
- Test d'intel·ligència social d'O'Sullivan i Guilford.
- Tests d'arts visuals de Lewerenz.

Competències curriculars:

S'han de prendre com a referència els objectius generals de l'àrea i la seva seqüenciació per cicles. El Projecte Curricular de Centre ha de definir quins són els continguts que s'han d'haver assolit en cadascun dels cicles, sempre com a referència els de Centre, i els criteris d'avaluació en cada un dels tipus de contingut: conceptuals, procedimentals i actitudinals.

Qui ha de fer aquesta valoració és el propi professor tutor o el professor de l'àrea els quals disposen de tota la informació necessària per valorar l'alumne. Malgrat hi hagi material per avaluar les competències curriculars és més interessant partir de les condicions d'aprenentatge de l'aula o del centre, del context i de la particularitat del sistema educatiu de la comunitat autònoma.

Estil d'aprenentatge:

No solament és important el què sap sinó també el com ho sap i les estratègies que fa servir. Les estratègies dels alumnes més capaços es basen fonamentalment en un comportament metacognitiu eficaç, de la seva regulació i gestió del coneixement. De

nou l'observació i el diàleg amb l'alumne és l'estratègia més idònia així com la recollida sistemàtica d'aquesta informació en:

- L'atenció, en grau i objecte.
- Memòria: MCT i MLLT.
- Naturalesa del processament: rapidesa i transferència.
- Codificació de la informació.
- Estratègies de processament.
- Estratègies de recuperació de la informació.

Renzulli (1978, en Aroca i al. 2002) ha elaborat un qüestionari (Annex 1) que s'estructura tenint en compte els següents apartats:

- En quin context aprèn millor.
- En quin suport respon millor.
- En quines tasques és més eficaç.
- Amb qui aprèn més i millor.
- Quins són els materials més emprats.

Motivacions i interessos:

La relació entre el pensament de l'alumne i el context del procés ensenyament-aprenentatge es potencia si la motivació i els interessos són alts. Dos qüestionaris, un pel professor i l'altra per l'alumne, ajuden a detectar les dificultats motivacionals. Els principals apartats del qüestionari del professor són:

- Objectius que l'alumne es proposa a l'hora d'aprendre.
- Atribució de l'èxit.
- Atribució dels fracassos.

Cal tenir presents que hi ha interessos no recollits en el currículum escolar i que estan presents en les situacions d'aprenentatge. Un qüestionari ha de recollir els següents apartats:

- Què agrada fer en el temps lliure.
- Quins programes de TV agraden més.
- Aficions més destacables: col·leccionisme, lectura, esports,...Quins o quines.
- Què agrada més del que es fa a la classe, al pati i a l'escola en general.

- Què agrada menys del que es fa a la classe, al pati i a l'escola en general.
- Què voldria fer, aprendre o sentir i que no fa, aprèn o sent.

Csikszentmihalyi, M (1975, per Enrique G. Fernández-Abascal, en *Experiència òptima: Estudios psicológicos del flujo de conciencia*, en <http://reme.uji.es/articulos/agxfec4470103100/texto.html>. Descleé de Brouwer, 1998. Consulta 06-10-2004) aporta la teoria dels fluxos que són situacions de repte a objectius clars, elements de retroalimentació sobre l'acció i els sentiments de control.

Autoconcepte i autoestima:

Piers-Harris han elaborat un qüestionari que reproduïm a l'annex 1 (Aroca i al. 2002, p.82). Defineix l'autoconcepte com el conjunt de creences, pensaments i informacions sobre un mateix. L'autoestima és la valoració que es fa de la pròpia persona en diferents àmbits: escolar, eficàcia, socialització, autocontrol, etc. La disincronia de la que parla Terrassier (1994, en Aroca i al. 2002, p.57) és la descompensació entre l'evolució cognitiva i la social. Les diferències entre l'alumne superdotat i la resta dels companys són percebudes com una cosa estranya i problemàtica. Si això passa pot condicionar el seu comportament social. Per valorar això cal tenir en compte:

- L'opinió de l'alumne respecte si mateix i les seves capacitats.
- La valoració que pensa que els altres fan d'ell.
- Els criteris que fa servir per valorar els èxits personals, socials i acadèmics.
- Valoració dels suports externs.
- Fites que es proposa i valoració de les que els altres li proposen.

Castelló i Martínez (1998, en Aroca i al. p.58) posen de relleu que els alumnes amb talent social tenen un comportament de líders de grup. Alhora els talents verbals, artístics i els que tenen competència general no tenen problemes de relació social. En canvi els que tenen talents matemàtics, lògics...poden ser més inflexibles en la seva relació amb els companys i, consegüentment, podrien presentar problemes de relació. Cal valorar els aspectes següents (vàlid per a altres observacions):

- Actitud general
- Interacció amb el mestre.

- Interacció amb els companys
- Actitud d'ell cap el grup.
- Actitud del grup cap a ell.

Experiències d'aprenentatge

És l'anàlisi de l'adequació del procés d'ensenyament-aprenentatge. Cas de no ser el més adient, s'ha de corregir de manera que sigui el màxim d'afavoridor de l'aprenentatge. El procediment a seguir és el de la comparació del procés amb el que fixa la programació d'aula. El treball conjunt de tots els professors que intervenen en el grup i el suport del psicopedagog, mestre d'Educació Especial i EAP aportarà la visió més àmplia del procés i permetrà una millor avaluació. Avalua:

- Què ensenya el/la mestre/a.
- Què es considera prioritari o a curt termini.
- Què es preveu que aprendrà més aviat que els companys
- Què es considera secundari o a mig termini.
- Què pot aprendre de més que l'ajudi i sigui del seu interès.
- Quina metodologia utilitza el professor per ensenyar i sigui més útil a l'alumne.
- Quines activitats es porten a terme. Tipologia.
- Quin grau d'estructuració té la feina que es proposa.
- Quins materials didàctics són els utilitzats a l'aula.
- Com s'agrupen els alumnes a l'hora de fer les activitats.
- Com està organitzat l'espai.
- Com s'avalua i en quins moments.
- Ús de l'avaluació.
- Instruments d'avaluació.

Es disposa d'un qüestionari que recull les principals activitats que es poden portar a terme en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que es recullen a l'annex 1.

Avaluació de la creativitat:

Torrance (1969 en Arocas i al. p. 51). Degut a la tipologia de la prova no la reproduïxo i en tot cas la trobarem a l'annex 1 com a material disponible. És una adaptació del Test de Figures Incompletes.

Avaluació del context sociofamiliar:

A partir de les entrevistes amb la família s'obté la informació que considerem d'utilitat en l'orientació escolar de l'alumne. L'entrevista és un instrument obert que permet l'adaptació a cada situació aprofundint en allò que pugui interessar. Com a referència presento un model que es descriu a l'annex 1 (en Arocas i al. p. 20-31) i recull, entre d'altres, els aspectes següents:

- Percepció que la família té del nen/a.
- Expectatives que té la família respecte el nen/a.
- Quines exigències li plantegen i com valoren els aprenentatges.
- Quina relació té el nen/a amb el pare i la mare.
- Quina opinió tenen els germans del nen/a.
- Quina actitud té la família cap a l'escola i els mestres.
- Possibilitats que té la família de donar resposta a les necessitats del nen/a.

Tots els qüestionaris esmentats han estat validats en el context escolar i són útils a l'hora de dibuixar el perfil d'aquest alumne. De les proves prèvies realitzades en una població escolar de València, el 5% de la mateixa respon als criteris que Marland (1971) proposa per a la superdotació. Segons Marland (Arocas i al. p.97), els resultats permet classificar els alumnes superdotats en quatre grups:

De funcionament cognitiu molt bo en raonament convergent i divergent. Centil 95 o superior en Raven, QI de 130 en WISC, alta creativitat. Són alumnes que tenen bona memòria i utilitzen molt bé tota la informació que reben.

De funcionament bo en raonament convergent. El mateix que l'anterior però sense un rendiment alt en creativitat. Saben fer bon ús de la informació i tenen molt bona memòria. Alguns alumnes poden presentar alguna disfunció en la relació amb els companys.

De funcionament bo en raonament divergent. Bona puntuació en proves de creativitat. Originalitat i fluïdesa d'idees. A l'escola es valora més el raonament convergent, per això no es detecten fàcilment.

De funcionament bo en diferents aptituds específiques. Percentils de 95 en diferents proves d'aptituds específiques i alta competència curricular en algunes àrees. Habitualment solen destacar en només una àrea. La bona competència social no és descrita com a talent per part del professorat. La manca d'un instrument que permeti la valoració de la competència social pot ser un dels motius d'aquesta percepció.

L'anàlisi de tots els instruments serveix perquè el professorat sigui més conscient de la diversitat de l'aula i millori la seva pròpia actuació, no sols de cares als suports i ajuts per als alumnes superdotats sinó per a la resta d'alumnes del grup classe. Sovint la no detecció té aquest origen i serà interessant comprovar com, en la mesura que s'ensinistra el professorat en l'observació i posterior anàlisi de la informació, apareixen més alumnes amb alta capacitat.

7.6 Valoració:

El diagnòstic correcte de la superdotació ha de realitzar-se en base a dos principis generals :

- Multidisciplinarietat, que implica un estudi complet fet des de la diversitat d'informació i instruments.
- Flexibilitat a l'hora de realitzar el diagnòstic com en la interpretació dels resultats en les proves estandaritzades.

En qualsevol cas, les condicions bàsiques en les que s'ha de fonamentar un diagnòstic són (Berché, 1999 p.59):

- Diagnòstic del QI a partir de material divers.
- Classificació del tipus de superdotació.
- Coneixement de les variables de personalitat, emocionals i interessos personals.
- Variables que poden incidir en el desenvolupament de l'aprenentatge.

En resum, els tests, qüestionaris, llistes i altres instruments avaluen sols una part de la intel·ligència general o factorial. Els resultats són un indicador del grau en que una persona té determinades habilitats però no ens informen dels processos interns. Tenen també unes determinades càrregues culturals que cal determinar. Per això s'han de combinar amb altres informacions que provenen bàsicament de la família, l'escola i el propi alumne que completaran i ajustaran el diagnòstic i, sobretot, la posterior intervenció.

Capítol 8. Principals línies d'intervenció pedagògica

8.1. Principals estratègies d'intervenció educativa

Podríem resumir les principals estratègies d'intervenció educativa en tres grans grups:

- a. Acceleració
- b. Enriquiment del currículum
- c. Agrupament.

L'acceleració

Quan es parla d'acceleració es fa referència a l'avançament d'un o mes cursos escolars que implica la reducció de la durada d'un cicle i, en conseqüència, de la durada d'una etapa. Aquest és un procediment que està regulat administrativament i pel qual és necessària una modificació curricular. Aquesta modificació afectarà als elements prescriptius del currículum, en la durada i en l'extensió dels mateixos. Quan afecta a la reducció d'aquests elements és d'aplicació en general a tots els alumnes de NEE, però sobretot als que presenten discapacitats físiques, psíquiques o sensorials.

Aquesta és una estratègia que gaudeix d'avantatges i d'inconvenients. D'avantatges hi veiem la facilitat en que es pot aplicar, normalment sense costos econòmics, la satisfacció que genera entre professorat i pares, i l'eliminació d'un dels efectes més perceptibles de la superdotació: la desmotivació. Per això és, sense cap dubte, una de les pràctiques amb més seguidors. Contràriament, també té inconvenients. L'acceleració pot comportar desajustaments entre la maduració intel·lectual i la biològica, dificultats de socialització i alhora podria presentar alguns problemes emocionals. Aquesta nova situació d'interrelació personal no sempre s'efectua sense problemes conductuals

vinculats a desajustaments ja relacionats. D'aquí que calgui una valoració molt mesurada i contrastada abans de prendre aquesta decisió i sempre que s'hi vegi un bon desenvolupament emocional i unes bones habilitats socials. Davant del dubte és preferible mantenir el noi o la noia amb el grup d'iguals a l'espera d'una valoració molt més fonamentada.

A l'Educació Infantil i Primària li serà d'aplicació l'Ordre de 27 d'agost de 1994 per la qual s'estableix el procediment d'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum. A la Secundària Obligatòria li és d'aplicació l'Ordre de 24 de novembre de 1998. La normativa bàsica està contemplada en el RD 696/1995, de 28 d'abril. És una estratègia de context econòmic a nivell de recursos i materials que gaudeix de l'interès dels pares. Pot ser efectiva si evita l'avorriment i ajuda a prendre responsabilitats. És negativa si provoca la inadaptació al grup. Alhora pot provocar buits en la formació segons el tipus de talent i dificultats per decidir el futur professional de forma prematura. És, en conjunt, la menys recomanable de les propostes i ha de comptar amb l'opinió favorable de tots els afectats, sobretot de l'alumne si l'edat li ho permet. Pot ser útil en talents acadèmics i/o precoços amb un desenvolupament emocional equilibrat. Les habilitats en raonament verbal i matemàtic són essencials en programes d'acceleració en que el contacte amb els companys de la mateixa edat cronològica és més que recomanable.

L'enriquiment

L'adaptació curricular és una de les formes d'enriquiment per la qual només cal la proposta efectuada pel centre educatiu sense cap altra autorització administrativa. És el propi centre qui adapta els continguts dels aprenentatges de l'alumne. Té l'avantatge que no es modifiquen les condicions de la socialització essent la relació amb els iguals la més normalitzada possible. Es comparteixen activitats grupals, lúdiques i espais. Té l'inconvenient de que precisa d'una bona formació del professorat i un treball d'elaboració de material específic que implica temps, costos i una mínima infraestructura. Des del punt de vista de les modificacions que es proposen en l'enriquiment aquest serà un recurs absolutament vàlid per a la resta dels alumnes. Serà el més adient amb el model d'escola comprensiva. La seva concreció té possibles formulacions:

a) ampliació del currículum.

És una concreció útil i la més freqüent. Consisteix en afegir continguts en qualitat i quantitat ampliant temes i continguts. És apropiat per als talents i per als alumnes precoços, i si l'ampliació afecta a una àrea curricular és també adient per als talents específics o simples. El treball és individualitzat i amb autonomia per a l'alumne.

b) adaptacions curriculars.

També s'anomena enriquiment radial. Es posa més importància a les relacions entre determinats continguts més que a la seva quantitat. És preferible portar a terme les màximes relacions possibles, si pot ser amb totes les matèries cosa que obligarà a incrementar els objectius i a la redefinició del currículum. D'aquesta manera s'enriqueix sense canviar de forma substancial els elements prescriptius. La seva elaboració suposa un treball transversal que contempli el màxim nombre d'àrees des d'una visió global cosa que serveix també per a la resta dels alumnes. Servirà també per als talents generals o complexos i per als alumnes amb altes capacitats els quals podran aprofundir algun dels aspectes proposats. No és massa apropiat per als alumnes amb talents específics.

c) entrenament metacognitiu

Seguint a Castelló (1999. p.29), és aquest un recurs cognitiu que incrementa l'eficàcia intel·lectual a partir del treball de les estratègies d'aprenentatge. La seva aplicació és també per a tots els alumnes però fonamentalment per al superdotats i talentosos. És molt útil per treballar altres aspectes de la cognició tal com el processament de la informació, la memòria i la recuperació d'informació. El treball sobre procediments són fàcilment transferibles entre alumnes de la mateixa configuració intel·lectual. És, per tant, un contingut no escolar o curricular, i la seva aplicació es pot fer com a suport a la feina escolar o bé fora del centre en activitats específiques de caràcter complementari o extraescolar. Com sigui que el superdotat ja disposa d'un bon procés metacognitiu, els efectes positius es veuen més en els alumnes talentosos específics, en els alumnes

precoços i en la resta de talents. D'aquí deriven instruments per ensenyar a pensar tals com:

- Projecte d'intel·ligència "Harvard"
- Programa d'enriquiment instrumental de Feuerstein.
- Programa de filosofia per a nens de Lipman.
- Programes d'intel·ligència aplicada i pràctica de Sternberg i Gardner.
- Programa per a la millora del rendiment cognitiu.
- Estratègies cognitives i motivacionals.
- Estratègies per al desenvolupament metacognitiu.
- Programes per a la millora del pensament creatiu.
- Programes i estratègies d'intervenció cognitiva.
- Programes i estratègies per a la millora de la comprensió de la lectura.

d) enriquiment aleatori

És el menys costós dels enriqueiments. Es realitza a partir de l'esquema de treball sobre continguts relacionats que l'alumne treballarà a partir de les seves motivacions i interessos. L'aplicació concreta també la decideix l'alumne, en temàtica i d'aprofundiment, tal com si fos un projecte i el professor l'assessorarà en la seva realització. Normalment no afecta als elements prescriptius del currículum, però si afectés als continguts o als objectius comportaria la modificació curricular. És d'aplicació senzilla sense costos de temps ni de material però precisa d'una adequada motivació i de capacitat de treball autònom. D'aquí que sigui important la supervisió del professor. És d'utilitat per a qualsevol alumne amb altes capacitats.

e) enriquiment extraescolar

Pot portar-se a terme a nivell escolar com extraescolar i amb la col·laboració de les famílies. És d'aplicació quan el currículum escolar és insuficient per atendre les necessitats educatives específiques i es valora de forma important la relació amb els companys de la mateixa edat, la normalització i l'obtenció de les competències bàsiques. La demanda de més recursos, que no sempre és satisfeta pel centre docent,

precisa d'una atenció extraescolar en centres o entitats tant públiques com privades. La formació extraescolar permet l'entrenament en capacitats cognitives diferents a les generals per a la resta dels alumnes i el desenvolupament de la creativitat, l'ajustament de la personalitat i l'autoestima.

Agrupament

És la proposta consistent en ajuntar alumnes de característiques semblants, en el mateix centre o en escoles específiques. En aquest cas la metodologia aplicada i el currículum s'ajusta a les necessitats dels alumnes. Hi ha la fórmula mixta que consisteix en una escolarització compartida o parcial. L'avantatge consisteix en que l'abordatge de les necessitats dels alumnes es fa amb certa facilitat però requereix un esforç important per part del professorat. És una fórmula eficaç per a totes les formes de talent però poc aconsellable a la pràctica pel que implica de segregació i els costos econòmics associats.

Altres estratègies:

Tutors o mentors: Tenen un paper important sobretot amb els nens i nenes creatius de grups desfavorits. Els resultats semblen positius (Torrance, 1986 en Jiménez Fernández 1994. p. 29).

Els programes amb professors consultors: un consultor degudament experimentat ajuda en la realització de programes específics a l'aula ordinària. Té un cost derivat de la consultoria i pot generar pèrdua d'autoestima entre els docents.

Aula de suport: En el context del centre ordinari l'alumne superdotat realitza activitats específiques a temps parcial amb l'ajut d'un mestre especialista.

Treball amb experts: L'alumne treballa un tema del seu interès amb una persona experta, en el centre o fora d'aquest. Ofereix moltes possibilitats.

Classe especial: L'alumne se separa del grup per ser atès amb altres del mateix nivell. Suposa un cert grau de segregació.

Centre específic: L'alumne s'escolaritza en un centre específic per a superdotats. En el nostre sistema educatiu no existeix cap centre d'aquestes característiques. Pel grau de segregació no és gaire convenient.

Altres aportacions:

Segons M^a del Carmen Bellido (Març de 2003, p.17-20), la intervenció educativa es pot organitzar en dos grans blocs: El primer fa referència a les Mesures d'Atenció a la Diversitat i el segon a la Intervenció Educativa.

1. Mesures d'atenció a la diversitat:

Són les relatives a les necessitats d'intervenció com a resultat de la detecció i posterior valoració d'un alumne superdotat.

Les mesures més importants que proposa són les següents:

- a) Adaptació Curricular de la qual ja n'he fet referència a les aportacions de Castelló i Martínez(1999), l'enriquiment curricular i l'acceleració. Aquesta darrera mesura pot ser l'origen de desajustaments entre la maduració intel·lectual, la biològica i emocional. L'existència de desajustament pot ser l'origen de problemes i dificultats adaptatives que incidiran en els aprenentatges. Tot i ser la resposta més tradicional és la que està més qüestionada en aquests moments per part dels professionals de l'educació.
- b) Les mesures organitzatives que permeten la creació de climes i entorns d'aprenentatge adequats als estils d'aprenentatge. Les principals són:
 1. agrupaments flexibles que serveixen per a activitats i objectius concrets.

2. Organització d'espais que siguin estimulants i facilitin la creativitat, la convivència i el treball.
3. Organització del temps, en funció del tipus de recursos i metodologies utilitzades.
4. Organització de materials i recursos didàctics, la selecció dels quals ha de respondre a criteris d'adequació als objectius pretesos.
5. Pares i entorn social, la col·laboració amb els quals permetrà una línia coherent d'intervenció. La relació amb l'entorn serà important per a la futura adaptació social i la normalització de les activitats socials.

Quant a les intervencions educatives, Carme Bellido (1003. p.19) esmenta els sistemes mixtos d'escolarització que faciliten els aprenentatges mitjançant estades en aules específiques a temps parcial o a nivell extraescolar. L'enriquiment és contextual i curricular però sense perdre de vista l'entorn més proper que serà el més normalitzat possible. No és partidària de l'agrupament específic de caràcter homogeni que provoquen aïllament escolar i social a més de la percepció elitista de la seva condició. Però el model que més s'ajusta al model d'escola inclusiva és el que facilita l'aprenentatge individualitzat i personal mitjançant la flexibilització del currículum tal com l'acceleració i/o l'enriquiment en el context ordinari. Els sistemes d'inclusió impliquen l'educació del superdotat en el si del centre educatiu a partir dels complements i ampliacions que siguin necessàries a la seva capacitat. És el que més possibilitats té.

També el centre pot aprofitar altres estratègies habituals per atendre aquests alumnes. Són econòmiques, fàcils d'aplicació i resolen situacions molt immediates. Les més singulars són:

- a) creació de petits grups heterogenis que beneficien tots els alumnes, sigui quina sigui la seva condició intel·lectual. Un exemple és el grup cooperatiu.
- b) L'exercici de la tutoria cap a alumnes menys dotats. En aquest cas l'alumne superdotat ajuda al que té problemes d'aprenentatge. El benefici és mutu.

- c) L'acció tutorial del professor, individual o grupal, ajuda a la millor acceptació del superdotat per part del grup.

Segons Jiménez Fernández. MC (1994, p.29), les principals direccions dels programes en els països europeus i donada la dispersió i una certa assistemàtica en l'aplicació, suggereix tenir en compte els següents recursos d'intervenció educativa:

- a) Tutors o mentors. Els resultats que obtenen els alumnes són significatius
- b) Plans d'educació individual. De la mateixa forma que es dissenyen pels discapacitats.
- c) Model de la porta giratòria de Renzulli. És un programa d'enriquiment, obert, per fases. Després d'una aplicació de material psicomètric, es planifiquen les activitats d'enriquiment en funció dels resultats tant a nivell escolar com extraescolar.
- d) Orientació. Té un valor important com a mediació respecte les dificultats en què es pot trobar el superdotat.
- e) Estils d'aprenentatge. Es diagnostiquen i es treballen a partir dels resultats obtinguts.
- f) Estudi independent i autodirigit. Un camp encara per aprofundir, lligat als estils d'aprenentatge.
- g) Recursos de la comunitat. Adequat per l'enriquiment i pel treball independent.
- h) Caps de setmana i vacances. Els ofereixen les associacions i entitats de suport al superdotat.

Quant els materials i les estratègies, destaquen els relatius a l'ensenyament de destreses sobre com pensar i com resoldre problemes de forma creativa. Existeixen al mercat programes que van en aquesta línia i que són un ajut a professorat, alumnes, amb exercicis i suggerències en tot el procés. El contacte directe amb persones que demostren una gran creativitat en un camp concret o que resolen situacions de forma creativa està prenent força en aquests moments. Ensenyar a pensar és un dels camps més treballats i l'efectivitat dels programes d'entrenament creatiu és d'un 75 % dels casos, segons TORRANCE (1986, en Jiménez Fernández (1994, p.32). No obstant, TANNENBAUM (1985 en Jiménez Fernández, id. p 32), matisa explicant que els resultats d'un grup treballat és significatiu sempre i quan l'habilitat s'assembla a les

valorades en els test de control. El que s'aprèn en exercicis de treball creatiu no sembla que siguin fàcilment transferibles a situacions ordinàries o excepcionals.

Cal tenir present que tota intervenció amb aquesta tipologia d'alumnes ha d'incloure els components de la mateixa, però la seva efectivitat serà el resultat de la participació de la família i dels mestres. La intervenció amb la família haurà de tenir present les relacions internes entre els fills i la d'aquests amb els pares com també els rols existents i com aquests es concreten en les relacions diàries. Les relacions externes hauran de contemplar com i en què la família en el seu conjunt es relaciona amb el centre educatiu i amb l'entorn més habitual. De les observacions realitzades, sense una base teòrica prou consistent i àmplia se'n pot treure un important ajut en l'adaptació i ajuts en l'escolarització de l'alumne superdotat malgrat no es puguin generalitzar ni les observacions ni els resultats.

En relació als mestres, les estratègies d'intervenció han de contemplar informació sobre l'alumne i la formació suficient sobre les característiques de l'alumne superdotat, com es manifesten i quins criteris s'han de tenir presents en la seva detecció. És important la detecció precoç i per això la importància de l'atenció del seu tutor. Altres estratègies s'han de dirigir cap a la millora de l'autoestima docent i la seguretat en les intervencions que hauran de partir de la diversitat del grup. Una actitud positiva és fonamental cap a l'alumne, la seva família, els serveis educatius propis i els externs. La normalitat en les intervencions hauria de presidir les primeres actuacions per tal d'afavorir l'adaptació al grup i prevenir reaccions emocionals no desitjables.

8.2 La realitat de l'aplicació dels models d'intervenció educativa.

A la pràctica educativa predomina el model d'enriquiment mitjançant l'adaptació curricular amb activitats escolars i extraescolars. Es considera que els avantatges de mantenir la normalització en l'escolarització ajuda a l'estabilitat emocional i la integració social. Les possibilitats d'aprendre d'acord amb els interessos i les capacitats intel·lectuals, amb motivació i perseverància són més i millors que els desavantages que es poden originar de no fer-ho. Hi ha en aquest cas la posició favorable dels pares i, en el cas d'alumnes més grans, la del propi alumne. Em remeto al capítol cinquè sobre les entrevistes als EAP. Això es tradueix a la pràctica en un enriquiment extraescolar sense obviar les adaptacions curriculars necessàries.

Martínez N i Castiglione DF, (*Las familias con hijos e hijas de AC. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado*. Mentor. En <http://www.eureka.ya.com/mentor-gp/interfamsup.htm> Consulta 05-10-2004) exposen que els conflictes amb els que es troben i que han de treballar amb les famílies són els següents:

Alteracions de rols i de relacions familiars.

Alteracions en l'autoconcepte del nen/a.

Relacions família-entorn.

Relacions família-escola.

Desenvolupament del nen/a.

8.3 Algunes recerques al respecte

Les primeres recerques en Educació Especial fan referència, amb caràcter general, als alumnes amb discapacitats. En concret aquestes s'orienten cap al diagnòstic qualitatiu, l'avaluació de necessitats funcionals, l'adequació curricular i els ajuts que aquests alumnes precisen i reben. Les estratègies mereixen un comentari especial. Els models fonamentats en la teoria del processament de la informació han estat a finals dels anys noranta la principal font de recerca.

Centrant-me en la superdotació, i sense pretendre ser exhaustiu, les diferents recerques portades a terme per López Andrada (1991) i Prieto Sánchez (1996)¹ tenen la seva referència en la teoria dels tres anells de Renzulli, és a dir, la capacitat intel·lectual, la implicació en la tasca i la creativitat. Una teoria que es veu enriquida amb la incorporació dels amics, l'escola i la família al model defensat per Andrada. És aquest autor el que pretén comprovar la contribució de les altres capacitats en l'obtenció de rendiments superiors a la resta dels companys. Una d'elles destaca per la seva contribució en els resultats obtinguts en una població escolar de Móstoles: l'entorn socio-cultural. Malgrat no es pugui disposar de resultats fins aquí a cinc anys, una primera aproximació evidencia que l'alt índex de fracàs escolar té a veure amb les

¹ .Sobredotación intelectual, en Capítulo IV La investigación sobre Educación Especial, en <http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col133/col13305.pdf>.

condicions socio-culturals i la importància que té el diagnòstic precoç a l'hora d'implementar mesures correctores.

Prieto (1996) ²d'altra banda parteix de la teoria triàrquica de Sternberg que estudia la relació existent entre la intel·ligència i el món interior, l'experiència i l'entorn. Es mira el superdotat des d'aquestes tres perspectives. També treballa en l'adaptació d'un instrument d'avaluació de l'habilitat intel·lectual, el STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test) mitjançant el sistema de jutges i l'aplicació pilot a una mostra d'alumnes de 5è i 6è curs de Primària. No troba diferències significatives en l'habilitat metacognitiva entre subjectes normals i superdotats. Sí, en canvi, veu diferències en els estils de pensament. Més obert, flexible i crític, amb millor autoconcepte en l'àmbit acadèmic en els superdotats, mentre que això no es confirma en l'àmbit social i personal.

Una mostra de les recerques es s'estan portant a terme són: Isabel Rodríguez (Universitat de les Illes Balears) fa recerca en relació a la identificació d'alumnes superdotats a les Illes Balears, necessitats i propostes d'intervenció, del procés de disincronia en persones superdotades, la creativitat i la relació entre dones superdotades i societat. A la Universitat Central de Madrid, la Dra Luz F. Pérez i altres segueixen línies de recerca sobre els models explicatius de la superdotació, la seva identificació i els programes d'intervenció més eficaços des diferents àmbits: social, familiar i tecnologies de la comunicació. Olga Díaz i Javier Touron (Universitat de Santiago de Compostela i Universitat de Navarra respectivament) tenen obertes línies de recerca sobre la identificació, la validació d'instruments de detecció i els procediments a seguir. Cándid Genovard, Gootzens i Castelló a la Universitat Autònoma de Barcelona i Sílvia Sastre a la Universitat de la Rioja mantenen línies de recerca semblants a les anteriors. El professor Garcia Yagüe realitza una recerca sobre la identificació dels alumnes superdotats (1995) i la creació d'un nombre molt important d'associacions (annex 4) donaran part de la resposta educativa a aquests alumnes. El primer congrés internacional sobre el nen Superdotat i el Talentós amb el tema "Educant pel futur" aporta importants novetats sobre la història i la interdisciplinarietat de la superdotació.

La Reial Acadèmia de les Ciències està realitzant un projecte d'estimulació del talent matemàtic, ESTALMAT, amb l'ajut de la iniciativa privada i de la Facultat de

² id.

Matemàtiques de la Universitat Complutense. Aquest projecte s'estén a Catalunya el 2003 sota la tutela de la Federació d'Entitats per a l'ensenyament de les matemàtiques a Catalunya, FEEMCAT i de la societat catalana de matemàtiques, SCM. El seu objectiu consisteix en estimular l'interès dels alumnes de 12 a 15 anys que tinguin interès per aquesta matèria.

8.4. Algunes intervencions en determinats països amb alumnes superdotats:

Als EE.UU, a l'estat d'Illinois, i a Anglaterra s'estan portant a terme treballs d'enriquiment amb alumnes precoços normalment en centres privats. En tots dos països es mostren preferències pel lideratge social, sobretot als EE.UU (Abroms, 1988). A l'Europa de l'Est, Gallagher ens indica que hi ha interès per aquests alumnes però centren l'atenció en les habilitats artístiques i científiques enlloc de les capacitats humanístiques i socials. A Alemanya concretament es preveu l'atenció d'aquests alumnes mitjançant cursos avançants (acceleració) o classes ràpides a través de tres models d'atenció: la creació de classes o centres especials, els programes d'acceleració i l'enriquiment de programes. La recerca portada a terme en aquest país posa de relleu la importància que tenen les actituds educatives generals dels professors. A més actitud positiva general més atenció i provisió de recursos per als més dotats i més diversificació d'estratègies. Existeix preferència per l'enriquiment però alhora es critica la insuficiència de recursos a l'hora de prioritzar-los respecte les diferents necessitats educatives. A Itàlia el superdotat s'atén bàsicament en centres privats a través d'institucions específiques mentre que a França promou l'atenció d'aquests alumnes en centres específics. A Suïssa i Portugal és permès l'avançament de curs mentre que a l'Equador i a nombrosos països d'Àsia s'apliquen programes específics. La segregació també és una pràctica estesa en països com Sudàfrica i Colòmbia. Països que desenvolupen talents específics, com és el cas de Rússia, realitzen competicions d'alt rendiment en determinades disciplines com poden ser les matemàtiques.

En definitiva, avançaments, agrupaments, segregació i l'aplicació de programes específics són les principals línies d'intervenció amb alumnes superdotats. La manca d'una línia unificada evidencia la necessitat seguir fent recerca sobre els processos de detecció i sobre els millors models d'acció educativa en l'àmbit escolar i extraescolar.

L'enriquiment és el model d'intervenció més habitual combinant les activitats extraescolars amb adaptacions curriculars. Aquest model representa un cost baix en relació a altres models alhora que facilita una correcta normalització del procés d'escolarització sempre que hi hagi acord de professors, pares i alumne. Les recerques en superdotació se centren en la detecció, les habilitats o competències metacognitives i els diferents programes d'intervenció. L'estudi de les diferències es realitza partint de la importància del paper social i de la condició de gènere.

Capítol 9. CONCLUSIONS i PROPOSTES

9.1. Conclusions respecte el concepte, els models, la normativa i els instruments.

El concepte ha evolucionat des d'una definició monolítica i unidimensional, restrictiva i conservadora, cap a una definició menys reduccionista, més oberta, global, multidimensional i democràtica. Des d'un diagnòstic basat fonamentalment en la valoració del Q. I. a un diagnòstic ampli, a on el QI s'ha complementat amb altres criteris perquè si bé existeix consens de que el talent és un concepte múltiple, múltiples han de ser els criteris considerats en el moment de la detecció i diagnòstic dels alumnes que els posseeixen.

Renzulli i Marland, (Jiménez MC, 2004. p. 337, 372), (Arocas et al. 2002.) fan aportacions molt interessants en la línia del nou concepte de superdotació. Les més destacades són les relatives al paper que tenen la motivació, la persistència en la feina i la creativitat així com les que fa Sternberg (2000,2001,2003 en Jiménez MC, 2004 p.391) sobre la superdotació com a coneixements i habilitats pràctiques o “perícia” en desenvolupament.

Per tant queda lluny la consideració de la superdotació com a únic criteri vinculat al QI i és acceptada entre la comunitat científica la consideració de la superdotació des d'un perfil multidimensional, com la manifestació d'un o més talents, combinats, així com aquells talents que se'ls identifica amb persones qualificades professionalment i que en virtut de les seves capacitats són capaços d'una execució excel·lent. Com a alumnes requereixen programes diferenciats o/i serveis complementaris als que reben en el currículum ordinari per tal de desenvolupar-se personal i socialment (Marland,1972 en Jiménez, MC. 1994, p. 15), (Touron, 1998 en Jiménez MC, 2004, p. 397).

Determinades informacions de caràcter divulgatiu gaudeixen de més àmplia acceptació que qualsevol avenç sobre el coneixement científic de la intel·ligència i de la superdotació que sovint no arriba als educadors en les condicions que serien desitjables.

Se segueix donant encara excessiva importància en els centres i entre bona part dels docents a un Q. I amb valor absolut malgrat estar acceptada la seva parcialitat i limitació diagnòstica.

Predomina un model conceptual, que nomenaria mixt, que té en compte no sols el tipus d'intel·ligència sinó també allò que pel sistema educatiu és desitjable i prioritari escolar i socialment. Un model que combina la concepció clàssica i la sociocultural. Un model alhora multifactorial des de la multidimensió del fenomen que vol oferir la màxima informació possible en el procés de detecció en els àmbits escolar, familiar i social.

Existeix total coincidència en la consideració del criteri multidimensional de la superdotació. També es tendeix a considerar aquesta com a sinònima de talent tot i que existeixen interessants aportacions com les de Gagné en la diferenciació dels dos conceptes. Però en cada una d'aquestes expressions, sobredotació i talent, hi ha força diversitat en la seva manifestació cosa que justifica que es defineixin de manera àmplia. Per això s'ha de seguir avançant en la recerca relativa a com l'alta capacitat té continuïtat i es manifesta en l'edat adulta. De la mateixa manera les característiques de personalitat són diverses entre uns i altres superdotats, així com també la seva evolució. Tampoc està gaire treballada la incidència que tenen aquestes característiques en el rendiment professional. Cal negar qualsevol relació de la superdotació amb conflictivitat, timidesa o aparences malaltisses. Són topics que s'han de superar mitjançant la informació i la formació adients.

A l'aula poden presentar algunes reaccions conductuals i baix rendiment si no se'ls estimula adequadament. Cal descartar d'entrada la relació absoluta existent entre un baix rendiment escolar i una baixa capacitat. Existeixen altres variables que originen un determinat fracàs escolar. La dificultat està en poder realitzar un diagnòstic diferencial a temps. Segons es pot desprendre de les entrevistes efectuades un percentatge orientatiu equivalent al 60% dels alumnes que el mestre considera que poden ser superdotats no ho són en realitat. De manera semblant alumnes amb un cert fracàs passen desapercibuts pel professorat com a superdotats. Fins i tot es confonen també els alumnes amb bon comportament, aplicats, ordenats i obedients, amb alumnes que tenen un bon rendiment. Hom es pregunta per què costa tant el canvi conceptual i, consegüentment, el canvi d'actitud en el procés d'atenció a aquests alumnes.

Es qüestiona si el talentós en alguna o algunes àrees fortament acadèmiques, amb equilibri emocional i social i amb motivació per la feina, hauria de rebre la consideració de superdotat. Probablement aquest alumne sigui eficaç en la solució de problemes de qualsevol mena, inclosos els verbals, per la capacitat d'anàlisi, de processament de la informació, d'execució de la tasca i del control metacognitiu de la memòria i de la cognició. Per les seves característiques, però sobretot per les seves necessitats, se'ls classifica en el grup d'alumnes que presenten necessitats educatives específiques, per tant pròpies i singulars en relació a la resta dels companys del grup. És des d'aquesta condició com s'han de poder atendre a l'aula amb la resta dels companys.

La detecció precoç i l'etiquetatge social és una de les principals fonts de preocupació que obren noves línies de recerca. Si considerem que el diagnòstic diferencial i la detecció precoç són una de les principals dificultats amb les que es troba el docent, la formació i la dotació de mitjans (protocols d'observació, qüestionaris, ...) poden ajudar en la reducció de les errades diagnòstiques. La necessitat de que la detecció es faci quan més aviat millor exigeix uns instruments de detecció i unes pautes d'observació inicial tant per pares com per a mestres.

En relació a la regulació normativa és força minsa en tot allò referent a la superdotació. Si bé es cert que sobre atenció educativa al disminuït, inicialment, i sobre l'educació especial posteriorment, ens podem centrar en bona part de la primera meitat de segle vint, la legislació sobre les Necessitats Educatives Especials pren consistència a partir de la dècada dels setanta. L'informe Warnock el 1978 a Anglaterra és el document clau que aporta novetats en el concepte de NEE i que influencia decisivament en tota posterior evolució del concepte així també del marc normatiu regulador. El Reial Decret 696/1995 i normativa que el desplega és la referència més clara sobre la superdotació. També l'informe Warnock és l' origen de posteriors concrecions i sobretot, d'una sensibilització legislativa que fa un salt qualitatiu en els límits de les NEE, més enllà de les discapacitats greus i permanents de caràcter psíquic, físic i sensorial referents fins aleshores de l'educació especial. Per tant, és recent, menys d'una dècada, l'adopció de mesures concretes per atendre la superdotació cosa que sembla condicionar la prioritat educativa de les NEE. I no fa poc més de dos anys que s'aborda des d'una llei orgànica parcialment no aplicada.

La detecció d'aquestes NEE, les de superdotació, presenta algunes dificultats per part de professorat i tècnics que es concreten en criteris no sempre coincidents i per tant variables segons el context en que es produeix la detecció. Una vegada més s'evidencia la necessitat de disposar d'elements valoratius per diagnosticar diferencialment les altes capacitats respecte d'altres conductes relacionades amb el bon rendiment, el fracàs escolar, els problemes de conducta i els relacionats amb les emocions que no tenen a veure amb la superdotació. No sempre hi ha coincidència entre la detecció i la formulació dels documents acreditatius que regulen administrativament l'existència d'aquest alumne. És freqüent que s'esperí a un canvi de cicle o d'etapa per fer avançament o acceleració. Mentre això no passa, l'alumne figura com alumne "ordinari" en la relació de detectats per part dels EAP si bé, a efectes de seguiment forma part de la relació, no sempre escrita, d'alumnes amb altes capacitats. És una pràctica habitual la consulta als pares o tutors legals respecte les mesures a adoptar, incloses les d'avançament i enriquiment curricular extraescolar.

Les múltiples funcions que avui tenen encomandes els EAP i la diversificació dels alumnes motiva que un nombre variable d'aquests estiguin pendents de valoració i que l'atenció dels serveis cap als que presenten altes capacitats sigui no prioritària. La diversificació es concreta en la creixent presència en el sistema d'alumnes provinents d'altres cultures i, normalment, amb necessitats socioeconòmiques o d'incorporació tardana al sistema amb desconeixement de les llengües oficials. El desconeixement de les llengües i unes pautes culturals diferents precisen d'una dedicació en la detecció i suports educatius fins fa poc inexistents que resten temps per a l'atenció educativa a les altres necessitats educatives específiques.

La creixent demanda d'assessorament dels Centres Privats concertats és el resultat també de la distribució més equitativa dels alumnes amb NEE entre tots els centres sostinguts amb fons públics. L'atenció a un nombre més creixent de centres és també causa de la prioritització en les intervencions cap als alumnes que presenten més mancances.

Els equips d'assessorament posen de relleu la insuficient formació per a la detecció d'alumnes superdotats. També en alguna de les recerques portades a terme es posa en evidència les dificultats que els docents tenen per detectar encertadament aquells alumnes amb altes capacitats. És important que aquesta detecció es realitzi quan més

aviat millor i per això cal formació i pautes per a la detecció precoç d'aquests alumnes. L'instrument més emprat és el WISC i no sempre en la seva totalitat. En alguns casos es complementa amb algun instrument més però en funció de l'equip orientador, del temps disponible i del criteri que predomini respecte l'atenció i suports que han de rebre aquests alumnes.

Del conjunt d'intervencions predominen les relatives a l'enriquiment parcial del currículum en el centre i l'ampliació extraescolar a partir d'activitats creatives que estimulin les capacitats i donin sortida als interessos personals de cada alumne.

De l'anàlisi dels casos podem concloure que es confirmen les opinions i criteris dels EAP o que, com a resultat d'aquests factors condicionants repetidament esmentats, aquests són els resultats del model d'intervenció. Es dona una alta coincidència d'una capacitat intel·lectual elevada amb un alt nivell de formació dels pares. Aquests solen pertànyer, majoritàriament, al món de l'educació o tenen nivell universitari, que pressuposa un ambient estimulants a casa i la predisposició per una detecció precoç.

Els instruments de que es disposa són amplis i variats. La informació que proporcionen és elevada. No sempre s'aprofita la informació per observació sistemàtica perquè probablement manqui aquesta habilitat per part dels docents. Els errors comesos podrien confirmar aquesta opinió. També l'actitud no sempre és favorable. Prejudicis i pors obstaculitzen una veritable detecció i atenció educativa.

El material estandaritzat existent al mercat no sempre gaudeix de la necessària validació a la població escolar de Catalunya i catalanoparlant. La realitat social i cultural, aquí i ara, aconsella fer les adaptacions que corresponguin dels instruments, de les mostres i de la normalització dels resultats. Es detecten més dificultats en les habilitats socials i creatives, sotmeses a la subjectivitat, a la complexitat de les observacions, a l'anàlisi i a la problemàtica inherent. Caldria acotar el material existent i les pautes a seguir per tal de fer-ho més fàcil, més eficaç i més vàlida qualsevol intervenció en qualsevol de les fases del procés, però sobretot en el de detecció per les múltiples implicacions que té. Les expectatives que es generen en pares i mestres aconsella una prudència que no ha de confondre's amb diagnòstic incert.

En general, la principal mesura que es pren després d'una detecció consisteix en demorar, en la mesura que sigui possible, la regularització administrativa d'acceleració. Amb això es pretén garantir la màxima normalitat escolar que sigui possible, l'acord dels pares i el diagnòstic adequat que sol acabar amb una orientació a la família cap a un enriquiment del currículum a nivell extraescolar. A l'escola sovint s'accelera només si es té la certesa de que aquest procés ajudarà a la maduració global de l'alumne. Aquesta és la mesura que té un cost més baix sobretot quan existeix pressió de part de la família perquè es reconeguin les capacitats del fill/a. Contràriament, si existeix possibilitat d'exercir l'assessorament consentit, s'aconsella de no fer res d'especial, criteri força estès entre els tècnics i que té el suport del model d'intervenció defensat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Les línies de recerca existents fan referència essencialment als processos de detecció, d'estimulació, d'enriquiment i sobre les intel·ligències múltiples. Hi un camp obert sobre el rol que han de desenvolupar els docents en la fase de detecció així com tot el que fa referència a la manifestació d'altres capacitats en poblacions desfavorides i en la població femenina. És per això que els mites que té la superdotació a nivell social i entre els docents només es pot combatre amb informació, suports normatius i instrumentals, recursos i la consciència clara que no es pot mantenir altres discriminacions. L'equitat i el dret a rebre l'educació que permeti el màxim desenvolupament que sigui possible ha de ser un dels principis que orientin les prioritats del sistema educatiu.

De l'anàlisi efectuat sorgeixen un seguit de qüestions no exhaustives en el contingut algunes de les quals són les següents:

- a) No s'ha estudiat suficientment el paper que té l'equilibri emocional en l'alt rendiment escolar. Els problemes de comportament i el fracàs escolar poden emascarar perfils de talents simples o complexos i superdotacions. L'objectiu és diagnosticar-los a temps.
- b) El paper dels pares i altres adults propers en l'adquisició de l'autoconcepte del superdotat. Quina és la informació que donen al nen/a i com això conforma el seu comportament davant de l'objecte d'aprenentatge i en el context social en que aquest es produeix.

- c) Les pors i incerteses dels docents en la detecció i posterior dotació de recursos a l'aula. El desconeixement vinculat a la detecció i posteriors propostes d'intervenció segueixen essent encara un dels aspectes oblidats de la formació del professorat.
- d) Els diferents models educatius en l'atenció a aquests alumnes. Existeix un ampli ventall de possibilitats no sempre degudament valorades i ajustades a les diferents realitats dels centres, dels professors, dels alumnes i de les famílies. La dispersió i/o propostes no plenament justificades generen desconfiança i preocupació entre els pares. És probable que això generi una demanda d'intervenció d'entitats externes al sistema educatiu.
- e) Estratègies més eficaces. No hi ha proves de l'eficàcia d'unes per sobre d'altres (Getzels,1985 en Jiménez MC, 1994 p.32). L'aprofundiment mitjançant tècniques d'observació longitudinals serien aconsellables per unes capacitats que es manifesten estables al llarg dels anys.

Són aspectes per reforçar tots aquells que requereixin més informació per al professorat sobre els alumnes superdotats per la via de l'assessorament i de la formació. Existeix un nombre prou important d'experiències que han de poder arribar als professionals de l'educació, mestres, professors, EAP i altres professionals. Les institucions públiques i privades treballen sobre variables que ajuden a explicar la superdotació com a fet educatiu. D'aquests resultats s'han de desprendre ajuts, materials i recursos ajustats a la singularitat de les Necessitats Educatives Específiques en el marc de l'Educació a l'aula en tant que són receptors d'uns serveis sovint diferents als de la majoria dels companys. Recursos que també han de poder servir per a la resta dels companys, en el marc d'una educació en la diversitat. Perquè això sigui així la percepció general del professorat i les actituds sobre la superdotació han de contribuir a la detecció precoç, facilitada pel diagnòstic diferencial, i l'estimulació d'àrees específiques, de les didàctiques i les activitats que van des dels enriquiments fins a les propostes d'acceleració més ajustades a les capacitats de l'alumne. Subsidiàriament, associacions i entitats sense ànim de lucre ajuden al màxim desenvolupament possible des de l'ajut a les famílies i amb la proposta d'activitats extraescolars. Això, però, no ha de ser obstacle perquè el sistema educatiu aposti per la igualtat d'oportunitats i per l'equitat per a tots els alumnes que presentin, qualsevulla que sigui l'origen, necessitats educatives específiques. Aquesta és la visió

actual i aquestes són algunes de les prioritats que al meu entendre s'han d'atendre des de l'escola. D'aquí es desprèn la necessitat de que les administracions educatives creïn i impulsin les condicions que permetin la formació permanent del professorat per millorar la resposta a la diversitat de les necessitats dels alumnes i la suficiència dels recursos personals i materials que els assegurin la qualitat de la resposta educativa, l'equitat i la igualtat d'oportunitats.

9.2. Possibles línies de recerca

En base a totes les consideracions exposades en el treball i tenint present les recerques que es porten a terme, apunto algunes temàtiques que podrien ser origen de futures recerques:

- La intel·ligència emocional en alumnes superdotats.
- Les diferències de rol entre els nois i noies superdotats.
- Alumnes superdotats en entorns desfavorits.
- Resposta escolar d'adolescents superdotats. Experiències reeixides i estratègies d'intervenció més adients. Provisió de serveis i recursos.
- Interessos professionals d'alumnes superdotats segons procedència social, de gènere i condició personal.
- Resultat de l'efecte Pygmalión en alumnes superdotats encoberts, segons condició de gènere i procedències culturals diferents. Influència de pares i professors.
- La influència del grup en la manifestació de conductes pròpies de la superdotació.
- Recursos i estratègies de suport al professorat en la detecció, seguiment i planificació de programes educatius per als alumnes superdotats precoços.
- Indicadors de problemes escolars segons les actituds i conductes observades en els alumnes a l'aula.
- Programes eficaços de formació de pares des de la institució escolar com a una mesura més d'atenció a la diversitat. Especial atenció a les famílies d'entorns més desfavorits.

- Autocontrol dels superdotats, la metacognició i el processament de la informació en relació al rendiment escolar.
- El paper dels pares en l'adquisició de l'autoconcepte i l'autoimatge del superdotat. S'han observat trets coincidents en diferents famílies amb nens superdotats. Es pot parlar d'un perfil de família que predisposa a l'emergència de les altes capacitats?. Si el context és important, què passa en contextos diferents i en condicions socials precàries?.
- Estratègies de processament i recuperació de la informació en alumnes d'ensenyament obligatori.
- Pautes de detecció, assessorament i d'intervenció amb alumnes superdotats d'altres comunitats autònomes.
- Existeixen indicadors biològics que permetin una detecció d'altres capacitats de caràcter innat ?. Si fos així, quines serien i com es podrien detectar de forma precoç ?.
- Estudis transversals de diferents casos que permetin la comprensió global de l'expressió educativa de la superdotació, en contextos diferents, edats i entorns socials diferents.
- La Universitat, no solament hauria de tenir línies obertes de recerca sinó que també, des de la situació privilegiada en què es troba, podria ser un observatori de la superdotació que servís de recurs al sistema educatiu en la vessant diagnòstica i pronòstica, en la valoració de les estratègies d'intervenció millors en cada situació, de servei a les demandes que arriben de diferents professionals de l'educació, de la pedagogia i psicologia, de formació del professorat, de pares i mares i de la societat en general ja que, sens dubte, els alumnes d'altres capacitats són un valor social i econòmic que cal, en primer lloc, tinguin les mateixes oportunitats educatives que la resta de l'alumnat i, en segon lloc, perquè són una de les peces claus del progrés econòmic i social de la nostra societat.

BIBLIOGRAFIA

- ABILOCK, D. *Lectores dotados*. En http://216.239.39.104/translate_c?hl=es&ie=UTF-8&oe=UTF-8&lnsgpair=en%7Ces Consulta 14-06-2004.
- Acceleració*. En <http://www.xarxaben.net/instisuper/La%20Acceleració.htm>. Consulta: 07-06-2004.
- AGUILAR, L.A. *El informe Warnock*. En <http://didac.unizar.es/jlbernal/warnok.html>. Consulta 09-07-2004.
- ANGUERA, MT et al. *Metodología observacional en la investigación psicológica*. PPU. Barcelona, 1991.
- AROCAS, E. et al. *Orientacions per a l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat amb altes capacitats*. Generalitat Valenciana. València, 2002.
- BATLLE, C. *Alumnes amb altes capacitats intel·lectuals: perspectiva des de l'entorn escolar*. Conferència Octubre 2003.
- BECHARA, Z. *L'efecte "Robin Hood" i els alumnes superdotats* (1999), en <http://www.pesecundaria.com/z-robi.html>. Consulta 14-06-2004.
- BELLIDO A., ARES I. *Ponència en els II Jornades d'Intercanvi d'experiències i fira de recursos*. Cádiz. Març 2003.
- BERCHÉ, J. *La superdotación infantil*. CIMS. Barcelona. 1999.
- CALVO N. Niños superdotados y talentosos. *Contigo santillana: saber estudiar*. En <http://www.santillana.es/scripts/santies/saberest/saber.asp?cod=1804>. Consulta 22-06-2004.
- Características e índices del sujeto con altas capacidades*. En <http://www.eureka.ya.com/mentor-gp/predeteccion.htm>. Consulta 05-10-2004
- CASTIGLIONE F, i CARRERAS L. *Mitos sociales en superdotación*. 2001, en www.eureka.ya.com/mentor-gp/mitos.htm. Consulta 05-10-2004.
- CARDONA, M.C. La educación especial en un mundo diverso; nuevos planteamientos y perspectivas. En JIMÉNEZ , C. *Pedagogía diferencial*. Madrid. Pearson Educación S.A. 1999. p 212-237.
- CASTELLÓ A. La resposta educativa a l'alumnat amb sobredotació o talent. En *La diversitat a l'escola*. Documents nº 7, Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya. Tortosa, octubre de 1997.

- CASTELLÓ A. i MARTÍNEZ M. *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Documents d'Educació Especial nº 15. Octubre 1999. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Definiciones y datos*. En <http://www.xarxaben.net/instisuper/definiciones.htm>. Consulta: 07-06-2004.
- DELGADO, R.L. El talento. En <http://www.terra.es/personal/asstib/talento.htm>. Consulta 08-06-2004
- Detección y estímulo del talento precoz en matemáticas en la comunidad de Madrid*, en <http://www.mat.ucm.es/deptos/am/guzman/tratatalento/proymad.htm>. Consulta 14-06-2004
- DUEÑAS, M.L. *Diagnóstico pedagógico*. Madrid. UNED Ediciones, 2002.
- Enriquecimiento. Estrategias y contenidos*. En <http://www.xarxaben.net/instisuper/Enriquecimiento.htm>. Consulta: 07-06-2004.
- Experiencias en Madrid y en otros países*. En <http://xarxaben.net/instisuper/otrospaises.htm>. Consulta: 07-06-2004.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la pràctica*. Barcelona, Paidós. 1995.
- GENOVARD C. *Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado*. Quaderns de Psicologia, nº 6/1, 1982. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GINÉ C. *Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro*. En *Desarrollo psicológico y educación (3)*. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Compliación de Marchesi, Coll y Palacios. Alianza Editorial. 2002.
- GINÉ C. *Avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i els psicopedagogs*. *Revista Suports. Vol 1, nº 1, Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*. Eumo Editorial. 1997.
- GINÉ C. *Discapacitats i Educació a Catalunya: crònica d'una transformació*. *Revista Suports. Vol 4, nº 2, Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*. Eumo Editorial. 2000.
- GRANADOS, P. *Diagnóstico pedagógico (Aprendizajes básicos, factores cognitivos y motivación)*. Dykinson. Madrid 2003.

- Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *PsicoEduc Recursos. Boletín de recursos en Internet*. Marzo 2001. En <http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Integracion.htm> Consulta 09-07-2004.
- Investigación sobre educación especial*. Capítol 4. En <http://www.google.es/search?q=cahe:D0opkIY3mgJ:www.mec.es/cide/publicacione...> Consulta 09-07-2004
- JIMÉNEZ, M.C. Els infants, per estudiar, necessiten amor, suport i estímul. *Consumer. revista.consumer.es*. En <http://revista.consumer.es/web/ca/20000901/entrevista/> Consulta 14-06-2004.
- JIMÉNEZ, M.C. *Pedagogía diferencial* (Coord). Pearson Educación, S.A. 2004. p.401-429.
- JIMÉNEZ, M.C. *Educación permanente. Educación diferenciada del alumno biendotado*. UNED. Madrid, 1994.
- JIMÉNEZ P. i VILÀ M. *De educación especial a educación en la diversidad*. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe. 1999.
- KREGER SILVERMAN, L. *Intensidad emocional*. En http://216.239.39.104/translate_c?hl=es&ie=UTF-8&langpair=en%7Ces... Consulta el 14-06-2004.
- MARTÍNEZ M. *El enriquecimiento cognitivo i creativo*. En www.eureka.ya.com/mentor-gp/enricgcr.htm. Consulta 05-10-2004.
- MARTÍNEZ M C i ÀLVAREZ B. *Orientación familiar. Programas y experiencias educativas de atención a las altas capacidades*. Madrid. UNED 2002. Cap.11.
- MARTÍNEZ M. i CASTIGLIONE F. *Las familias con hijos e hijas de altascapacidades. Orientación e intervención en al familia del niño superdotado*. En <http://www.eureka.ya.com/mentor-gp/interfamsup.htm>. Consulta 05-10-2004.
- MARTÍNEZ M.i CASTIGLIONE F. *La creatividad. Reflexiones sobre la creatividad: la búsqueda de un enfoque integrador*. (1994), en <http://www.eureka.ya.com/mentor-gp/creativi.htm>. Consulta 05-10-2004.
- MARTÍNEZ M i CASTIGLIONE, F. *Resistencias sociales a la innovación conceptual en sobredotación y talento*. En <http://www.eureka.ya.com/mentor-gp/2001barcelonatotal2.htm>. Consulta 05-10-2004..

- Mitos y tópicos y expectativas estereotipadas sobre los alumnos superdotados.* En <http://www.xarxaben.net/instisuper/mitosytoticos.htm>. Consulta 07-06-2004.
- MORA, D. *Sistema de estudios de posgrado. Materiales educativos. Educación de adultos y didáctica universitaria.* En http://www.csuca.edu.gt/sistemas/SICAR/sep_files/aplicacion_alumnos/contenidos/2_model12.htm. Consulta 08-06-2005.
- Niños superdotados por altas capacidades intelectuales: ¿Necesidades educativas especiales o específicas?. www.lacerca.com. En [http://www.lacerca.com/Universidad%202003/pagina\(27-06-03\)-2.htm](http://www.lacerca.com/Universidad%202003/pagina(27-06-03)-2.htm). Consulta: 01-07-2004.
- NODA, M^a M. *Alumnos altamente capacitados: esos marginados del sistema educativo.* De Sessió Sociologia i pràctica escolar n° 4. Universitat de la Laguna. Tenerife.
- PEREZ, G. *Avaluació Psicològica. AC3.* UOC 2003-2004/1
- PUIGDELLÍVOL, I. Proyecto C.A.S. En <http://proyecto-cas.iespana.es/proyecto-cas/document/ignasi1s.htm>?. Consulta 22-06-2004.
- Recursos para la atención en el hogar de ACNEES Asociados a la sobredotación intelectual.* En <http://www.psicopedagogia-aragon.org/aacc/padres/hogar.htm>. Consulta: 21-05-2003..
- RUIZ, R. *Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI).* Documents d'Educació Especial n° 11. Novembre 1989. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- SUAREZ DE GARAY, M.E. (Coord). *La atención a los niños sobresalientes.* Dossier n° 5. Universidad de Guadalajara. Juny-juliol 1996.
- TOURON, J. De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En JIMÉNEZ, C. *Pedagogía diferencial.* Madrid. Pearson Educación S.A. 1999. p.367-400.
- VERHAAREN, P.R. *Educación de alumnos Superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan.* Madrid, MEC 1990.

Escrit de petició als experts

Benvolgut/da.

En la fase d'elaboració dels qüestionaris sobre l'eficàcia que tenen determinats models d'intervenció amb alumnes que presenten Necessitats Educatives Específiques per situació de Superdotació Intel·lectual, presència d'un o més Talents i/o Altes Capacitats Intel·lectuals, una part del procediment consisteix en la validació a través d'un judici d'experts dels qüestionaris esmentats.

El marc de la intervenció que proposo en el treball de recerca està dins la Tesi doctoral que elaboro sobre: La superdotació. La seva presència a les aules de les escoles de Catalunya. Detecció i estratègies d'intervenció més reeixides entre l'alumnat superdotat en la població escolar de 3 a 12 anys de les comarques de Girona. Criteris per a una proposta de formació a mestres i EAP.

Els usuaris dels qüestionaris serien mestres que hagin tingut o no a les seves aules alumnes determinats com a superdotats als quals se'ls passaria l'instrument específic i el mateix es faria amb professionals dels EAP. La capçalera del Qüestionari identifica el grup al que pertany l'usuari i permetrà obtenir informació sobre què en pensen respecte determinats blocs de contingut o de conceptes relacionats amb el tema motiu de la recerca.

Com a experts us sol·licito que em definiu si els ítems i els altres aspectes de redacció dels qüestionaris s'ajusten als objectius i finalitats previstos tal com queden redactats en els documents adjunts. Aquests han de contenir la següent informació:

- Els dos qüestionaris, un dirigit a mestres i l'altre a EAP.
- Les instruccions per a la valoració a través del judici d'experts i que cada un d'ells haurà de valorar per separat.
- El recull d'objectius i finalitats, la relació d'elements a valorar i els criteris per a la seva valoració.
- Una fitxa resum en la que es buidaran les observacions realitzades. Aquesta fitxa és de referència solament i podria adoptar el format que millor permeti la recollida sempre i quan mantingui els apartats i el contingut.

Us agraeixo per endavant la vostra inestimable col·laboració, amb l'esperança posada en els resultats suficientment significatius per a la millora de l'atenció de tots els alumnes amb NEE i en concret d'aquells que presenten necessitats específiques per superdotació.

Girona, 10 de juliol de 2006.

Àngel Guirado i Serrat

FITXA D'AVALUACIÓ PER EXPERTS.						
<input type="checkbox"/> Qüestionari avaluació superdotació. Grup EAP <input type="checkbox"/> Qüestionari avaluació superdotació. Grup Mestres			<input type="checkbox"/> Amb treball realitzat amb superdotats. <input type="checkbox"/> Sense experiència amb superdotats			
Expert:						
	Ítem	Contingut	Error detectat/s	Descripció de l'error/s	Grau error	Possible/s solució/ns
ERROR Nº						
	<ul style="list-style-type: none"> * Marca el <input type="checkbox"/> que correspongui segons usuari del qüestionari i el grau d'experiència * Cal omplir una fitxa per cada expert. * Els errors seran correlatius i tindran la referència de l'ítem en que s'han trobat (seguint l'ordre del redactat) * El concepte es refereix al contingut que defineix l'ítem o ítems. El contingut pot ser de concepte, de dificultat o de control. * El grau de l'error: 1, 2, 3, 4 (segons criteris expressats). * Error detectat: tipus d'error. * Descripció: breu relació de com és percebut l'error per part de l'expert. * Possibles solucions: <ul style="list-style-type: none"> a) nou redactat de tot l'ítem. b) nou redactat de bona part de l'ítem (concretar de quina part es tracta) c) canvi d'algunes paraules per millorar el sentit unívoc del text. d) canvi d'alguns signes de puntuació que pot canviar el sentit del text o evita alguna ambigüitat. e) altres (si pots, concreta-ho). 					
	Omple les dades següents:					
	Expert: Nom i cognoms:					
	Universitat de Girona					
	Correu electrònic propi:					
	Telèfon de contacte:					
	Dades tècniques:					
	Perfil de l'expert:					
	Data d'inici de l'avaluació					
	Data de finalització de l'avaluació.					
	Anys d'experiència en avaluació d'experts:					
	Sistema d'avaluació utilitzat:					

Expert nº 1.

Àngel

He revisat el que ens demanaves. T'ho deixaré demà en un sobre al teu nom a consergeria de la Facultat

He tingut alguns dubtes en determinades qüestions que havíem de valorar per omplir el requadre, especialment pel que fa a allò que havíem d'entendre com a "contingut".

Si el que et comento no és el que necessites, cap problema, m'ho retornes i hi tornarem... Igualment, si del que jo et comento no entens alguna cosa, tranquil·lament m'ho preguntes...

Bon estiu,

Montserrat

Montserrat Vilà Suñé
Departament de Pedagogia
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona
Carrer Emili Grahit, 77 17071 GIRONA

Telf. 972418352
montserrat.vila@udg.es

Expert nº 2

Hola,

> Et faig arribar el que he pogut fer del que em demanaves. He començat
> mirant
> el qüestionari als EAP però al final he decidit fer uns comentaris
> generals
> a tots dos qüestionaris, i alguns referits globalment als objectius. Els
> trobaràs al final del document. No m'he vist en cor d'anar especificant
> cada
> vegada el tipus d'errorr, el contingut, el nivell de gravetat... Crec que
> abans cal fer una revisió a fons dels ítems, per tal de simplificar-los.
> Ja
> t'ho explico en el document. Espero que et serveixi.
> Cordialment,
> Judit Fullana
>
> ----- Original Message -----
> From:
> To:
> Cc:
> Sent: Monday, July 17, 2006 10:11 AM
> Subject: avaluació experts

Adjunt al correu hi afegeix la fitxa resum de les aportacions i unes aportacions de caràcter general que reproduïxo tot seguit:

FITXA
D'AVALUACIÓ PER
EXPERTS.

x Qüestionari avaluació
superdotació. Grup EAP
Qüestionari avaluació
 superdotació. Grup Mestres

Amb treball realitzat amb
 superdotats.
Sense experiència amb
X superdotats

Expe
rt:

Error	Ítem	Descripció de l'error/s	Possible/s solució/ns
	1	Es demana que la persona mostri el seu acord amb dues coses alhora: que les dades acadèmiques són suficients per al diagnòstic i que aquestes són les que habitualment es tenen en consideració. Si mirem l'objectiu a què diu que fa referència (Obj 2 p. 50), n veig que aquest ítem serveixi per valorar les actuacions que es proposen sobre les intervencions amb alumnes. En canvi, sí que estic d'acord que serveix per valorar els aspectes de diagnòstic (veure anotacions al final d'aquest document)	Simplificar l'ítem o veure si realment són dues coses importants. Llavors, fer dos ítems diferencials
	3	No és tant un error com un dubte: tothom sabrà a quines fases et refereixes, les tindrà presents a l'hora de respondre el qüestionari? Si és així, cap problema. Si s'ha de llegir material complementari, llavors ja no ho trobaria bé.	
	4	Semblant al primer. Podria ser que una persona considerés que te prou formació per realitzar la detecció i però no prou per fer el seguiment del model d'intervenció? Llavors, amb què hauria de mostrar el seu grau d'acors? Si està clar que totes les tres coses van juntes, i que no pot ser el que dic, llavors, crec que està bé, però només que hi pugui haver algú que pugui valorar diferent cada una de les tres coses, l'ítem serà impossible de respondre.	
	7	Massa complex en la redacció. Es demana a la persona que valori quin és el millor model d'intervenció i també la raó per la qual és el millor	
	9	La persona que respon ha de mostrar el seu acord o desacord en amb tres coses alhora	
	10	Si dius: "considero molt més importants..." cal dir en relació a què, és a dir, "Considero molt més importants les variables X que les variables Y" Falta aquesta segona part	Revisar la redacció
	11	Algú pot considerar que l'enriquiment és més eficaç que l'acceleració, però no que l'agrupament homogeni, o al revés.	Simplificar l'ítem. Potser cal fer-ne més d'un.
	12	Ídem	
	14	Ídem	
	17	Serà difícil que algú respongui que no hi està d'acord tenint en compte que li dius que també poden ser models reeixits encara que hi hagi dificultats però aquestes es tracten adequadament.	Cal procurar que els ítems no estiguin redactats de manera que ja doni pistes a la persona sobre el que s'espera que es respongui.

* Marca el que correspongui segons usuari del qüestionari i el grau d'experiència

* Cal omplir una fitxa per expert i qüestionari

- * Els errors seran correlatius i tindran la referència de l'ítem en que s'han trobat (seguint l'ordre del redactat)
- * El concepte es refereix al contingut que defineix l'ítem o ítems.
El contingut pot ser de concepte, de dificultat o de control.
- * El grau de l'error: 1, 2, 3, 4 (segons criteris expressats).
- * Error detectat: tipus d'error.
- * Descripció: breu relació de com és percebut l'error per part de l'expert.
- * Possibles solucions:
 - a) nou redactat de tot l'ítem.
 - b) nou redactat de bona part de l'ítem (concretar de quina part es tracta)
 - c) canvi d'algunes paraules per millorar el sentit unívoc del text.
 - d) canvi d'algun signes de puntuació que pot canviar el sentit del text o evita alguna ambigüitat.
 - e) altres (si pots, concreta-ho).

Omple les dades següents:

Expert: Nom i cognoms:

Universitat de Girona

Correu electrònic propi:

Telèfon de contacte:

Dades tècniques:

Perfil de l'expert:

Data d'inici de l'avaluació

Data de finalització de l'avaluació.

Anys d'experiència en avaluació d'experts:

Sistema d'avaluació utilitzat:

OBSERVACIONS GENERALS

- No es tracta d'un qüestionari *d'elecció múltiple* sinó de tipus "Escala". Caldria revisar-ho i aportar alguns elements teòrics per justificar la metodologia. L'elecció múltiple seria si tinguéssim diferents respostes possibles, de les quals se n'ha d'escollir una. Aquí el que es demana és que la persona indiqui el seu grau d'acord o desacord amb un seguit d'ítems. D'això se'n diu Escala. N'hi ha de molts tipus, caldria veure quina és la que s'està utilitzant aquí. També estaria bé fer referència a la documentació bibliogràfica sobre metodologia d'elaboració d'instruments de recollida de dades en què t'has basat tant per construir l'instrument com pel procés de validació que proposes. Per dona un primer cop d'ull al tema de l'elaboració d'escales podries mirar-te un llibre Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Crec que els objectius que es posen a les pàgines 49 a 51 són els objectius de la tesi, no els objectius concrets del qüestionari. Per valorar la validesa del qüestionari, caldria tenir clar quins són els objectius concrets de cada un (del dels EAP i del dels mestres). Mirant els ítems del qüestionari entenc que els objectius van en la línia de:
 - Conèixer l'opinió (o percepció o idees) dels professionals (mestre i EAP) sobre els mecanismes de diagnòstic adequats per al Diagnòstic de l'alumnat amb superdotació.
 - la formació
 - ... els models d'intervenció
 - ... informació
 -currículum (intervenció?)
 - ... avaluació (eficàcia)

Per tant, a l'hora de valorar si l'ítem s'ajusta als objectius caldria tenir ben clar quins són els objectius específics del qüestionari o què es pretén valorar amb cada ítem (això no vol dir que s'hagi de tenir un objectiu per cada ítem).

- En conjunt, penso que cal simplificar els ítems de manera que les persones que responguin puguin mostrar el seu grau d'acord o desacord amb una cosa cada vegada. La lectura dels ítems ha de ser simple de manera que la persona no necessiti diverses lectures per saber amb què ha de mostrar el seu grau d'acord.
- Pel que fa al qüestionari als mestres crec que caldria revisar els ítems 3, 5, 7, 10, 11, 12, 17, 19, 22 i 23, per les mateixes raons que he anat indicant abans. Sobre l'ítem 20 tinc dubtes en el senti que parles de "les tècniques pedagògiques utilitzades, i "del model d'intervenció aplicat", com si fossin coses diferents. No em queda clar.

Expert nº 3

Definició dels conceptes, per tal de que tothom entengui el mateix a l'hora de respondre.

Qüestionari a membres d'EAP

Edat:

Anys en l'exercici de la professió:

Home/dona:

Has intervingut en algun moment amb un alumne/a superdotat/a: Sí / No (encercla la resposta correcta).

Aquest és un qüestionari per saber la teva opinió qualificada sobre els procediments de detecció dels alumnes superdotats, les propostes o models més apropiats d'intervenció educativa i el grau en que aquests responen a les necessitats educatives específiques d'aquests alumnes. Encara més, volem saber quins models creieu que són més eficaços i reeixits i les variables que ho fan possible. Per això ens hauries de contestar aquest petit qüestionari i retornar-lo a l'adreça electrònica que figura al peu del mateix o bé responent al mateix i reenviant-lo degudament.

Les instruccions per respondre al qüestionari són les següents:

Cal iniciar de forma individual i personal responent a les dades personals que com pots observar són anònimes. Tot seguit podeu respondre al conjunt de preguntes marcant l'opció que millor respongui al que penses respecte la pregunta plantejada. Pots

respondre encerclant la resposta adient. Les podràs escollir entre, TOTALMENT D'ACORD, MOLT D'ACORD, FORÇA D'ACORD, POC D'ACORD O GENS D'ACORD. Et prego que contestis tots els ítems. Pensa que no hi ha respostes bones i dolentes, falses o verdaderes, i al final podràs fer el teu comentari particular si així ho creus oportú. T'agraeixo per endavant la teva col·laboració.

1. Per tenir un diagnòstic correcte de l'alumne superdotat són suficients les dades escolars i acadèmiques de l'alumne/a. Aquestes són les dades que habitualment es tenen en consideració(DIAGNÒSTIC)s

A) Totalment d'acord b) Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

2. L'acceleració, és a dir un canvi en el ritme d'ensenyament, és un model que en general és millor que altres **tals** com l'enriquiment o l'agrupament **per** homogeni dels alumnes superdotats, talentosos o amb altes capacitats .(MODELS)s.

A)Totalment d'acord b)Molt d'acord c)força d'acord d)poc d'acord e) gens d'acord.

3. Les diferents fases del procés de diagnòstic aporten per elles mateixes la informació suficient per fer una proposta ajustada a les necessitats de l'alumne superdotat.(DETECCIÓ)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

- 4.La formació que he rebut sobre la superdotació m'és suficient per poder realitzar la detecció, l'assessorament i posterior seguiment del model d'intervenció escolar aplicat a l'alumne amb superdotació, talent o altes capacitats.(FORMACIÓ)c

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

5. Amb caràcter general crec que existeix un model d'intervenció educativa per als superdotats millor que els altres.(MODELS)s.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

6.Els models més reeixits d'intervenció aplicables a alumnes superdotats, són aquells que permeten que l'alumne estigui millor amb ell mateix i amb els companys i no tant que obtinguin resultats acadèmics millors que els de la resta dels companys del seu grup-classe.(EFICÀCIA)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

7.Un bon model d'intervenció, el millor, és deixar que l'alumne superdotat segueixi el seu procés d'aprenentatge sense propostes específiques diferenciades respecte els seus companys perquè d'aquesta manera se sent més igual, comparteix i coopera amb els companys, s'adapta al grup i evoluciona d'acord amb la seva maduresa personal.(MODELS)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

8.La formació continuada que he rebut sobre la superdotació i la meua experiència em permeten arribar a una detecció rigorosa de la superdotació com a Necessitat Educativa Específica (FORMACIÓ)s

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

9. Les adaptacions i modificacions curriculars seran més efectives si prèviament i solament es tenen en compte per elaborar (-les) fora ? l'estat emotiu de l'alumne, les opinions dels mestres i la del propi alumne.(CURRÍCULUM)c, No s'entén.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

10.Considero molt més importants les variables relatives a les opinions dels pares, mestres i del propi alumne per planificar la intervenció educativa que permeti el millor resultat possible.(INFORMACIÓ-FORMACIÓ)c. **No queda clara. Sembla que hauria de dir: considero molt més important les variables...que no pas les...**

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

11.L'enriquiment, és a dir, l'augment en la complexitat dels ensenyaments i aprenentatges, és un model que a la pràctica és millor i més eficaç que l'acceleració i que l'agrupament homogeni dels alumnes superdotats, talentosos o amb altes capacitats. (MODELS)s.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

12.Les Adaptacions Curriculars no són estrictament necessàries per ajudar l'alumne superdotat en el seu progrés personal i escolar. Contràriament, se'l pot ajudar des del currículum ordinari per a tots els alumnes i en el marc de l'atenció en la diversitat. (CURRÍCULUM)s. **Vols dir que no són dues qüestions?.Millor separar-ho**

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

13. L'eficàcia d'un model d'intervenció educativa s'interpretarà des de la màxima normalització dels ajuts i suports dels que sigui possible disposar. En aquest sentit tindrà importància el tipus d'ajut i de suports que puguin aplicar-se a tots els alumnes.(EFICÀCIA)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

14.L'eficàcia d'un model i el grau de reeiximent respecte d'altres es comprova pels resultats escolars, per l'adaptació social i pel grau de satisfacció que expressen els pares, els mestres i el propi alumne.(MODELS)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

15.L'escolarització compartida d'un alumne superdotat entre el centre ordinari i un d'específic per a aquesta tipologia d'alumnes és la que donaria els millors resultats a nivell escolar, personal i social.(INTERVENCIÓ)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

16.L'eficàcia d'un model es demostra pel rendiment acadèmic òptim com a conseqüència de l'aplicació de determinades estratègies d'ensenyament a alumnes que manifestin altes capacitats, un o més talents o superdotació.(EFICÀCIA)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

17.També poden ser models reeixits aquells en que l'alumne està satisfet dels seus aprenentatges, té èxit escolar reconegut pels pares i mestres, encara que això li suposi dificultats de caràcter social i/o emocional que poden ser tractats i minimitzats adequadament.(EFICÀCIA)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

18. El marc legal i normatiu és un element bàsic i imprescindible per a la detecció dels alumnes superdotats i la seva posterior atenció educativa.(NORMATIVA)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

19. Els mestres i professors són els agents educatius més importants que hi ha en la implementació de les mesures d'atenció educativa, tant per la formació que tenen com per la seva experiència docent, amb independència del model d'intervenció escollit.(INTERVENCIÓ)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

20. L'agrupament , és a dir, l'ensenyament en grups homogenis, és un model que estimo més eficaç per l'alumne superdotat que l'enriquiment o que l'acceleració.(MODELS)s.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

21.Penso que hi ha models d'intervenció més eficaços que d'altres amb independència de les característiques intel·lectuals, cognitives, d'adaptació i emocionals de l'alumne com també del currículum, de l'organització i dels agrupaments que fa el °centre.(MODELS)c. **No es podria dividir en dues preguntes? (intel·lectuals...; currículum...)**

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

22. El rendiment escolar alt és el millor indicador de l'eficàcia i reeiximent d'un determinat model d'intervenció. Els guanys en altres àmbits o fins i tot els dèficits observats no tenen la mateixa importància ja que el realment important és el resultat escolar superior al de la resta dels companys.(EFICÀCIA) c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

23. Considero que el principal i millor model d'atenció educativa és el que es porta a terme a partir de la diversitat a l'aula, sense segregació ni separació temporal del propi grup.(MODELS)s.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

24. El grau d'eficàcia d'un model d'intervenció depèn més de la intel·ligència general i/o de les intel·ligències múltiples que no pas de l'estabilitat emocional, el lideratge, la motivació i la creativitat.(EFICÀCIA)c.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

25. Quan es tenen en compte les variables socials i emocionals, per davant dels rendiments escolars, els resultats són millors.(INTERVENCIÓ)s.

a) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

Qüestionari a mestres

Edat:

Anys en l'exercici de la professió:

Home/dona:

Has intervingut en algun moment amb un alumne/a superdotat/a: Sí / No (encercla la resposta correcta).

Aquest és un qüestionari per saber la teva opinió qualificada sobre els procediments de detecció dels alumnes superdotats, les propostes o models més apropiats d'intervenció educativa i el grau en que aquests responen a les necessitats educatives específiques d'aquests alumnes. Encara més, volem saber quins models són més eficaços i reeixits i les variables que ho fan possible. Per això ens hauries de contestar aquest petit qüestionari i retornar-lo a l'adreça electrònica que figura al peu del mateix.

Les instruccions per respondre al qüestionari són les següents:

Cal iniciar-lo de forma individual i personal responnent a les dades personals que com pots observar són anònimes. Tot seguit podeu respondre al conjunt de preguntes marcant l'opció que millor respongui al que penses respecte la pregunta plantejada. Pots respondre encerclant la resposta adient. Les podràs escollir entre, TOTALMENT D'ACORD, MOLT D'ACORD, FORÇA D'ACORD, POC D'ACORD O GENS D'ACORD. Et prego que contestis tots els ítems. Pensa que no hi ha respostes bones i dolentes, falses o verdaderes, i al final podràs fer el teu comentari particular si així ho creus oportú. T'agraeixo per endavant la teva col·laboració.

1. Els mestres disposem de tota aquella informació necessària per fer la primera detecció a l'aula d'aquells alumnes que presenten Necessitats Educatives Específiques associades a condicions de superdotació.(DETECCIÓ)s.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

2. Qualsevol proposta educativa diferenciada és més important i eficaç que la normalització dels processos d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, que tots els alumnes facin el mateix.(MODELS-EFICÀCIA)s.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

- 3.Crec que no s'ha de fer res en especial amb els alumnes superdotats ja que per la seva gran capacitat són capaços per si mateixos d'avançar en els aprenentatges sense ajudes específiques. Per això els hi escau el seguiment amb el grup que li correspon per l'edat. (MODELS-INTERVENCIÓ)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord.

4.La proposta que millor s'escau a un alumne amb superdotació és sempre una ACI (cal explicar les sigles?) mantenint –se en el grup classe que li correspongui per l'edat.(CURRÍCULUM)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

5.L'experiència professional amb aquests alumnes em diu que l'acceleració o avançament és la proposta més adient per a aquests alumnes, combinant-se o no amb l'enriquiment curricular.(MODELS)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

6. Els motius pels quals no es detecten de forma primerenca aquests alumnes és per raó de la dificultat en observar de forma estable comportaments i aprenentatges superiors als de la resta dels companys.(DETECCIÓ)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

7.L'enriquiment escolar es pot portar a terme a l'aula sense realitzar cap avançament ni enriquiment extraescolar. Aquest model, degudament planificat, és el que millors resultats obté amb els alumnes superdotats.(MODELS)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

8. En el treball a l'aula els ajuts externs que es reben són els que fan possible el progrés personal i escolar d'aquests alumnes per sobre d'altres ajuts o factors interns. (RECURSOS-INTERVENCIÓ)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

9. De tots els indicadors, els que representen millor l'èxit del model aplicat és un rendiment escolar superior al dels companys més que el seu propi benestar personal i la motivació per la feina.(EFICÀCIA)c.

A) Totalment d'acord b) Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

10. Com a mestre/a crec que tinc la formació suficient per a la primera detecció (la que permet disposar d'una informació rellevant pel seu diagnòstic), per fer seguiment i la col·laboració en l'avaluació de l'alumne superdotat.(FORMACIÓ-DETECCIÓ)s.

A) Totalment d'acord b) Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

11. El treball compartit dels alumnes que posseeixen uns nivells i unes capacitats semblants o iguals és la millor manera que existeix per obtenir els millors resultats escolars, personals, socials i afectius. Això vol dir que hem de potenciar l'agrupament com a model d'intervenció educativa amb alumnes superdotats. (MODELS)c

A) Totalment d'acord b) Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

12. L'acceleració escolar, en general, és millor que l'enriquiment en qualsevulla de les seves manifestacions: extraescolar, escolar amb grups homogenis, heterogenis o individual.(MODELS-EFICÀCIA)s.

A) Totalment d'acord b) Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

13. La integració escolar dels alumnes superdotats, sota el model d'escola inclusiva, és la millor forma d'atenció educativa d'aquests alumnes en el marc de l'atenció en la diversitat i a l'aula ordinària.(MODELS)c.

A) Totalment d'acord b) Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

14. Dels alumnes superdotats, els que han obtingut uns avenços millors són els que se'ls ha aplicat el model anomenat “enriquiment extraescolar” i quan a l'aula han seguit amb els companys el currículum ordinari.(MODELS-EFICÀCIA)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

15. Un cop l'alumne superdotat ha estat detectat, crec que els mestres disposem de l'assessorament necessari per donar l'atenció educativa apropiada a les característiques d'aquests alumnes.(ASSESSORAMENT-FORMACIÓ)s.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

16.Les propostes més eficaces i reeixides no responen a cap model específic. L'eficàcia depèn de les condicions dels alumnes i de les habilitats del/ la mestre/a.(EFICÀCIA)c. **Hauries d'establir sempre un mateix criteri a l'hora de parlar de/la mestre/a. O fas servir sempre el masculí o femení o només el masculí...però sempre el mateix.**

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

17.Només l'enriquiment escolar és efectiu si l'ACI s'elabora tenint en compte que les adaptacions curriculars es portin a terme en condicions de normalització i integració màximes. En altres condicions perdrà efectivitat. (MODELS-CURRÍCULUM)s.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

18. Si no existeixen problemes de socialització ni tampoc emocionals, l'acceleració o avenç respecte el grup propi és la millor de les opcions (MODELS)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

19.L'agrupament és una forma molt útil d'organització dels alumnes per capacitats ja que ajuda a la millor optimització dels recursos, proporciona una més alta motivació per la feina i facilita al màxim els aprenentatges. El rendiment escolar és molt alt i per això és el més eficaç dels models (MODELS-EFICÀCIA)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

20.El més important del procés d'ensenyament-aprenentatge i que diferencia l'educació dels alumnes superdotats, no és el professor , ni tampoc el currículum, ni **menys** **(fora?)** les tècniques pedagògiques utilitzades, sinó el model d'intervenció aplicat.(PROCÉS ENSENYAMENT-APRENTATGE)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

21. Les dades acadèmiques de l'alumne superdotat són suficients i bàsiques per fer una proposta d'atenció educativa eficaç amb independència del que opinin els pares, l'estat emocional i d'adaptació social de l'alumne, que són secundàries.(INFORMACIÓ)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

22. Els mestres i professors són els col·laboradors més importants que hi ha en la implementació de les mesures d'atenció educativa, tant per la formació que tenen com per la seva experiència docent, en el marc del model d'intervenció escollit.(INTERVENCIÓ-FORMACIÓ)s.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

23.L'eficàcia d'un model i el grau de reeiximent respecte d'altres es comprova pels resultats escolars, per l'adaptació social i pel grau de

satisfacció que expressen els pares, els mestres i el propi alumne.(EFICÀCIA)c.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

24.L'acceleració o canvi en el ritme d'ensenyament és un model que, en general, és millor que l'enriquiment o l'agrupament per homogeneïtat.(MODELS)s.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

25.El rendiment de l'alumne superdotat és sempre superior al de la resta dels companys pel fet de que és superior intel·lectualment als altres.(FORMACIÓ)s.

A) Totalment d'acord b)Molt d'acord c) força d'acord d) poc d'acord e) gens d'acord

Adjunt al l'arxiu hi fa el següent comentari:

Angel,

T'adjunto l'enquesta. Me l'he mirada i, tal com et deia l'altra dia, només hi he trobar algunes qüestions de redacció perquè del tema en sé poca cosa. Ha estat una lectura feta des de fora. A part de les observacions que faig no sé si els ítems estan tots ben ordenats. A vegades llegint em donava la sensació que pot ser algun ítem estaria millor posat més endavant o, al revés.

Salomó Marquès Sureda

Departament de Pedagogia

c/ Emili Grahit 77 17071 GIRONA

Fax 972 - 41 8301

Tel. 972 - 41 8012

e-mail salomo.marques@udg.es

Benvolgut/da,

Amb motiu de la meua tesi doctoral sobre els models d'intervenció educativa en alumnes superdotats, talentosos i d'alta capacitat intel·lectual, porto a terme el pilotatge d'un qüestionari que reculli les creences, les opinions, els fets educatius i la formació respecte els models d'intervenció educativa en alumnes amb superdotació entesa aquesta com el conjunt de capacitats superiors a la mitjana dels alumnes i que es caracteritzen per l'alt rendiment en les tasques, una forta motivació i una persistència en la feina. Aquest qüestionari ja ha passat la fase de validació per experts restant el pilotatge per a la redacció definitiva de l'instrument.

Per això us demano si teniu l'amabilitat de participar en aquesta fase a través d'una lectura atenta dels diferents ítems i tot seguit la manifestació de les dificultats que hi heu trobat i que poden ser algunes de les següents:

- Excessiva complexitat de les preguntes.
- Vocabulari incompreensible.
- Expressions confuses.
- Redactat general incoherent o confús.
- Ambigüitat en el significat.
- ...

Per respondre a la petició formulada ho podeu fer per escrit en els mateixos fulls, al costat de cada ítem proposant la solució que creieu més escaient o bé podeu fer les consideracions generals al final del qüestionari. Si no hi trobéssiu res de rellevant també ho podeu fer constar.

L'anonimat és una qüestió que podeu decidir vosaltres mateixos per la qual cosa, si ho desitgeu, podeu donar les vostres dades personals al final del qüestionari. Us adjunto també un sobre segellat amb la meua adreça personal perquè si us és més còmode me'l trameteu per correu ordinari. Per qualsevol dubte podeu contactar amb mi, bé per mail aguirado@xtec.cat, bé per telèfon al 639114289.

Us agraeixo per endavant la vostra col·laboració.

Girona, 8 de novembre de 2006.

Doctorand: Àngel Guirado i Serrat

Tesi doctoral: La superdotació. Presència a les escoles de les comarques de Girona. Detecció i estratègies d'intervenció reeixides entre l'alumnat superdotat de 3 a 12 anys. Universitat de Girona. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació.

Direcció: Dr. Paco Jiménez Martínez

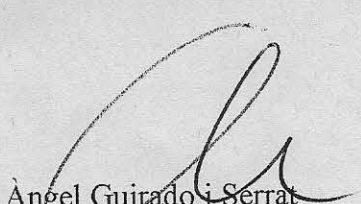
Benvolgut/da,

Amb motiu del treball de recerca relacionat amb la tesi doctoral sobre l'eficàcia dels models d'intervenció educativa en alumnes superdotats en les etapes d'educació infantil i primària de les comarques de Girona, interessa obtenir determinades dades a partir de la resposta de mestres i EAP a un qüestionari elaborat a l'efecte. Aquest instrument pretén aprofundir en les creences, opinions, fets i formació d'una mostra de professionals sobre l'eficàcia que es creu que tenen determinades intervencions educatives en alumnes amb condició de superdotació intel·lectual.

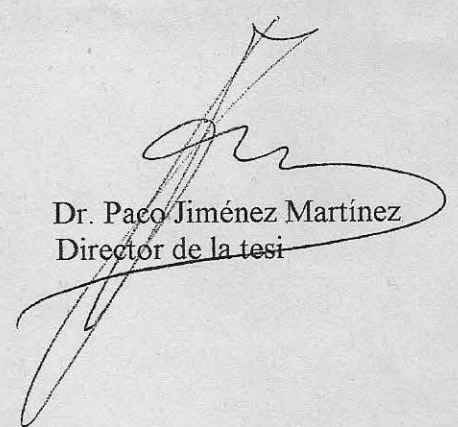
Per això us demanem si teniu l'amabilitat de participar en aquesta fase del procés investigador a través d'una lectura atenta dels 25 ítems i, tot seguit, en la resposta al qüestionari. Per respondre-hi ho podeu fer directament sobre el arxiu adjunt sigui en paper o bé en suport informàtic seguint les instruccions corresponents que trobareu al final del document.

L'anonimat és una qüestió que podeu decidir vosaltres mateixos per la qual cosa, si ho desitgeu, podeu donar les vostres dades personals al final del qüestionari i d'aquesta manera rebreu el resultat final de tot el procés. Per a qualsevol dubte podeu contactar amb nosaltres a l'adreça electrònica seguint aguirado@xtec.net o bé al telèfon 639114289.

Us agraïm per endavant la vostra col·laboració.



Àngel Guirado i Serrat
Doctorand



Dr. Paco Jiménez Martínez
Director de la tesi

Girona, 15 de gener de 2007

Doctorand: Àngel Guirado i Serrat

Tesi doctoral: La superdotació. Presència a les escoles de les comarques de Girona. Una aproximació a l'eficàcia de les estratègies d'intervenció educativa per a l'alumnat superdotat de 3 a 12 anys. Universitat de Girona. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació.

Direcció de la tesi: Sr. Paco Jiménez Martínez

Annex retorn de resposta. EAP

Edat:

Anys en l'exercici de la professió:

Home/dona:

Has intervingut en algun moment amb un alumne/a superdotat/a: Sí / No (encercla la resposta correcta).

Aquest és un qüestionari per saber la teva opinió qualificada sobre els procediments de detecció dels alumnes superdotats, les propostes o models més apropiats d'intervenció educativa i el grau en que aquests responen a les necessitats educatives específiques d'aquests alumnes. Encara més, volem saber quins models creieu que són més eficaços i reeixits i les variables que ho fan possible. Per això ens hauries de contestar aquest petit qüestionari i retornar-lo a l'adreça electrònica que figura al peu del mateix o bé responent al mateix i reenviant-lo degudament.

Les instruccions per respondre al qüestionari són les següents:

Cal iniciar de forma individual i personal responent a les dades personals que com pots observar són anònimes. Tot seguit podeu respondre al conjunt de preguntes marcant l'opció que millor respongui al que penses respecte la pregunta plantejada. Pots respondre encerclant la resposta adient. Les podràs escollir entre, TOTALMENT D'ACORD, MOLT D'ACORD, FORÇA D'ACORD, POC D'ACORD O GENS D'ACORD. Et prego que contestis tots els ítems. Pensa que no hi ha respostes bones i dolentes, falses o vertaderes, i al final podràs fer el teu comentari particular si així ho creus oportú. T'agraïixo per endavant la teva col·laboració.

Adreça: aguirado@xtec.cat

Annex Criteris resposta mestres

Edat:

Anys en l'exercici de la professió:

Home/dona:

Has intervingut en algun moment amb un alumne/a superdotat/a: Sí / No (encercla la resposta correcta).

Titularitat del centre:

Aquest és un qüestionari per saber la teva opinió qualificada sobre els procediments de detecció dels alumnes superdotats, les propostes o models més apropiats d'intervenció educativa i el grau en que aquests responen a les necessitats educatives específiques d'aquests alumnes. Encara més, volem saber quins models són més eficaços i reeixits i les variables que ho fan possible. Per això ens hauries de contestar aquest petit qüestionari i retornar-lo a l'adreça electrònica que figura al peu del mateix.

Les instruccions per respondre al qüestionari són les següents:

Cal iniciar-lo de forma individual i personal responent a les dades personals que com pots observar són anònimes. Tot seguit podeu respondre al conjunt de preguntes marcant l'opció que millor respongui al que penses respecte la pregunta plantejada. Pots respondre encerclant la resposta adient. Les podràs escollir entre, TOTALMENT D'ACORD, MOLT D'ACORD, FORÇA D'ACORD, POC D'ACORD O GENS D'ACORD. Et prego que contestis tots els ítems. Pensa que no hi ha respostes bones i dolentes, falses o vertaderes, i al final podràs fer el teu comentari particular si així ho creus oportú. T'agraeixo per endavant la teva col·laboració.

Adreça: aguirado@xtec.cat

Qüestionaris tramesos: 164

EAP: 65

Mestres: 99

Retornats: 102

EAP: 37

Mestres: 65

Distribució dels qüestionaris:

	Total	Sí	No	?
EAP				
Home	9	8	1	0
Dona	25	15	10	0
?	3	1	0	2
	37			

Mestres	Pública	Total	Sí	No	?
Home		6	4	2	
Dona		38	11	27	
?		1			1
		45			

	Privada	Total	Sí	No	?
Home		6	4	2	
Dona		14	8	5	1
?					
		20			

Altres elements: Anys en l'exercici de la professió i edat.