



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE GRAU

INCLUSIÓ DELS ALUMNES D'ALTES CAPACITATS MITJANÇANT LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES: PROGRAMA D'INTERVENCIÓ

Cristina Pons Marí

Grau de: Educació Primària

Facultat de: Educació

Any acadèmic 2020-21

INCLUSIÓ DELS ALUMNES D'ALTES CAPACITATS MITJANÇANT LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES: PROGRAMA D'INTERVENCIÓ

Cristina Pons Marí

Treball de Fi de Grau

Facultat de: Educació

Universitat de les Illes Balears

Any acadèmic 2020-21

Paraules clau del treball:

altres capacitats, intel·ligències múltiples, educació inclusiva, creativitat, inclusió

Alberto Sánchez Pedroche

Autoritz la Universitat a incloure aquest treball en el repositori institucional per consultar-lo en accés obert i difondre'l en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor/a		Tutor/a	
Sí	No	Sí	No
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resum i paraules clau

RESUM

Aquest Treball de Fi de Grau té com a objectiu principal conscienciar al lector de la importància de proporcionar una intervenció educativa de qualitat als alumnes amb altres capacitats. A més, pretén fer una anàlisi crítica de la situació legislativa del sistema educatiu espanyol i la realitat dels centres educatius.

Per aconseguir els objectius proposats es divideix en dues parts: la primera que correspon a l'anàlisi dels constructes teòrics de cada eix temàtic (altres capacitats intel·lectuals (ACI), Intel·ligències Múltiples (IM) i l'Educació Inclusiva(EI), és a dir, origen i definició de conceptes, principis, característiques i explicació del vincle i relació entre cada eix temàtic. I, com a segona part, una proposta d'intervenció educativa amb activitats i tasques dirigides als alumnes ACI fonamentant-se en la Teoria de les Intel·ligències Múltiples de Gardner i en l'Educació Inclusiva.

PARAULES CLAU

altres capacitats, intel·ligències múltiples, educació inclusiva, creativitat, inclusió

ABSTRACT

This end-of-degree project aims to make the Reader aware of the importance of providing quality educational intervention to gifted students. It also aims to take a critical look at the legislative situation of the Spanish educational System and the reality of the schools.

To achieve the proposed aims, it is divided into two parts: first one which corresponds to the analysis of the theoretical constructs of each thematic axis (Intellectual Giftedness, multiple intelligences and inclusive education), i.e. origin and definition of concepts, principles and characteristics and explanation of the link between each thematic axis. As the second part, a proposal for educational intervention with activities adapted to gifted students is based on Gardner's Multiple Intelligence Theory and Inclusive Education.

KEY WORDS

Intellectual Giftedness, multiple intelligences, inclusive education, creativity, inclusion

ÍNDEX

Resum i paraules clau.....	3
1 Introducció.....	8
2 Marc teòric.....	11
2.1 Fonaments.....	11
2.1.1 Altes Capacitats Intel·lectuals.....	11
2.1.2 Intel·ligències Múltiples.....	23
2.1.3 Educació Inclusiva.....	27
3 Programa d'intervenció educativa dirigida als alumnes amb AC aplicant les IM.....	30
3.1 Anàlisi d'altres programes aplicats a les AC amb anterioritat.....	30
3.2 Justificació i objectius.....	32
3.3 Metodologia.....	34
3.3.1 Estratègies educatives.....	34
3.3.2 Organització del programa.....	36
3.3.3 Proposta d'activitats.....	36
3.4 Avaluació de la proposta.....	54
3.5 Orientacions metodològiques per aplicar a casa.....	55
4 Conclusió i discussió.....	56
5 Referències bibliogràfiques.....	59
6 Annexos.....	63

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Models d'expilació de la Superdotació.	12
Taula 2. Definició de termes	16
Taula 3. Característiques cognitives	17
Taula 4. Estil d'aprenentatge	18
Taula 5. Trets socials i emocionals	19
Taula 6. Tipus d'intel·ligències de la teoria de Gardner	23
Taula 7. Objectius generals i específics del programa	34
Taula 8. Estratègies docents que afavoreixen l'atenció als alumnes que presenten ACI	35
Taula 9. Concreció curricular del programa	63
Taula 10. Rúbrica d'avaluació dels alumnes	65
Taula 11. Graella d'autoavaluació dels alumnes	67
Taula 12. Rúbrica d'avaluació del programa d'intervenció	67
Taula 13. Barreres i facilitadors del programa d'intervenció	68

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Model dels tres anells de Renzulli (1986)	15
---	----

AGRAÏMENTS

Gràcies a totes aquelles persones que han format part del procés d'elaboració del treball. Per suportar-me en els més i en els menys. Aquest treball també és vostre.

Mamà, Papà, David, MarkLee, Gomi, Amiga.

ABREVIATURES

ACI – Altes Capacitats Intel·lectuals

- ❖ A la comunitat autònoma de les Illes Balears, més concretament a la plataforma de gestió educativa GESTIB, tan per fer referència a les Altes Capacitats Intel·lectuals com a les adaptacions curriculars dels alumnes NESE i NEE fan ús de l'acrònim AC. Aquest fet pot resultar confós per als lectors del treball. Per la qual cosa i per aclarir dubtes, en aquest document per referir-se a altes capacitats intel·lectuals s'usarà l'acrònim ACI i per referir-se a les adaptacions curriculars l'acrònim AC.

AD – Atenció a la Diversitat

CA – Carpeta d'Aprenentatge.

EA – Ensenyament-Aprenentatge

EI – Educació Inclusiva

IM – Intel·ligències Múltiples

NEE – Necessitats Educatives Especials

NESE – Necessitats Específiques de Suport Educatiu

PT – Pedagoga/a Terapeuta

1 Introducció

La paraula “inclusió” és un terme que trobem contínuament en documents relacionats amb l'educació: decrets, currículums, programacions, articles, etc. Però, alguna vegada s'ha parat esment a què fa referència?

Segons el diccionari de Real Academia Española (2020), el terme “inclusió” el defineixen com: “Acción y efecto de incluir”. Per altra banda, si es consulta la paraula “incloure” en el mateix diccionari, el defineix com: “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”.

Si es consulta altres glossaris com: el Diccionari de l'Institut dels Estudis Catalans (DIEC2) es troba directament el terme d'incloure definit com “Posar (una cosa) dins una altra”; o a l'Oxford Advanced Learner's Dictionary que determina la paraula anterior com: “if one thing includes another, it has the second thing as one of its part”.

Si s'observen les tres definicions, segueixen una mateixa línia i fan (o volen fer) referència al mateix. Per tant, sí que es pot considerar que la societat entén el significat. No obstant això, sorgeix altra pregunta: s'ha entès així des d'un principi en el context educatiu? Es pot comprovar.

Considerant el decret 32/2014 de 18 de juliol (el qual ha estat modificat en alguns articles pel decret 28/2016 de 20 de maig, però no varia en els punts tractats) determina a la pàgina 12 que l'escolarització s'ha de fonamentar pels principis de normalització i inclusió. I a més, ha de garantir la no discriminació i la igualtat en l'accés i permanència en el sistema educatiu. Així doncs, es pot assegurar que la normativa del sistema educatiu es regeix pel terme de la “inclusió”, més concretament, la inclusió educativa.

Cal afegir que dins l'article 18 del decret anterior, és possible trobar un punt dedicat exclusivament als alumnes d'altres capacitats (punt 7). El qual manifesta una intenció clara d'inclusió d'aquests alumnes NESE dins l'aula i una atenció de les seves necessitats de manera eficaç:

“Els serveis d'orientació educativa han de vetllar perquè els centres adoptin mesures d'actuació per als alumnes amb altres capacitats intel·lectuals, identificats com a tals segons el procediment i en els termes que determini l'Administració educativa, que els permetin desenvolupar al màxim les seves capacitats, com ara adaptacions d'ampliació o enriquiment curricular i flexibilitzacions del període d'escolarització.” (Decret 32/2014 de 18 de juliol)

Per tant, segons els documents analitzats, s'entén el significat de la paraula i queda plasmat a la normativa un objectiu obvi de traslladar-ho a les aules. Tanmateix, torna a brotar una qüestió important i definitiva: aquest propòsit s'està duent a la pràctica? És a dir, s'està aplicant la normativa també a la realitat que es viu a les aules?

La normativa vigent es troba repleta de referències a l'atenció a la diversitat (AD) i sembla evident que un percentatge determinat d'alumnes disposa d'una adaptació curricular. Ara bé, quan arriben a cursos superiors de l'educació secundària estan destinats a no titular-se, ja que no han assolit les capacitats establertes pel currículum malgrat que han rebut atenció (Rodríguez González i Rodríguez González, 2020).

Per consegüent, podem determinar que no s'aplica a la realitat. Si que està present a la normativa, però per motius que Rodríguez González i Rodríguez González, (2020) puntualitzen com: la poca formació dels docents; l'ús i abús dels mestres especialitzats en pedagogia terapèutica (PT), entesos com a mestres de suport en àrees curriculars diverses i no com el que són realment; i obstacles en AD com: la inadaptabilitat del sistema educatiu a l'alumne, una deficient planificació, la rigidesa organitzativa, un nombre excessiu d'alumnes per aula, falta de personal especialitzat en AD, poca col·laboració de les famílies... no s'aplica tant com es voldria a les escoles.

Atès que la problemàtica plantejada anteriorment suposa una gran dificultat per al sistema educatiu vigent, existeix una necessitat immediata de posar una solució. Evidentment, aquest remei ha de ser l'objectiu principal dels que formen part de la comunitat educativa i de l'administració educativa, si no és així, no hi haurà canvi.

Per tant, aquest treball de fi de grau contribueix a resoldre aquesta qüestió. I com ho fa? De la següent manera.

Tracta de ple un dels que pretén ser pilar del sistema educatiu: l'Educació Inclusiva (EI). Aquella que la UNESCO (2008) citat per Beltrán Llera (2013) defineix com “un procés permanent que tracta d'oferir una educació de qualitat per a tots mentre es respecti la diversitat i les diferents necessitats, habilitats, característiques i expectatives de l'aprenentatge dels estudiants i comunitats eliminant totes les formes de discriminació”. I que també esdevindrà com a eix fonamental d'aquest treball.

A més d'això, es relaciona l'EI amb l'alumnat d'ACI, que s'estableix com a segon eix temàtic fonamental, ja que l'atenció dels alumnes d'ACI necessita una revisió que contempli donar una resposta adequada i ajustada a les seves necessitats (Torrego Seijo et al., 2012, pp. 1-3).

I com a tercer eix temàtic, les ACI es troben íntimament vinculades a la Teoria de les Intel·ligències Múltiples de Howard Gardner del 1983. La qual reconeix diferents metodologies d'ensenyament i d'aprenentatge i, no només això, sinó que proposa processos dinàmics per avaluar el potencial cognitiu dels alumnes d'ACI (Zaragoza et al., 2012).

En poques paraules, tal com indica el títol, el següent treball de fi de grau desenvoluparà i pren com a objecte d'estudi la inclusió educativa dels alumnes d'ACI amb la integració de les IM en un programa d'intervenció a l'abast de qui ho necessiti.

Pel que fa a l'estructura que seguirà aquesta memòria es divideix en dues parts elementals: la primera fa referència al **marc teòric**, dedicat a realitzar un estat de la qüestió dels tres eixos temàtics.

Per una banda trobem l'eix de les ACI. Es desenvoluparan qüestions com l'origen i l'evolució que ha patit el seu concepte mitjançant la comparació de teories i autors; també és necessari saber la diferència entre alguns termes que poden resultar semblants, per aquest motiu es dedica un punt a marcar aquests aspectes; els quatre apartats següents van dirigits a concretar les característiques dels alumnes amb ACI, tant en l'àmbit cognitiu com el socioemocional entre d'altres. I, per finalitzar el primer eix, una breu explicació de quina situació legislativa es troba el concepte en el sistema educatiu espanyol.

Continuant amb l'eix de les IM, el primer punt dedicat a aquestes serà una explicació de la Teoria de les IM de Howard Gardner (1994). A continuació, es destacarà quina és l'aplicació de les IM a l'aula i posteriorment, es relacionarà aquesta teoria amb les ACI.

Com a darrera part del marc teòric trobem els punts dedicats a l'EI. El primer apartat va dirigit a entendre el concepte i a determinar una definició a partir de fonts com la UNESCO, Pujolàs o Blanco Guijarro. I, per acabar, l'apartat del panorama legislatiu actual en relació amb l'EI i un altre de la importància que té aquesta per la societat.

Després d'haver explicat les bases teòriques del treball es desenvolupa un **programa d'intervenció** fonamentat en unes necessitats òbvies i uns objectius marcats. Per poder haver realitzat el programa amb la màxima qualitat, s'ha fet una anàlisi d'altres programes que queda explicat en el primer apartat del quart punt. Aquesta proposta té com a funció principal dotar al lector de recursos, estratègies, activitats (especificada la temporalització, la descripció, la metodologia, l'avaluació, etc.) i orientacions metodològiques per a poder fer una intervenció de qualitat. A més, s'inclou una avaluació del projecte per determinar-ne la seva eficàcia.

Una vegada realitzada la presentació inicial del treball i contextualitzada la finalitat d'aquest, ens endinsem de ple en donar una resposta als alumnes que presenten ACI. A més de contribuir amb aquesta feina a la creació d'una societat més justa i equitativa per a tots on es té accés a una educació de qualitat i tots els alumnes tenen ateses les seves necessitats, sense parar esment en les seves característiques o condicions personals (Blanco Guijarro, 2008, p. 5). És a dir, una escola per a tothom.

2 Marc teòric

2.1 Fonaments

2.1.1 Altes Capacitats Intel·lectuals

2.1.1.1 Definició del concepte: origen i evolució

Per a referir-se al concepte d'altres capacitats intel·lectuals, inevitablement s'ha de fer referència a la intel·ligència tal com diu el document d'Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales (Gobierno Vasco, 2013). Al llarg de la història es mostra com el concepte de superdotació ha anat evolucionant vinculat de ple amb els models d'intel·ligències i el seu funcionament cognitiu (Peña del Agua, 2004).

Els principals models teòrics sobre la intel·ligència han sorgit durant el segle XX. Segons indica Meili (1986) citat per Peña del Agua (2004), són els especificats en els següents punts:

- Enfocament monolític: on la concepció teòrica és d'una intel·ligència com a única variable. Aquest corrent va rebre influències de: la teoria de Binet qui va establir el concepte d'edat mental i cronològica; del psicòleg Stern qui introdueix el terme de Quocient Intel·lectual (QI) o la teoria de factors de Spearman amb la proposta d'utilització del "factor g".
- Models factorialistes: els quals van sorgir en contraposició dels monolítics. En comptes de prendre la intel·ligència com a element únic, aquests models introdueixen components bàsics independents entre si. Els quals Thurstone defineix a la seva teoria dels factors primaris i on Guilford els cataloga en el "model de l'intel·lecte" segons Genovard i Castello, (1990) citat per Peña del Agua (2004). Thurstone i Guilford conceptualitzen la intel·ligència com un perfil d'aptituds diferents.
- Plantejaments jeràrquics: sorgeixen a partir dels models monolítics i els factorialistes i intenta integrar-los. Són els menys utilitzats, però destaquen autors com: Burt i Vernon que inclouen el "factor g" de Spearman; o Cattell que se centra en la intel·ligència fluida i la intel·ligència cristal·litzada.

La diversitat de models i concepcions envers la intel·ligència és tan àmplia, que resulta molt complicat definir, per exemple, el concepte del qual s'està parlant: la superdotació (Peña del Agua, 2004). És cert que s'ha intentat explicar el potencial excel·lent tenint en compte aquestes teories. Però, com no s'ha arribat a cap unanimitat, en la següent taula amb informació extreta de l'article de la Revista d'Investigació Educativa de la Rediech l'autor del qual és Covarrubias Pizarro (2018) se sintetitzen els principals models teòrics que expliquen la superdotació. Es divideix principalment en quatre models: basat en capacitats, orientats al rendiment, cognitius i socioculturals.

Taula 1. Models d'explicació de la superdotació

MODEL	REPRESENTANTS	POSTULATS
Model basat en capacitats	L. Terman	El model del Terman es focalitza en l'estudi de les capacitats intel·lectuals, fent referència al QI. Va utilitzar el terme de superdotat en 1916 per referir-se a les persones el QI dels quals era superior a 130 punts. Podem veure que és una concepció totalment monolítica, ja que entén la intel·ligència com una mesura psicomètrica i com una condició innata i genètica.

<p>Models orientats al rendiment</p>	<p>Joseph Renzulli</p>	<p>Teoria dels tres anells (1978)¹</p> <p>Combina tres factors que quan interactuen, es pot parlar de superdotació:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilitat per damunt de la mitjana (rendiment). ○ Compromís amb la tasca (motivació i perseverança). ○ Alt nivell de creativitat. <p>Aquesta teoria romp completament la posició monolítica de la intel·ligència i es comença a tenir en compte les característiques personals i la influència dels factors ambientals.</p>
<p>Models Cognitius</p>	<p>Robert Sternberg</p>	<p>Teoria triàrica de la intel·ligència i pentagonal de la superdotació (1986; 1993)</p> <p>En aquest model es prioritza el procés més que el resultat. I a més, es va proposar entendre l'eficàcia dels mecanismes de desenvolupament en les persones intel·ligents. D'aquesta manera, va determinar tres procediments:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pensament analític per resoldre problemes i jutjar idees de qualitat. ○ Intel·ligència creadora per generar problemes i idees enginyoses. ○ Intel·ligència pràctica per aplicar idees i solucions i adaptar-se a l'entorn. <p>A la teoria triàrica trobem tres subteories:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Componencial: mecanismes interns que poden conduir a una actuació intel·ligent. ○ Experiencial: estableix una relació amb la quantitat d'experiències que una tasca pot requerir. ○ Contextual: on es posen a prova les habilitats intel·lectuals, socials i pràctiques a l'entorn social.
	<p>Howard Gardner</p>	<p>Gardner desenvolupa la Teoria de les Intel·ligències Múltiples el 1983. S'explicarà amb més demora en els apartats següents, però per anar introduint-la es</p>

¹ Veure Figura 1

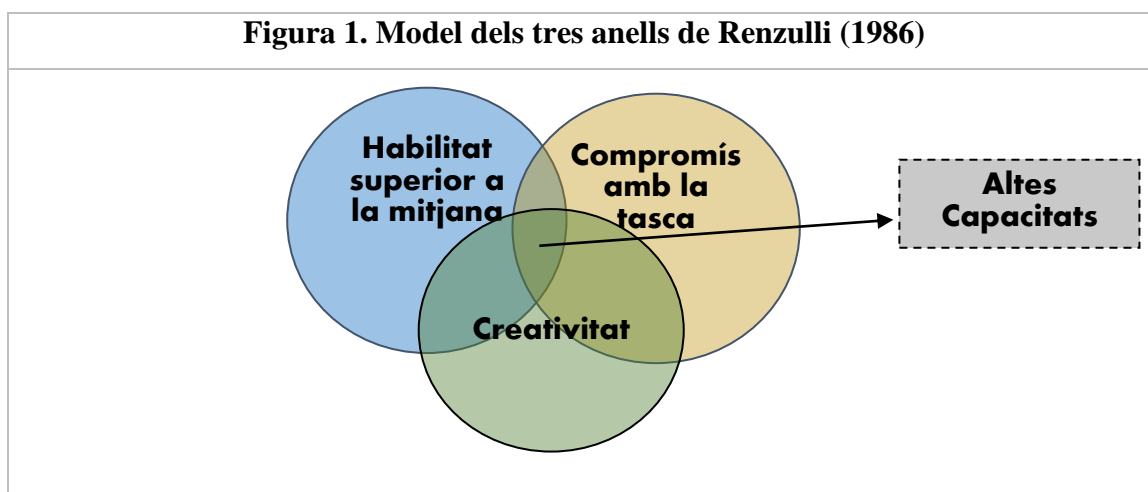
		<p>puntualitzen les característiques més destacades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Es deixa de banda la concepció de la intel·ligència com a un element únic i estàtic. ○ Gardner pensa que la intel·ligència afavoreix a la resolució de problemes, genera nous plantejaments per resoldre i origina productes de valor contextual i sociocultural. ○ Estableix set tipus d'intel·ligència i posteriorment introdueix una octava (Gobierno Vasco et al., 2013): cinètica-corporal, lògic-matemàtica, lingüística, musical, visuoespacial, intrapersonal, interpersonal, naturalista.
<p>Models Socioculturals</p>	<p>Franz Mönks</p>	<p>Model de la interdependència triàdica (1992)</p> <p>Aquest autor considera la superdotació com un fenomen dinàmic resultant de la interacció de l'individu amb l'entorn (Gobierno Vasco et al., 2013).</p> <p>Pren com a model la teoria dels tres anells de Renzulli. Ara bé, afegeix variables fonamentals en l'ambient social de l'alumne: la família, els companys/amistats i l'escola.</p>
	<p>Amraham Tannembaum</p>	<p>Model psicosocial dels factors que componen la superdotació</p> <p>Atribueix importància al context social i cultural en el qual es desenvolupa l'individu. I, no només té en compte la intel·ligència, sinó que també els factors de personalitat, socials i culturals són considerats necessaris (Gobierno Vasco et al., 2013).</p> <p>Per tant, proposa cinc factors que han de coincidir per a què es pugui donar el potencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilitat general. ○ Aptituds específiques (habilitats). ○ Factors no intel·lectuals (variables personals). ○ Suport ambiental (context social). ○ Factor d'oportunitat (elements fortuïts que contribueixen a l'èxit). <p>Aquests cinc punts són insuficients si es consideren de manera aïllada, amb la presència i combinació de tots s'arribarà a un tipus de talent.</p>
	<p>Françoys Gangé</p>	<p>Model de diferenciació de superdotació i talent (1985)</p> <p>Aquest model estableix una distinció entre ambdós</p>

		<p>conceptes. Entenent-los com:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Superdotació: possessió i ús d'altres habilitats naturals que es presenten com a mínim en un domini d'aptitud i de manera espontània (sense entrenar). ○ Talent: segons Peña del Agua (2004), fa referència al moment en el qual l'individu es compromet amb l'aprenentatge sistemàtic, preparació i pràctica. I a més, es veu afavorit o entorpit per dos tipus de catalitzadors: intrapersonals (físics i psicològics) i ambientals (entorn, persones, intervencions i esdeveniments).
--	--	---

Nota: adaptació de la taula present en el document de Covarrubias Pizarro (2018). Consten les diferents teories d'explicació del terme de superdotació. Classificades segons: models i autors.

Una vegada entès el recorregut històric que ha seguit el concepte de superdotació i vist que està molt relacionat amb el terme “d'altres capacitats”, que és el que es vol conèixer, es podrà determinar una definició per aquest. A l'article de González & Barraca Mairal (2004, p 4) es concreta el seu significat basant-se en diferents factors en interacció: un grau d'intel·ligència elevat, una alta creativitat i una alta motivació. També menciona que hi ha altres factors que condicionen l'excel·lència, com poden ser: la motivació, els trets de la personalitat i l'autoconcepte entre d'altres.

En aquest mateix document es menciona a Renzulli (1986) i el seu model de tres anells. Qui defineix el perfil del nen d'altres capacitats en tres elements clau: grau elevat d'intel·ligència, creativitat i compromís en la tasca.



Adaptació d'una figura del document de Gobierno Vasco et al., (2013). Elements que formen part de les característiques bàsiques dels individus amb altres capacitats segons Renzulli (1986).

Altrament, al projecte de resposta educativa de Torrego Seijo et al. (2012) torna a fer esment de les característiques qualitatives en: el nivell de rendiment (intel·ligència), una gran varietat de capacitats, facilitats per dur a terme la tasca (compromís en la tasca) i un funcionament diferent del moment d'enfrontar-se a una problemàtica (creativitat).

En definitiva, encara que fer una aproximació a la definició del terme hagi estat una àrdua tasca, es pot comprovar com la majoria dels autors i teories que s'han presentat determinen els mateixos (o semblants) elements per a què es consideri un individu com a altres capacitats.

2.1.1.2 Diferències principals entre: superdotació, altres capacitats, talent i altres conceptes

Amb la gran variabilitat de la llengua tant catalana com castellana, és normal que existeixi més d'un terme per referir-se a una mateixa realitat. Ara bé, això no sempre funciona. Per exemple, a l'apartat anterior s'ha descrit la definició que han donat diferents autors al concepte de "superdotat" i això ha set primordial per saber el significat del terme "d'altres capacitats". Però no s'han d'entendre aquestes dues entrades amb el mateix significat.

Durant molt de temps s'ha utilitzat el vocable "superdotat" per referir-se a qualsevol mena d'excel·lència intel·lectual. Però, les connotacions del terme són massa àmplies i no identifica a la gran diversitat de característiques de les persones així diagnosticades (Torrego Seijo et al., 2012, p 13).

Per aquest motiu, vist que es fa un ús indiscriminat i de forma sinònima d'alguns conceptes, en la següent graella es presentaran diversos termes per clarificar el seu significat, a part del què ja s'ha definit a l'apartat anterior.

Taula 2. Definició de termes

TERMES	DEFINICIÓ
Superdotació	És una combinació de tots els recursos intel·lectuals que possibilita un nivell elevat de qualitat en el processament i gestió de la informació necessaris (Gobierno Vasco et al., 2013). Tot seguit, la superdotació és la possessió d'altres habilitats naturals, és a dir, no ha fet falta cap entrenament sistemàtic per adquirir-les (Gangé, 1999 citat per Peña del Agua, 2004). I a més, destaca en totes les intel·ligències múltiples determinades per Gardner.
Talent/talentós	Segons Torrego Seijo et al., (2012) és aquella persona que mostra elevades

	habilitats en una àrea específica (acadèmic, matemàtic, verbal, motriu, social, artístic, musical o creatiu) i en altres tenir un rendiment mitjà (Gobierno Vasco et al., 2013). A diferència de la superdotació, el talent sí que ha implicat un aprenentatge sistemàtic (Gangé, 1999 citat per Peña del Agua, 2004).
Precocitat/Precoç	Aquells individus que presenten un major desenvolupament evolutiu a una edat cronològica més primerenca que els seus iguals. És una característica freqüent en els alumnes amb altes capacitats, però no és garantia. Un infant pot ser diagnosticat com ACI sense haver manifestat cap precocitat (Gobierno Vasco et al., 2013).
Geni	Persona que gràcies a unes capacitats i una creativitat excel·lent ha creat una obra significativa per a la Humanitat.

Nota: es fa una concreció del significat d'aquests termes per poder diferenciar-lo del d'ACI. Cites incloses a la taula.

La terminologia en relació amb un tema és clau i primordial. S'ha de conèixer i, sobretot, entendre els conceptes i distingir-los d'altres termes similars. Per això, l'objectiu principal d'aquest apartat és dissipar les possibles confusions entre termes envers les ACI i així s'ha dut a terme.

2.1.1.3 Característiques generals dels alumnes amb AC

El següent pas després de conèixer l'origen i definició del terme d'ACI és conèixer les característiques que presenten els alumnes amb ACI. Això no obstant, aquests infants són un grup heterogeni i no podem generalitzar, ja que s'haurà de tenir en compte el context en el qual es desenvolupa (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos & Bellver Vázquez-Dodero, 2013).

Per a saber les seves particularitats, es classificaran en diferents apartats: característiques cognitives i d'estil d'aprenentatge; característiques socials i emocionals; una menció a la dissincronia que poden desenvolupar i a l'apartat d'annexos (2 i 3) s'aprofundirà a les seves motivacions i interessos i la creativitat. Cal saber que la informació present a continuació ha estat extreta tant del document de Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos & Bellver Vázquez-Dodero (2013) com del projecte ja mencionat abans d'Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales (Gobierno Vasco, 2013).

2.1.1.3.1 Característiques cognitives i l'estil d'aprenentatge

Taula 3. Característiques cognitives

La seva capacitat intel·lectual és elevada (supera els 130 punts de QI).
Tenen una gran capacitat per raonar de manera complexa. Així com argumentar, preguntar, sintetitzar i relacionar fets.
Disposen d'un pensament simbòlic i abstracte molt desenvolupat amb una comprensió també elevada,

així com les habilitats metacognitives.
La seva memòria a llarg termini és elevada.
Significatives habilitats comunicatives i lingüístiques, ja que dominen el llenguatge en tots els processos del llenguatge (comprensió, expressió, ús i interpretació). A més, amb un vocabulari espontani, concís i amb expressions poc comunes per a la seva edat.
La comunicació no verbal és alta. I, no només això, sinó que són capaços d'interpretar les emocions de la resta a través d'aquest.
Alta velocitat d'adquisició i processament de la informació.
És propi d'aquests alumnes tenir una flexibilitat cognitiva. És a dir, tenen una gran habilitat per flexibilitzar les seves idees i adaptar-se als canvis i fer front a situacions noves (valorar opinions alienes i mostrar les pròpies, elegir amb intel·ligència la manera d'actuar, etc.)
<i>Nota:</i> informació extreta del document de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos & Bellver Vázquez-Dodero (2013) i del projecte ja mencionat abans d'Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales (Gobierno Vasco, 2013). Llistat de les característiques en l'àmbit cognitiu dels alumnes amb ACI.

Una vegada conegudes les característiques cognitives principals, hem de determinar l'estil d'aprenentatge dels alumnes amb ACI. El concepte segons Hunt (1979:27) citat per (Valdivia Ruiz, 2001) és entès com: les condicions educatives en les quals un individu (alumne) se sent més predisposat a l'aprenentatge. Ara bé, no és un element inalterable sinó que pot evolucionar (Gobierno Vasco, 2013).

Taula 4. Estil d'aprenentatge

Tenen un aprenentatge més ràpid, amb més facilitat i diferent de la resta. A vegades de manera inductiva (extreuen ells tots sols les conclusions relacionant la informació).
Presenten un gran potencial d'aprenentatge. Amb poc esforç obtenen un rendiment notable.
Són observadors, atents i mostren una gran capacitat de concentració.
A l'hora de desenvolupar tasques, poden fer més d'una al mateix temps i saben enfocar un problema des de diferents perspectives.
Gran capacitat per resoldre problemes complexos.
Demostren major facilitat per automatitzar destreses mecàniques com l'escriptura, la lectura o el càlcul.
Són autònoms i, encara que no sempre, prefereixen treballar individualment.
<i>Nota:</i> informació extreta del document de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos & Bellver Vázquez-Dodero (2013) i del projecte ja mencionat abans d'Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales (Gobierno Vasco, 2013). Llistat dels trets generals de l'estil d'aprenentatge dels alumnes amb ACI.

2.1.1.3.2 Característiques socials i emocionals

Taula 5. Trets socials i emocionals

Gran intensitat emocional. Aquesta idea s'entén com a una vida interior complexa i rica, plena d'emocions profundes, aquelles que fan que els individus estiguin alegres i amb motivació per aprendre i per la vida. Es pot manifestar en: empatia, preocupació, por a la mort, pors, alegria, tristesa (o ambdós). També ho poden expressar amb tics o activitat física.
Gran intensitat sensorial. Consisteix a sentir plaer o disgust davant olors, gustos, textures, música, etc.
Autoregulació i control de la conducta segons la situació en la qual es trobin. Fins i tot poden arribar a modificar-la segons les demandes socials, cognitives i/o emocionals.
El seu sentit de l'humor és alt. Sol ser elaborat, irònic i intel·ligent. Tracten de trobar la part divertida a qualsevol situació i, això no sempre és ben rebut pel seu entorn.
Són molt perfeccionistes i crítics amb si mateixos i amb la resta. Tenen la necessitat de complir les tasques bé, amb perseverança i voluntat de millorar constantment. Aquest aspecte pot anar acompanyat de baixa tolerància a la frustració i la por al fracàs.
Poden mostrar estats d'inquietud, impaciència o ansietat. Aquestes actituds són generades pel seu desig d'aprendre, per poder adaptar-se al ritme de la resta. Pot manifestar-se en forma de: tics nerviosos, somatitzacions.
El seu autoconcepte i autoestima pot anar variant. A vegades se senten rars, insegurs i amb dificultats en les relacions personals perquè se senten diferents. Però altres vegades, poden sentir-se superiors, sobretot, si destaquen molt respecte dels seus companys.
<i>Nota:</i> informació extreta del document de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos & Bellver Vázquez-Dodero (2013) i del projecte ja mencionat abans d'Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales (Gobierno Vasco, 2013). Llistat dels trets relacionats amb les característiques socioemocionals dels alumnes amb ACI.

2.1.1.3.3 Dissincronia

Tal com s'explica en el manual d' *Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales* (Gobierno Vasco, 2013) en els alumnes amb ACI es dona un fenomen anomenat dissincronia. Aquell que fa referència “a un desenvolupament no homogeni o desequilibrat de les àrees: social, cognitiva, psicomotora i afectiva”.

Això suposa que un alumne hagi desenvolupat la capacitat cognitiva amb precocitat però no amb aquesta la capacitat emocional o social. També cita a Silverman (1992; 2001) per afegir que aquest desequilibri pot fer-los sentir diferents i que sorgeixin complicacions en la seva identificació amb la resta.

Un altre autor que cita el manual és J.J. Terrasier (1994) qui va fer dues distincions en la dissincronia: la interna i la social. La primera fa referència al desenvolupament dispar entre la capacitat cognitiva i el llenguatge i per altra banda, la psicomotricitat i la capacitat emocional. En canvi la segona va relacionada amb la diferència entre l'infant i l'escola, la família i les amistats.

Aquest element, evidentment, té unes conseqüències. Aquestes són, per exemple: que en l'àmbit lector siguin perfectes, però que en l'escriptura tinguin dificultats; que saben parlar, però no són capaços de comunicar-se amb els seus companys; que busquin amistats en companys més grans; que prefereixin jocs més intel·lectuals que psicomotors; que tinguin certs plantejaments "d'adult" però els compaginin amb comportaments infantils, etc.

2.1.1.4 Detecció i indicadors

La detecció dels alumnes amb ACI és totalment necessària (encara que sigui un tema de debat). Ja que a partir d'una identificació es poden conèixer les característiques i el funcionament intel·lectual de l'alumne per així poder atendre tan aviat com sigui possible les seves necessitats (Gobierno Vasco, 2013).

I qui duu a terme la detecció? Segons el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics (analitzat en profunditat més endavant) determina que la detecció l'han de dur a terme majoritàriament els centres educatius.

Cal destacar que aquest procés de detecció s'ha de realitzar de manera conscient i complint una sèrie de requisits: ha de ser multidimensional, tenint en compte l'alumne en la seva globalitat (capacitats intel·lectuals, socials, emocionals, motivació, etc.); quantitativa, és a dir, el referent a proves estandarditzades; qualitativa (informes, observacions del professorat o família, etc.) i contextualitzada, és a dir, que es tingui en compte els elements del seu entorn (Gobierno Vasco, 2013).

Per la qual cosa, a més de les característiques, s'ha de saber quin és el procés de detecció i avaluació. El projecte dirigit a alumnes d'ACI de l'autor Torrego Seijo et al., (2012, pp 35-36) proposa aquest procediment:

1. Observació: posar esment en el seu desenvolupament i característiques per determinar si és un alumne susceptible de presentar ACI.
2. El procés de detecció s'inicia quan existeix una sospita fonamentada. En aquest punt és necessària l'entrada de l'equip d'orientació (EOEP) a més de l'equip docent pertinent. Aquesta detecció pot prendre força si es comença a identificar els indicadors següents: ús d'un llenguatge i un vocabulari ric i complex; alta comprensió d'idees complexes i abstractes; qualitat en les preguntes; habilitats per dissenyar estratègies sistemàtiques i múltiples per resoldre problemes; aprenentatge ràpid i amb facilitat; alta creativitat en la producció d'idees i solucions.
3. Si aquest procés anterior confirma les sospites, es duria a terme una avaluació psicopedagògica més exhaustiva. D'aquesta manera, si es confirma la hipòtesi diagnòstica inicial, es podran aplicar les mesures que facin falta per a poder atendre a l'alumne immediatament.

Pel que fa a les eines o instruments que poden ajudar a la recollida d'informació en l'etapa d'observació o a determinar indicadors poden ser formals o informals. Els més utilitzats són (Gobierno Vasco, 2013): qüestionaris i escales d'observació per al professorat, per als companys i per als progenitors o qüestionaris d'autoconeixement per etapes i autobiografia. El projecte de Torrego Seijo et al., (2012, pp 35-36) apunta proves estandarditzades com: proves individuals/col·lectives d'intel·ligència; de rendiment; test de creativitat o els resultats escolars.

Conclourem aquest apartat dient que s'ha insistit molt en la part conceptual de les ACI. Però, més important és encara, i així ha quedat reflectit a aquesta secció, la detecció de les ACI. Sorgien molts d'estereotips davant els alumnes ACI, un d'ells eren que aquest col·lectiu no necessitava cap classe d'ajuda i s'ha comprovat que no és així. Per aquest motiu, per poder oferir el suport que necessiten, primerament, s'han d'identificar. És a dir, s'ha de dur a terme una detecció adequada per poder seguir amb el procediment.

2.1.1.5 Situació legislativa al sistema educatiu espanyol

Aquest és l'últim apartat (i no menys important) dins del marc teòric que té relació directa amb les ACI. Tal com s'ha dit, el fet de conèixer, diferenciar, entendre i aplicar conceptes que ja s'han explicat és crucial per poder fer una intervenció educativa de qualitat. Però més fonamental és saber que diu la normativa d'aquesta atenció als alumnes d'ACI.

És interessant i necessari saber: des de quina perspectiva han plantejat el procediment a seguir amb aquests alumnes, quin grau d'importància tenen en el sistema educatiu i quin nivell de realisme tenen aquestes mesures tenint en compte les limitacions del sistema educatiu espanyol.

Per a trobar resposta a les preguntes plantejades anteriorment, s'analitzarà el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. Encara que aquest hagi estat modificat pel Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears es podrà veure reflectit els principals fonaments en què es basa el sistema educatiu del país.

Aquests són els principals postulats que fan referència a les ACI:

- La primera menció que fa cap a les ACI el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics (pàg. 3) és quan les inclou dins dels alumnes NESE, ja que tenen necessitats educatives. La finalitat és que tots els alumnes puguin desenvolupar les seves capacitats al màxim i per això s'han d'identificar les necessitats tan aviat com sigui possible.
- La següent menció important del Decret 39/2011, de 29 d'abril és a l'article 15: mesures adreçades a alumnes amb ACI (pàg. 13). El qual, de manera resumida, indica que tant per part de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat com per part dels centres s'ha de dur a terme una detecció ràpida, establir i aplicar mesures d'intervenció (estratègies metodològiques i d'EA) per enriquir i ampliar els continguts i activitats. A més també planteja una flexibilització de la durada de l'educació bàsica i ensenyaments postobligatoris (si cal).

Tot el que s'ha exposat es pot resumir en: sí que es tenen en compte les ACI i les inclouen dins les mesures que s'han de seguir pels alumnes NESE. Però, si es té una mirada crítica, no són del tot clars. És a dir, deixen la informació en l'aire i de manera ambigua. No es dona cap directriu concreta, sinó que delega responsabilitats a altres òrgans de la comunitat educativa sense precisar cap actuació o mesura específica. (Salmón & Rojas Pernia, 2016, p 157).

En definitiva, la consideració dels infants amb ACI com a alumnes NESE és un pas, ja que aquests sí que necessiten atenció. Com hem vist a l'apartat anterior, no proposen res per a millorar la situació. En aquest treball es pretén solucionar aquest aspecte incloent les IM com a part del dia a dia de l'aula. Per aquest motiu, el següent apartat va dedicat a saber l'origen d'aquesta teoria, quina aplicació pot tenir a l'escola i la relació d'aquestes amb les ACI.

2.1.2 Intel·ligències Múltiples

Una vegada s'han explicat els continguts teòrics envers les ACI, és el torn del segon eix temàtic, les Intel·ligències Múltiples. Per a poder entendre millor a què fa referència aquest terme, es farà una descripció teòrica dels principals postulats que va determinar Gardner a la seva teoria (encara que ja s'han vist pinzellades en apartats anteriors); quina aplicació pot tenir a l'aula i quina relació té amb les ACI.

2.1.2.1 Teoria de les Intel·ligències Múltiples de Gardner

Com ja s'ha vist a l'apartat 2.1.1.1 al llarg de la història hi ha hagut moltes concepcions diferents amb relació al concepte "d'intel·ligència". En concret, Gardner (1994, p.10) defineix la intel·ligència com la "capacitat de resoldre problemes o de crear productes que siguin valuosos en un o més àmbits culturals" citat per Suárez et al., (2010) i no com un element únic i estàtic, sinó tot el contrari. Considera que es modifiquen i es completen durant tota la vida de l'individu (Guzmán & Castro, 2005).

A l'article de Suárez et al., (2010) basat en la teoria de Gardner, afegeix que aquest planteja l'existència de vuit tipus d'intel·ligència. I a més, les considera com a elements relativament independents. Els tipus d'intel·ligència múltiple establerts per Gardner i que es defineixen al document d'Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales (2013) són els següents:

Taula 6. Tipus d'intel·ligències de la teoria de Gardner

Cinètica-corporal	Habilitat per resoldre problemes, crear o transformar objectes fent ús de parts del cos o aquest de manera afectiva. Ex: expressar una emoció o sentiment, manipular objectes, etc.
Lògico-matemàtica	L'habilitat lògica, matemàtica i científica. Ex: identificar models, operar amb símbols, formular i verificar hipòtesi, raonaments inductius i deductius, el pensament abstracte, etc.

Lingüística	Capacitat de comprendre, interpretar, produir o expressar mitjançant el llenguatge. Ex: llegir i escriure, expressió oral, etc.	
Musical	Capacitat per crear, percebre, transformar, analitzar o interpretar formes musicals. Ex: tocar un instrument, cantar, compondre, etc.	
Visuoespacial	Habilitat per formar-se un model mental de l'espai i dur a terme accions en aquest. Ex: orientar-se, etc.	
Intel·ligència Emocional	Intrapersonal	Capacitat de poder autoconèixer-se, és a dir: coneixement de les mateixes emocions i sentiments, formació de l'autoconcepte; poder plantejar-se objectius; valoració d'un mateix (autoestima). Ex: autoregulació de sentiments, etc.
	Interpersonal	Habilitat per comprendre i relacionar-se amb la resta. Així com entendre les seves motivacions, estats d'ànim. Ex: tenir grau d'empatia alt, etc,
Naturalista	Capacitat per conèixer i interpretar la natura (espècies d'éssers vius, interaccions amb el medi físic, climatologia, etc.) Ex: identificació d'animals, respectar la natura, etc.	
<p><i>Nota:</i> informació extreta del document d'Orientaciones Educativas. Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales (2013). S'expliquen les vuit IM i en què consisteix cadascuna d'elles.</p>		

Es conclourà aquest apartat dient que Gardner donava la mateixa importància a tots els tipus d'intel·ligències. A més, determinava que totes les persones eren capaces de desenvolupar en un gran nivell cada una de les IM (Suárez et al., 2010), però que existeixen intel·ligències més desenvolupades en uns que en uns altres (Guzmán & Castro, 2005). Això és el que no ho ha fet ha estat el sistema escolar, ja que es pot comprovar sense grans esforços que s'ha centrat exclusivament en la intel·ligència lògico-matemàtica i la lingüística i ha deixat de banda a les altres sis (Suárez et al., 2010).

Per aquest motiu, en el següent apartat s'explicaran les aplicacions que tenen les IM a l'escola i de quina manera beneficia, tal com apunta Suárez et al. (2010) a l'hora d'adoptar estratègies noves, motivadores i creatives.

2.1.2.2 Aplicació de les IM a l'aula

Seguint amb la teoria de Gardner, aquest quan fa referència a una escola, la planteja des del punt de vista següent: centrada en l'individu, en aquest cas, els alumnes; amb un compromís total per l'enteniment òptim i el desenvolupament del perfil cognitiu de cada infant (Suárez et al., 2010).

Per contra, segons Suárez et al. (2010), el sistema educatiu que es coneix fins a l'hora, ha proporcionat sempre una visió molt tradicional de la intel·ligència. Això ha fet que se centrin principalment en els aspectes cognitius (i no en l'alumne) i deixant en un segon pla elements tan importants com la personalitat o les emocions. A més, té una percepció igualitària dels alumnes, és a dir que tots aprenen igual i que s'han d'avaluar per igual (Guzmán & Castro, 2005).

La teoria de les Intel·ligències Múltiples introdueix la concepció que els estudiants presenten diferents interessos i capacitats i que per aquest motiu s'ha d'atendre a les diferències individuals (Guzmán i Castro, 2005 citant a Gardner (2001) i Pueyo (s.d.). Eliminant així la percepció igualitària que es comentava abans. S'ha de passar a un ensenyament i una avaluació que també atengui a les diferències de cadascú.

Aquesta teoria proposa l'oportunitat de plantejar les matèries de diverses maneres. D'aquesta forma, serà possible per a l'alumne assimilar-les partint de les seves capacitats i afavorint en tot moment els seus punts forts. I no només això, sinó que el fet de reconèixer varietat d'intel·ligències, ofereix diferents recursos per a cada estil d'aprenentatge. Sense comptar que minimitza problemes de conducta; incrementa l'autoestima; desenvolupa habilitats de cooperació i augmenta l'interès i la dedicació en l'aprenentatge (Suárez et al., 2010).

Això no obstant, no fa falta dir que els principals responsables de què el sistema educatiu faci un gir radical, deixi enrere la visió tradicional i introdueixi les IM són els docents. Això s'aconseguirà no únicament amb la formació d'aquests respecte a la teoria, sinó que també amb una feina important de motivació, voluntat, interès, creativitat, disposició, entusiasme i cooperació entre tots els membres de la comunitat educativa tal com afegeix al seu article Suárez et al., (2010).

2.1.2.3 Relació de les IM amb els alumnes d'ACI

Així com a l'apartat anterior s'especifiquen alguns dels aspectes en els quals es pot aplicar la teoria de les IM a l'aula de manera general. També podem fer una concreció d'aplicació dirigida als alumnes d'ACI. En l'estudi de Carpintero et al. (2009) es fa una proposta d'aplicació per alumnes d'ACI basat en el model d'IM de Gardner. En aquest article es

puntualitzen alguns dels motius de perquè aquest model és adequat per desenvolupar amb aquest col·lectiu i a continuació, queden especificats.

El primer que s'ha de destacar de l'article de Carpintero et al. (2009) és que la teoria disposa d'un ampli marge d'intel·ligències que permet una adaptació concreta a totes les àrees curriculars que presenta el sistema educatiu vigent. Així com atendre als diversos talents dels alumnes.

Tanmateix, ha sorgit la necessitat d'oferir noves i variades activitats per a què els alumnes amb ACI mantinguin alts nivells de motivació. I, tornant a mencionar la gran variabilitat del model de Gardner, aquest afavoreix a la incorporació de tasques innovadores i la interdisciplinarietat de les matèries; també ofereix a l'alumne un entorn òptim per a manifestar i desenvolupar el seu perfil de capacitats des de ben prompte.

En el model d'IM es configuren com a elements distintius la incorporació d'un tipus d'intel·ligència anomenada interpersonal i una altra intrapersonal, a més d'introduir una intel·ligència musical, una relacionada amb el cos i una altra de l'espai. Aquest fet planteja diferents avantatges en l'aplicació d'aquestes en alumnes amb ACI. Entre les quals destaca que permet adaptar i atendre les diferències individuals de cada alumne. Fet que és primordial i l'objectiu principal del sistema educatiu.

És important recalcar que aquest model està més estès en les etapes d'Infantil i Primària, ja que la teoria de Gardner respon a la gran diversitat i globalització de les dues etapes. No obstant això, es podria aplicar a altres etapes educatives. Aquelles per a les quals proposa una flexibilitat que permet aplicar-la a grups amplis, afavorint així l'autonomia dels alumnes.

Tal com apunta Carpintero et al., (2009), Gardner no planteja cap aplicació específica per dur a terme el model IM dins l'aula. Però s'han anat desenvolupant algunes propostes al voltant del món. Aquestes experiències han determinat que pot configurar-se com una proposta efectiva per atendre als alumnes d'ACI, ja que: els hi permet manifestar els seus talents, ofereix altres formes de processament cognitiu i perquè té com a objectiu principal fer accessibles tots els continguts curriculars en funció de les intel·ligències dels alumnes.

Per tant, si s'afegeixen les IM a l'aula els alumnes d'ACI: se sentiran més atesos, guanyaran motivació i, el més important, estaran inclosos que és un dels objectius d'aquest treball i de l'escola. Això no obstant, per assegurar que aquesta inclusió perdura en el temps s'han de saber els fonaments de l'EI. Per aquest motiu, l'apartat següent facilita els principis d'aquesta i perquè cal considerar-la com a pilar dins el sistema educatiu.

2.1.3 Educació Inclusiva

2.1.3.1 Definició de l'EI

La necessitat d'afegir el terme "inclusió" dins la nostra societat ve donada com a contraposició a un fenomen creixent que denota les desigualtats tant educatives com socials: l'exclusió (Blanco Guijarro et al., 2008). Per tant, sorgeix l'educació inclusiva, que segons la UNESCO (2005) citat per Blanco Guijarro et al., (2008) és el procés dirigit a donar resposta a la diversitat de l'alumnat incrementant la seva participació i reduint l'exclusió en i des de l'educació i a més, fa referència a l'Educació Per a Tots (EPT). Definició que Blanco Guijarro et al. (2008) qüestiona, ja que la inclusió va més enllà de la presència (accés i permanència), la participació i els èxits als quals fa referència la UNESCO.

Per arribar a la inclusió, s'ha hagut de passar per diferents concepcions de la diversitat que esdevenien en models molt diferents. El primer que es troba és l'exclusió, on hi ha individus "normals" i altres que no. I aquests darrers, no tenen dret a formar part de la societat. En l'àmbit educatiu, aquells alumnes que presenten alguna diferència no podrien estar a una escola ordinària. Una vegada superada l'exclusió trobem la segregació, en aquest model trobem que les persones que anteriorment estaven excloses, ara segueixen sense formar part de la societat, però s'ha de tenir cura d'ells. A continuació la integració (la qual s'assimila en moltes ocasions com a inclusió) on els alumnes amb diversitat funcional es troben a un mateix context que les persones considerades "normals", però són ells qui s'han d'adaptar a l'escola; i la vertadera inclusió, que va un pas per endavant de la integració i amb una finalitat més ampla, és aquella que fa que l'escola s'adapti a les necessitats de cada individu. En el següent apartat s'explica amb més deteniment les diferenciacions entre els darrers conceptes.

Per poder entendre el concepte d'inclusió i poder diferenciar-lo de la integració: la inclusió pren com a focus "la transformació dels sistemes educatius i de les escoles perquè siguin capaces d'atendre a la diversitat de necessitats d'aprenentatge de l'alumnat", tal com diu

Blanco Guijarro et al., (2008); mentre que la integració pretén que els alumnes que s'incorporen a les escoles han d'adaptar-se a l'escolarització que es disposa, sense tenir en compte les seves diferències i necessitats. La inclusió educativa té com a element clau la diversificació d'oportunitats i personalització de les experiències d'aprenentatges i no la individualització (Blanco Guijarro et al., 2008).

En definitiva, i gràcies a l'article de Pujolàs et al., (s.d.) es pot entendre el concepte "d'escola inclusiva" com aquella en la que es pot aprendre i on aprenen junts alumnes diferents (molt "diferents"). Recalquen que diuen "junts" no en un mateix centre, sinó en una mateixa aula: participant en les mateixes activitats, fent atenció de forma més individual si és necessari, però en un espai comú amb companys de la mateixa edat. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, sense etiquetes, sense adjectius, ni cap classificació, tenint en compte les característiques i necessitats personals. I en conclusió, prenent la diversitat com un fet natural.

2.1.3.2 Panorama legislatiu actual en el sistema educatiu espanyol

Una vegada identificat i diferenciat el terme d'inclusió, és important observar quin grau de presència i significativitat té el concepte d'EI en el sistema educatiu espanyol. Per aquest motiu, és necessari donar una ullada a la normativa educativa. Per a dur a terme aquesta tasca es prendrà com a referència l'article de Salmón i Rojas Pernia (2016) publicat a la revista nacional i internacional d'Educació Inclusiva.

Aquests dos autors mencionen les múltiples reformes que ha patit el sistema educatiu per a frenar l'exclusió social. Reformes de les quals han suposat un constant d'avanços i endarreriments que ha posat en perill l'educació de grups en risc d'exclusió. La gran majoria de reformes educatives plantejaven aspectes i termes relacionats amb l'educació inclusiva. Però, aquest fet, no ha significat una implicació total en garantir una educació de qualitats per a tots/es.

Aquí es demostra com la legislació actual sí fa referència a elements de l'EI, però no els aplica a la realitat (tal com es plantejava a la introducció d'aquest document). Vet aquí la consideració d'analitzar els aspectes que afavoreixen o dificulten la inclusió i finalment, modificar la normativa per tal d'obtenir els objectius que es plantegen des de l'EI (Salmón y Rojas Pernia, 2016).

2.1.3.3 Importància de l'EI a la societat

Durant els darrers anys, l'EI ha pres importància dins l'àmbit educatiu, tal com hem pogut observar als apartats anteriors. I ha estat així, perquè els raonaments ètics, socials, educatius i econòmics són els que conformen els fonaments d'aquesta.

Per aquest motiu, ja que ha guanyat prou pes, és primordial saber quina és la seva importància per a la societat i per què és tan necessària. A continuació, es presentaran quatre postulats plantejats a l'apartat de Blanco Guijarro et al., (2008) de l'informe extret de la conferència internacional d'educació que justifiquen per què s'ha de tenir present l'EI:

- Actua com a facilitador per a garantir el dret a l'educació de qualitat. I evitar així, cap mena d'exclusió. L'EI tracta de protegir als col·lectius més desfavorits.
- Element clau per poder avançar cap a una humanitat equitativa. Per tant, és necessària la distribució igualitària dels recursos humans, materials i econòmics i, sobretot, "l'equitat ha de ser el centre de les decisions" (p. 10).
- La qualitat i desenvolupament tant de l'educació, com dels docents millora significativament amb l'EI. És molt important la motivació i les competències dels docents, si aquestes són elevades, es podrà atendre de manera més eficaç la diversitat dins les aules.
- Dona l'oportunitat d'aprendre a conviure i a crear la teva pròpia identitat. Es "desenvolupen formes de convivència basades en el pluralisme, el respecte i l'entesa mútua (...) i valors de cooperació, solidaritat i justícia" (p. 11).

Per a acomiadar el punt d'EI, cal dir que, encara que s'ha iniciat el camí cap a una educació més inclusiva, és necessari canviar molts aspectes de l'educació que encara dificulten la seva aplicació. Cal saber ben bé a què fa referència, la importància que té dins el marc legislatiu i finalment, quins són els beneficis que aporta i per què de la seva significativitat. Per aquestes qüestions és necessari tenir present l'obra de Tony Booth i Mel Aniscow anomenat "Index For Inclusion" realitzada en el 2015. Tal com el denomina Sandoval et al. (2002) "s'ha mostrat com un instrument útil per ajudar als centres escolars a desenvolupar processos que millorin la participació i l'aprenentatge del seu alumnat" (p. 228).

3 Programa d'intervenció educativa dirigida als alumnes amb AC aplicant les IM

3.1 Anàlisi d'altres programes aplicats a les AC amb anterioritat

Durant l'elaboració d'una resposta d'intervenció efectiva no és suficient tenir en compte les bases teòriques en el que les volem fonamentar, així com s'ha fet fins aquest moment. Sinó que també s'ha d'analitzar altres propostes que s'hagin dut a terme amb relació al tema que es vol tractar.

Per aquest motiu, en el següent apartat del treball es prendrà com a objecte d'estudi alguns dels programes que s'han estat realitzant per donar resposta a la mateixa problemàtica: la intervenció educativa davant les ACI. Concretament, es tracten de tres propostes elaborades a les Illes Balears: la primera l'han anomenat MENTORiment impulsada per la Universitat de les Illes Balears conjuntament amb PACIS (Programa de Atención a las Altas Capacidades Intelectuales) i la Conselleria d'Educació; el segon s'anomena "Intensamente" que l'ha confeccionat l'Associació d'Altes Capacitats i Talents d'Eivissa i Formentera (ACTEF); i per últim un programa de l'Associació d'Altes Capacitats i Superdotació de Mallorca (ABSAC).

- MENTORiment (UIB, PACIS i GOIB)

El programa dirigit per Rosabel Rodríguez és considerat com una proposta d'enriquiment a alumnes d'ACI a partir de 3r de l'ESO i FP mitjanes i superiors. Es basa fonamentalment en tallers mentorats, així ho especifiquen els autors. Aquests tallers estan plantejats des del dinamisme, on l'objectiu principal sigui aprendre d'una manera pràctica.

Cal afegir que es tracten àrees del coneixement molt diverses com: arquitectura, economia aplicada, filosofia, medicina, entre d'altres. Amb això es pot notar que aquestes activitats o tallers van dirigides al context universitari. Així com ells apunten: "Es pretén incentivar les vocacions universitàries mitjançant l'experimentació i l'ús del mètode científic". Per la qual cosa, aquest programa és ideal per a cursos superiors, però no per al nivell primari que és el que es busca.

A banda d'això, es troba a faltar alguna especificació de les activitats que es duren a terme a cada taller. És cert que en la presentació dels mentors s'explica de manera molt breu i general el que es tractarà, però potser fa falta més concreció de la informació.

En definitiva, és un programa ben estructurat, amb molta implicació per part dels mentors i amb un objectiu ben clar: atendre les necessitats dels alumnes ACI de les etapes escolars superiors i que s'endinsen en el món universitari.

- **Intensamente (ACTEF)**

El programa d'ACTEF a diferència de l'anterior, si va dirigit a les etapes escolars de primària a més dels de secundària a partir de 3r curs. I a més, com a innovació fa propostes també als pares dels infants. Té com a objectiu ampliar el ventall de possibilitats respecte al seu coneixement i augmentar la seva motivació davant disciplines que, de manera general, no estan incloses al currículum, però tal vegada els interessa conèixer.

El que sí que coincideix amb la proposta de MENTORiment és que els tallers i activitats varien les àrees d'estudi i fomenten en tot moment la creativitat.

Pel que fa a l'especificació dins cada taller, es dona, però no en tots. En altres paraules, no concreten quina mena d'activitats es realitzaran, però si esmenten en poques paraules la finalitat d'aquest, a qui va dirigit, com i on es durà a terme i per quina via (en línia o presencial).

Es conclourà dient que és un projecte complet i amb una varietat considerable. Al mateix temps que el programa anterior, pretén proporcionar suport als individus que presenten ACI i la seva funció és molt necessària en aquesta societat.

- **Programa ABSAC**

Durant la recerca d'un programa elaborat per aquesta associació que fos el més actual possible, no s'ha aconseguit trobar cap document recent. El darrer estava datat del curs 2015-16. Això no obstant, per fer l'anàlisi d'aquesta programació es tindrà en compte tant el document del darrer projecte com la informació que proporciona el seu lloc web.

Per la qual cosa, si es pren atenció es pot veure una proposta molt ben organitzada i molt propera, ja que les introduccions que es realitzen al principi del document estan redactades en primera persona. I, procuren en tot moment que el lector se senti com en la conversació amb una persona de confiança.

El programa presentat segueix la mateixa línia dels dos projectes anteriors, és a dir: varietat de disciplines i potenciació de la creativitat. A més d'això i com a novetat, des de la pàgina web de l'associació es fa una breu explicació de la metodologia que segueixen. Els punts principals que destaca és que es basen en un mètode multisensorial, fomentant la motivació dels participants, la gestió emocional, la socialització i el respecte per la resta. Per si no fos suficient, en les activitats que es duen a terme s'inclou de manera directa a les famílies i amics dels alumnes, és a dir, pot participar tot aquell individu proper als infants amb ACI.

En conseqüència de la informació exposada, sorgeix un programa molt ben estructurat, tenint una mirada inclusiva i amb els objectius ben clars que són: donar veu i visibilització als diagnosticats ACI i atendre'ls quan el sistema educatiu els abandona, tal com diuen a la pàgina d'internet d'ABSAC.

A continuació, i una vegada havent considerat altres programes didàctics, s'han pogut treure tres conclusions d'aquesta anàlisi i que s'han de tenir en compte per a la futura elaboració d'altres programes: primerament, ha d'haver-hi varietat en les disciplines que es tractin, i si hi ha interdisciplinarietat, els resultats seran més efectius; en segon lloc, promoure la creativitat ha de ser l'objectiu primordial de totes les activitats; i com a últim punt clau, els objectius han de quedar especificats des d'un principi, s'ha de tenir ben clar el que es vol aconseguir i per què, si no és així, el resultat serà contraproduent.

Per això, la proposta d'intervenció que es descriu en els següents apartats tindrà elements propis, però al seu torn posseirà aspectes importants en tots els programes dirigits a alumnes amb ACI, especificats al paràgraf anterior. D'aquesta manera tots els programes que es confeccionin sota aquests paràmetres tindran el mateix objectiu i així serà més fàcil assolir-lo.

3.2 Justificació i objectius

Així com s'indica al començament del quart punt, a continuació s'elaborarà un programa d'intervenció educativa dirigida als alumnes amb ACI. Aquestes propostes didàctiques es trobaran íntimament relacionades amb les Intel·ligències Múltiples de Gardner. I, no únicament això, sinó que per elaborar-lo es tindran en compte molts dels paradigmes analitzats a l'apartat anterior. Alguns dels ítems que s'han observat als programes exposats

seran els pilars fonamentals d'aquest projecte, destaquen: la interdisciplinarietat i varietat en les activitats, potenciar la creativitat i ser precisos en el plantejament dels objectius.

La qüestió que es planteja ara és: per què s'ha decidit confeccionar un programa d'intervenció dirigida als alumnes amb ACI? La resposta és molt senzilla, com ja s'ha mencionat a la introducció i al marc teòric, es necessita una revisió de les intervencions que s'estan donant als alumnes ACI per a què es doni una resposta adequada i ajustada a les seves necessitats (Torrego Seijo et al., 2012, pp. 1,3). I, el què es pretén amb aquest projecte és proporcionar recursos i activitats específiques per millorar aquesta resposta que no està sent del tot efectiva o, fins i tot, inexistent. Una altra de les motivacions per elaborar-lo ha estat el fet que la legislació del sistema educatiu fa referència a les ACI de manera secundària i confosa. Per això, per a aclarir dubtes d'actuació es crea una eina accessible a aquell que la necessiti i consideri que pot ser-li útil.

Per altra banda, s'inclouen de manera transversal les vuit IM. Però, per què? Tornant al que ja s'ha fet referència al marc teòric, tenint les IM presents en la intervenció dels alumnes ACI es proporcionarà un ampli ventall de tasques basades en la innovació i la interdisciplinarietat (aspecte clau en la confecció d'un programa). A més, tenint en compte tantes competències i capacitats, l'alumne amb ACI (i qualsevol altre) tindrà un context adequat per desenvolupar-se correctament. És per això, que basar la proposta en activitats i tallers pròximes a les IM era un objectiu des del principi.

Es conclourà la justificació de la proposta veient com ha quedat més que evidenciat que les ACI i les IM han d'anar de la mà si es vol una resposta efectiva. I, no només això, sinó que el pilar que les eleva ha d'estar sempre l'EI. Si és així, ja està més prop l'atenció i inclusió d'aquests alumnes a l'aula.

Per tal d'aconseguir tot el que es proposa als paràgrafs anteriors i com a element clau de les propostes d'intervencions, s'han de tenir clars i especificats els objectius que es pretenen assolir amb l'elaboració i aplicació del projecte. Per això, a continuació es puntualitzen tant els generals que mostren de manera holística la finalitat de la proposta i els específics que van relacionats amb els generals, però concretant més en el que es vol aconseguir.

Taula 7. Objectius generals i específics del programa

Objectius generals	Objectius específics
Conscienciar de la importància d'atendre als alumnes d'ACI deixant enrere els mites que els envolten.	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer les característiques i trets dels individus que presenten ACI. - Enriquir la formació del professorat en vers les ACI.
Donar una resposta adequada a les necessitats dels alumnes ACI.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar estratègies educatives tant als docents com a les famílies.
Dotar als docents de material i recursos per poder dur a terme una resposta adequada.	<ul style="list-style-type: none"> - Fer ús de tècniques innovadores: les TIC. - Realitzar activitats variades i diferents.
Dur a la pràctica un model inclusiu per a atendre a la diversitat funcional.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a treballar cooperativament. - Fomentar la creativitat i l'originalitat. - Fomentar la curiositat i la motivació (intrínseca i extrínseca).
Introduir les IM a l'aula en activitats diàries i no com a recurs puntual.	<ul style="list-style-type: none"> - Conscienciar als alumnes de quina intel·ligència s'està desenvolupant en cada activitat. - Motivar a desenvolupar la majoria de les IM.

Nota: confecció pròpia. Classificació i relació d'objectius generals i específics.

Per a acabar de concretar, s'ha elaborat una graella² de concreció curricular relacionant els continguts que es desenvolupen a les activitats i tallers proposats amb les competències clau i objectius del currículum d'Educació Primària.

3.3 Metodologia

3.3.1 Estratègies educatives

En la proposta educativa no únicament es plantegen activitats amb les quals desenvolupar les competències dels alumnes, sinó que tant a l'hora de confeccionar les activitats com per dur-les a terme, s'han de tenir en compte una sèrie d'estratègies de caràcter educatiu. Les estratègies educatives es defineixen com aspectes i accions que es duen a terme per acompanyar en el procés d'aprenentatge integral dels alumnes i garantir l'assoliment de coneixements significatius (*Vista de Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, n.d.). És per això que sorgeix la necessitat d'especificar algunes consideracions educatives.

² Veure en annex 4

La Conselleria d'Educació del govern balear ha extret una sèrie de pràctiques docents del document d'orientacions per al professorat confeccionat per CREENA (2007) que faciliten l'atenció a les necessitats dels alumnes ACI i d'altres que no³.

Taula 8. Estratègies docents que afavoreixen l'atenció als alumnes que presenten ACI.

Fomentar un ambient de comprensió i respecte dins l'aula. Acceptant les diferències de cadascú.
Fer ús d'una metodologia flexible i innovadora.
Flexibilitat quant a espais i temps. Així s'afavoreixen els diferents ritmes.
Diàleg i comunicació com a base d'una bona convivència.
Facilitar l'autonomia en l'aprenentatge. De manera que se suportin les propostes que els alumnes realitzin de forma espontània, que tinguin accessibilitat a materials i fons d'informació per a què puguin aprofundir en aquells temes que els hi causin curiositat.
Augmentar el pensament divergent i independent dels alumnes. Els exemples que es proposen són: buscar més d'una solució per a un mateix problema, exigir cert grau de creativitat, permetre el fet d'equivocar-se, fomentar l'expressió i comunicació des de diferents formes.
Valorar positivament la creativitat i l'originalitat.
Fomentar el pensament crític i l'autocrítica.
No donar per fet que no tenen necessitats o que no fa falta ajudar-los ni motivar-los.
<i>Nota:</i> informació extreta del document d'orientacions per al professorat confeccionat per CREENA (2007). S'especifiquen les pràctiques docents que afavoreixen l'atenció dels alumnes amb ACI.

Per altra banda, en el document d'orientacions educatives per l'alumnat amb ACI elaborat pel Govern Basc (2013) també es fa referència a algunes mesures educatives (així les anomena). Per exemple destaca que l'objectiu és aprofundir en els aprenentatges de manera més exhaustiva i interdisciplinària mitjançant fonts d'informació variades i no oferir més quantitat d'una mateixa tasca ni activitats de cursos superiors. Afegeix també la necessitat d'habilitar espais per "*el diàleg i ajuda entre iguals*" (p. 55) fomentant així la participació de tot l'alumnat. Així com proporcionar recursos diversificats i en relació amb l'ús de les TIC que afavoriran les tasques. A més de "*compaginar les tasques plantejades pel docent i altres de lliure elecció*" (p. 55).

Les estratègies educatives que es poden aplicar en aquest àmbit són infinites i mai seran suficients. Això no obstant, les estratègies que s'han proporcionat fins al moment són una bona base per començar a actuar de manera efectiva. En definitiva, si se segueixen aquestes

³ Veure en annex 5

mesures de manera correcta les activitats que s'especifiquen a continuació esdevindran eficaces per a l'atenció dels alumnes ACI.

3.3.2 Organització del programa

L'organització del programa és un apartat molt important perquè el desenvolupament d'aquest dependrà, majoritàriament, dels aspectes organitzatius. Per aquest motiu, en el següent apartat es precisaran els elements d'organització que s'han de tenir en compte:

- Temporals: a cada activitat s'especifica en quin trimestre del curs escolar es durà a terme. A més, s'afegeix la durada esperada de l'activitat. Les activitats 1, 2 i 3 corresponen al primer trimestre. Les propostes 4 i 5 al segon trimestre i les 6 i 7 al tercer. Cal afegir les activitats fixes que duren tot el curs (activitats 8, 9 i 10).
- Físics: totes les activitats estan pensades per dur a terme a les instal·lacions del centre: aula ordinària, pati, gimnàs, aula de música, laboratori, etc. Llevat de l'activitat de les sortides que s'espera realitzar fora del centre.
- Personals: els participants del programa és tota la comunitat educativa (docents, famílies i alumnes). Sense oblidar els individus externs al centre com: monitors, guies, especialistes... que ajudaran a organitzar segons quines activitats.
- Materials: els recursos materials estan especificats a cada activitat.

3.3.3 Proposta d'activitats

La proposta d'activitats que es presenten a continuació estan dirigides a alumnes amb ACI, ja que afavoreixen les seves necessitats com: el foment de la creativitat, la conducta adaptativa, les relacions socials, etc. Més concretament, estan pensades per al curs de 6è del segon cicle d'Educació Primària. Aquesta decisió ha estat presa, ja que és el curs superior de l'etapa escolar i ja disposen d'un cert grau d'autonomia i capacitats necessàries per a dur a terme adequadament les activitats proposades. Això no obstant, són propostes didàctiques molt flexibles i adaptables a altres cursos i edats. Tanmateix, estan pensades per a dur-les a terme dins l'aula amb tota la resta de companys. Per desenvolupar-les no es poden oblidar en cap moment les estratègies mencionades en l'apartat anterior.

Les activitats del programa es troben dividides en dues seccions: la primera part són aquelles activitats que s'han d'executar de manera ordenada, és a dir, s'ha de seguir una seqüència didàctica perquè el desenvolupament d'una implica l'execució d'altra. Per tant, estan exposades per ordre de realització; la segona secció correspon a aquelles activitats que són fixes durant tot el curs.

La informació està disposada en forma de graella perquè així sigui més senzill trobar la informació. Els apartats que s'especifiquen són: la temporalització que s'espera (tant en quin moment del curs es durà a terme com la durada total de l'activitat); objectius als quals s'espera arribar; materials necessaris per dur-la a terme; l'organització i disposició dels alumnes; la descripció de l'activitat i en alguns casos, la distribució de les sessions; algunes consideracions metodològiques a tenir en compte a l'hora de dur-la a la pràctica; les IM que es desenvolupen i l'avaluació de l'activitat esmentada que es dividirà en: avaluació inicial, contínua i final i s'especificaran els instruments avaluatius.

3.3.3.1 Seqüenciació d'activitats

3.3.3.1.1 Activitat 1

TÍTOL: **digues digues**

Temporalització	Aquesta activitat es realitzarà al principi de curs (primeres setmanes del 1r trimestre), ja que és una tasca per poder afavorir les relacions i la cohesió de grup. A més de desenvolupar la competència lingüística. Si es fomenta la cooperació del grup classe, serà més fàcil dur a terme les següents activitats. Durada de l'activitat: 30-40 minuts.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creativitat i l'originalitat. - Elaborar respostes espontànies amb facilitat. - Millorar l'expressió i comprensió oral. - Potenciar el treball en equip.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Cartes Digues Digues - Paper i llapis en cas que es vulguin apuntar les respostes.
Organització	Grupal (grup gran o reduïts de 4/5 membres)
Descripció de l'activitat	L'objectiu del joc és contestar el màxim de cartes de la manera més original possible. Com més creativa sigui la resposta més estrelles es guanyaran. <ol style="list-style-type: none"> 1. Hauran d'anar agafant cartes del moll i han de contestar de forma creativa a les preguntes que es facin. Per exemple: "Quin és el teu esport preferit i per què", "4 característiques positives del teu millor

	<p>amic o amiga”, “Tres coses que et facin feliç”, etc.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Si els contrincants o el mestre considera que és una resposta vàlida s'emportarà el nombre d'estels a les quals correspongui la carta. 3. Les cartes que ja s'hagin contestat es guardaran a la capsa de “Digues Digues Superat”. 4. Guanyarà el grup/persona que més estrelles hagi aconseguit. Aquesta norma es pot suprimir per tal d'evitar actituds competitives.
<p>Consideracions metodològiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser d'orientador. S'ha de mantenir en un segon pla atenent les necessitats dels alumnes i guiant-los per a què puguin arribar als objectius plantejats. - El joc “Digues Digues” és una manera de què els alumnes es vagin coneixent entre ells, enriqueixin i enforteixin les relacions dins el grup i així formar un equip més cohesionat i estable. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: es fomenta en tot moment la creativitat i l'originalitat en les respostes que es facin, és una activitat on són ells els autors i tenen llibertat d'explicar el que ells desitgin, a més es pot adaptar al treball cooperatiu. - Quan el joc es juga de manera cooperativa existeix l'oportunitat de si un company presenta dificultats per donar una resposta, la resta de membres de l'equip el podran ajudar. Així es fomenta el treball en equip. - El joc permet la creació de les seves pròpies cartes, afegint aquelles preguntes que es considerin necessàries. Adaptant el joc als interessos dels alumnes o als continguts que s'estiguin donant en aquell moment.
<p>IM que es desenvolupen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que es pot treballar en equip. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta. - Lingüística: es desenvolupen l'expressió i la comprensió oral. Així com la capacitat d'elaborar respostes coherents amb poc temps de preparació.
<p>Avaluació</p>	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació contínua: durant el desenvolupament del taller es tindrà en compte el procés que han seguit per arribar al producte final: com ha estat l'organització, l'autoregulació, com treballen en equip, si aprofiten el temps, el temps de feina que hi dediquen, etc.

	<p>2. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions:</p> <p>a. Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6.</p> <p>b. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.</p>
<p>Joc de taula creat pels companys del grau per a l'assignatura d'Habilitats Lingüístiques: Miguel Ángel Escandell Roig, Lucía Márquez Sánchez i Marta Guasch Ferrer.</p>	

3.3.3.1.2 Activitat 2

TÍTOL: escriptura creativa

Temporalització	<p>S'haurà de dur a terme després del joc de Digue Digue, en el primer trimestre. Amb la realització d'aquesta activitat donarà peu a les següents.</p> <p>Durada: 4 sessins de 60'.</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creativitat i l'originalitat. - Crear històries a partir d'elements aleatoris. - Conèixer i reconèixer les parts d'un text narratiu.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Recurs opcional: Story Cubes (3 o 4 daus) - Paper o ordinador. - Llapis.
Organització	<p>Grupal</p>
Descripció de l'activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 1: recordatori de les característiques del text narratiu. - Sessió 2: creació de la història. <ul style="list-style-type: none"> o S'agafen quatre daus de la caixa dels "Story Cubes". o Es tiren i els quatre elements que sorgeixin els hauran d'incloure de manera grupal en una història que compleixi les característiques per ser-ho. - Sessió 3 i 4: s'acaba el que s'havia començat a la sessió anterior i es revisa la història per deixar-la enllestida per la següent activitat. <p>És important que abans de començar a escriure facin un petit esquema o mapa conceptual de les idees que volen plasmar i en quin ordre ho faran. Han de tenir molt en compte les propietats textuais.</p>
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser d'orientador. S'ha de mantenir en un segon pla atenent les necessitats dels alumnes i guiant-los per a què puguin arribar als objectius plantejats. - Abans de començar amb la tasca s'ha de realitzar unes sessions d'iniciació. És a dir, introduir quines característiques té el text narratiu en els cursos superiors, etc. També s'hauran d'ensenyar exemples de què és el que es vol aconseguir i així els alumnes

	<p>poden anar agafant inspiració.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: es fomenta en tot moment la creativitat i l'originalitat, és una activitat on són ells els autors i tenen llibertat per plasmar el que ells desitgin, a més es pot adaptar al treball cooperatiu. - Es dona l'oportunitat de què aquestes històries les puguin explicar als seus companys o fins i tot a altres grups com a mena de contes. - Les històries que sorgeixin d'aquest taller poden ser útils per als docents a l'hora d'utilitzar-les per futures activitats com: comprensions lectores, lectures conjuntes o per desenvolupar qualsevol altre concepte.
<p>IM que es desenvolupen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que es pot treballar en equip. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta. - Lingüística: a l'hora de confeccionar un argument basant-se en les parts d'un text narratiu i en les propietats textuales. A més de desenvolupar l'expressió tant escrita com oral.
<p>Avaluació</p>	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació inicial: s'avaluaran els coneixements previs que tinguin els alumnes referents al tema. Per aquest motiu es realitzarà una sessió d'iniciació, no només per explicar en què consistirà l'activitat, sinó també per valorar què és el que saben. Consistirà en: preguntes sobre que saben de text narratiu, explicació de les característiques del gènere narratiu, exposició d'exemples i dur a terme una activitat més pràctica d'identificació de les parts, lectura conjunta de contes i històries, etc. 2. Avaluació contínua: durant el desenvolupament del taller es tindrà en compte el procés que han seguit per arribar al producte final: com ha estat l'organització, l'autoregulació, com treballen en equip, si aprofiten el temps, el temps de feina que hi dediquen, etc. 3. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions: <ol style="list-style-type: none"> a. Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6. b. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.

Font: extreta del col·legi on es van dur a terme les pràctiques de menció.

3.3.3.1.3 Activitat 3

TÍTOL: teatre

Temporalització	Després de l'activitat de l'escriptura creativa s'hauran elaborat diferents històries que, posteriorment, seran les que hauran d'interpretar en aquesta activitat. Serà el projecte d'aula del primer trimestre. 9 sessions de 60'.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a treballar cooperativament. - Fomentar la creativitat i l'originalitat. - Representar una obra teatral creada per ells mateixos. - Millorar l'expressió oral i la projecció de la veu.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Materials diversos per construir l'attrezzo. - Vestimenta. - Diàlegs.
Organització	Grups d'entre cinc i vuit membres.
Descripció i distribució de les sessions	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 1, 2 i 3: com l'argument ja l'hauran pensat en l'activitat d'escriptura creativa, hauran de passar directament amb la preparació de l'attrezzo i la vestimenta. Hauran de portar el material que ells creguin que necessitaran per a la construcció de la decoració. - Sessió 7 i 8: assajos. Hauran d'assajar els diàlegs i podran acabar de tenir enllestit el decorat. - Sessió 9: representació final a la festa Nadal.
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser d'orientador. S'ha de mantenir en un segon pla atenent les necessitats dels alumnes i guiant-los per a què puguin arribar als objectius plantejats. - Abans de començar amb la tasca s'ha de realitzar unes sessions d'iniciació. És a dir, introduir quines característiques tenen les representacions teatrals, vocabulari relacionat amb el tema, etc. També s'hauran d'ensenyar exemples de què és el que es vol aconseguir i així els alumnes poden anar agafant inspiració. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: es fomenta en tot moment la creativitat i l'originalitat, és una activitat diferent de les que solen estar acostumant i, a més es treballa cooperativament. - Respecte al treball cooperatiu, per aquesta activitat tots els membres del grup han de tenir ben clar quina és la seva tasca. Per aquest motiu és important que el docent marqui bé els rols que hi ha dins el grup i ells s'han d'assignar un d'aquest. Així aconseguirem que tots

	els alumnes tinguin un rol i no es desvinculi cap.
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Cinètico-corporal: han de manipular objectes per a la creació de la decoració. - Visuoespacial: han d'ubicar la perspectiva des de la qual volen representar l'argument i han de tenir un mapa mental d'on col·locar cada element. - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que és treball en equip. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta. - Lingüística: a l'hora de confeccionar un argument basant-se en les parts d'un text narratiu i en les propietats textuales. A més de desenvolupar l'expressió tant escrita com oral.
Avaluació	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació inicial: s'avaluaran els coneixements previs que tinguin els alumnes referents al tema. Per aquest motiu es realitzarà una sessió d'iniciació, no només per explicar en què consistirà l'activitat, sinó també per valorar què és el que saben. Consistirà en: preguntes sobre que saben del gènere teatral, explicació de les característiques del gènere (vocabulari, parts del teatre, etc.), exposició d'exemples i dur a terme una activitat més pràctica d'identificació de les parts, buscar informació sobre obres teatrals, etc. 2. Avaluació contínua: durant el desenvolupament del taller es tindrà en compte el procés que han seguit per arribar al producte final: com treballen en equip, si aprofiten el temps, el temps de feina que hi dediquen, etc. 3. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions: <ol style="list-style-type: none"> a. Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6. b. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.
Font: extreta del col·legi on es van dur a terme les pràctiques de menció.	

3.3.3.1.4 Activitat 4

TÍTOL: Lego We Do

Temporalització	Aquesta activitat es durà a terme com a projecte d'aula del 2n trimestre conjuntament amb l'activitat 5. Durada: 6 sessions de 60'.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a treballar cooperativament.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creativitat i l'originalitat. - Iniciar als alumnes en el món de la robòtica. - Aprendre a programar mitjançant l'aplicació Lego We Do 2.0
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Un Kit Lego WE DO 2.0 per a cada grup. - Una tauleta per a cada grup. - Aplicació de programació Lego WE DO 2.0 instal·lada a la tauleta.
Organització	Grups d'entre tres i quatre membres.
Descripció i distribució de les sessions	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 1: es dedicarà a conèixer el material amb el qual es treballarà. Podran experimentar en la construcció i programació d'aquests mitjançant l'aplicació que proporciona Lego WE DO 2.0. - Sessió 2 i 3: elaboració del projecte que ells escullin i que proposa el Kit. Després, - Sessió 4 i 5: el docent haurà confeccionat unes targetes amb programacions i moviments determinats. Els alumnes hauran d'aconseguir programar-lo per a què ho dugui a terme i així poder anar practicant en la programació. - Sessió 6: presentació a la resta de la classe de què han fet i com ho han aconseguit.
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser d'orientador. S'ha de mantenir en un segon pla atenent les necessitats dels alumnes i guiant-los per a què puguin arribar als objectius plantejats. - Per a dur a terme aquesta activitat es necessitarà una sessió extra com a introducció al tema. Explicar els elements que formen part del kit i quina eina s'utilitza per programar. I, fins i tot, es pot aprofundir més en el tema de la programació presentant altres aplicacions que els hi permeti seguir investigant. D'aquesta manera també es podrà tenir en compte els coneixements dels quals disposaven sobre el tema. - En cas que no hi hagi un kit per a cada grup, l'activitat es farà per torns. És a dir, primer farà la seqüència didàctica un dels grups mentre els altres fan una activitat complementària. Una vegada acabada es canviaran els torns. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: es fomenta en tot moment la creativitat i l'originalitat, és una activitat diferent basada en la innovació, dona l'oportunitat d'aprofundir en el tema, i a més es treballa cooperativament.
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Cinètico-corporal: han de manipular objectes per a la construcció del projecte i la seva programació.

	<ul style="list-style-type: none"> - Visuoespacial: han de preveure els moviments que farà o volen que faci el robot per a la seva posterior programació. - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que es treballa en equip. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta. - Lògico-matemàtica: han d'entendre els símbols a l'hora de programar en l'aplicació, formular hipòtesis dels moviments que farà, calcular els moviments, etc.
Avaluació	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació inicial: s'avaluaran els coneixements previs que tinguin els alumnes referents al tema. Per aquest motiu es realitzarà una sessió d'iniciació que consistirà en: explicar els elements que formen part del kit i quina eina s'utilitza per programar. I fins i tot, es pot aprofundir més en el tema de la programació presentant altres aplicacions que els hi permeti seguir investigant. no només per explicar en què consistirà l'activitat sinó també per valorar què és el que saben (què és la programació, han experimentat amb la robòtica?, què és un robot?, etc.). 2. Avaluació contínua: durant el desenvolupament del taller es tindrà en compte el procés que han seguit per arribar al producte final: com treballen en equip, si aprofiten el temps, el temps de feina que hi dediquen, etc. 3. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions: <ol style="list-style-type: none"> a. Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6. b. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.
<p>Font: extreta d'un taller que ja es va realitzar a una de les assignatures del grau.</p>	

Activitat 5

TÍTOL: curtmetratges mitjançant Stop-Motion

Temporalització	<p>Després de l'activitat del Lego We Do on cada grup haurà construït una figura, aquesta mateixa haurà de ser la protagonista del curtmetratge mitjançant Stop-Motion de l'activitat. Com ja s'ha esmentat, tindrà una durada de tot el segon trimestre com a projecte d'aula.</p> <p>8 sessions de 90'.</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendre a treballar cooperativament. - Fomentar la creativitat i l'originalitat. - Fer ús de tècniques innovadores: les TIC i la tècnica de Stop-

	Motion.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Tauleta amb l'aplicació "Stop Motion Studio" - Materials diversos per construir el decorat del curt.
Organització	Grups d'entre tres i quatre membres.
Descripció i distribució de les sessions.	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 1, 2: enfocades a l'experimentació de l'aplicació. A descobrir el seu funcionament i complements per poder aprofitar-los a l'hora de realitzar el seu curtmetratge. Poden crear curtmetratges de "prova" per saber quins aspectes han de tenir en compte. - Sessió 3 i 4: podran començar a pensar l'argument del seu curtmetratge i preparar el material que necessitaran per representar-lo. - Sessió 5, 6, 7: es dedicaran a gravar-lo i fer les edicions que necessitin. - Sessió 8: serà la de presentació dels curtmetratges a la resta de grups.
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser d'orientador. S'ha de mantenir en un segon pla atenent les necessitats dels alumnes i guiant-los per a què puguin arribar als objectius plantejats. - Abans de començar amb la creació del curtmetratge s'ha de realitzar unes sessions d'iniciació. És a dir, introduir què és un curtmetratge i quines característiques té la tècnica d'Stop-Motion. També s'hauran d'ensenyar exemples de què és el que es vol aconseguir i així els alumnes poden anar agafant inspiració. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: es fomenta en tot moment la creativitat i l'originalitat, es fa ús de les TIC i de recursos innovadors i, a més es treballa cooperativament. -
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Cinètico-corporal: ja que han de manipular objectes per a la creació del curt. - Visuoespacial: han d'ubicar la perspectiva des de la qual volen gravar i han de tenir un mapa mental d'on col·locar cada element. - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que és treball en equip. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta.
Avaluació	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació inicial: s'avaluaran els coneixements previs que tinguin els alumnes referents al tema. Per aquest motiu es

	<p>realitzarà una sessió d'iniciació, consistirà en: saber què és el que coneixen sobre la tècnica que s'usarà, quins trets té? A més, introduir què és un curtmetratge i quines característiques té la tècnica d'Stop-Motion.</p> <p>2. Avaluació contínua: durant el desenvolupament del taller es tindrà en compte el procés que han seguit per arribar al producte final: com treballen en equip, si aprofiten el temps, el temps de feina que hi dediquen, etc.</p> <p>3. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions:</p> <ol style="list-style-type: none"> Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.
--	--

Font: extreta del col·legi on es van dur a terme les pràctiques de menció.

3.3.3.1.5 Activitat 6

TÍTOL: composició de cançons

Temporalització	<p>Després dels curtmetratges es passarà a l'activitat de compondre una cançó que tindrà una durada de tot el 3r trimestre. El resultat d'aquesta serà exposada a la festa final de curs.</p> <p>Durada: 8 sessions de 60'.</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Reconèixer les parts d'una cançó. - Entendre el procés de composició d'una cançó. - Analitzar peces musicals. - Atribuir una lletra a determinada melodia. - Conèixer i reconèixer les notes musicals. - Aprendre a cantar a veu coral o com a solista.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Instruments variats disponibles a l'escola o portats pels alumnes. - Altaveus per escoltar peces d'àudio. - Ordinador. - Sala o aula de música.
Organització	Grupal
Descripció i distribució de les sessions	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 1 i 2: es realitzarà una primera sessió per introduir als alumnes en el món de la composició de cançons. Explicant quins són els coneixements bàsics sobre música i composició i les parts fonamentals d'una cançó i altres consideracions necessàries. Es començarà a organitzar als alumnes segons si es volen agrupar en grups o volen fer-ho individualment. - Sessió 3 i 4: hauran de començar a pensar quin estil de cançó volen fer, si la volen començar des de zero o volen la base ja feta, quins

	<p>instruments tocaran, qui cantarà, si hi haurà coreografia o videoclip, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sessió 5, 6, 7 i 8: començaran a compondre i acabaran la cançó amb l'ajuda del mestre/a. <p>Una vegada composta la cançó la podran cantar en algun esdeveniment de l'escola per ensenyar-la a la resta de grups i als pares.</p>
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: es fomenta la creativitat i l'originalitat a través del camp musical.
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Musical: es proporciona capacitat per crear i interpretar peces musicals. - Lingüística: es dona a l'hora d'elaborar una lletra per a la peça musical de manera coherent i cohesionada.
Avaluació	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació inicial: s'avaluaran els coneixements previs que tinguin els alumnes referents al tema. Per aquest motiu es realitzarà una sessió d'iniciació on es preguntarà: què és el que coneixen de les característiques de les cançons, les parts, instruments, etc. Per així fer una petita introducció del que han de saber per poder compondre la cançó. 2. Avaluació contínua: durant el desenvolupament del taller es tindrà en compte el comportament i l'actitud, el treball en equip i en general el procés que estan seguint. 3. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions: <ol style="list-style-type: none"> a. Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6. b. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.

Font: inspiració d'una activitat executada al grau.

3.3.3.1.6 Activitat 7

TÍTOL: TYE DYE

Temporalització	<p>Aquesta activitat es realitzarà la darrera setmana del curs (3r trimestre).</p> <p>Sessió 1 – 90'</p> <p>Sessió 2 – 60'</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creativitat i l'originalitat. - Decorar roba vella i donar-li una altra oportunitat. - Conscienciar de la importància de la reutilització.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Peces de roba de cotó (camisetes, dessuadores, gorres, calcetins,

	<p>mocadors, etc.) preferiblement blanques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tints de roba de diferents colors en ampolletes amb dosificador. - Gomes elàstiques. - Corda tensa per estendre les camisetes al final del procés. - Poals - Tisores. - Accés a aigua. - Guants de plàstic.
Organització	Grupal, però cadascú fa la seva peça de roba.
Descripció i distribució de les sessions	<p>Sessió 1: s'haurà de seguir els passos principals que se seguiran per decorar les camisetes mitjançant la tècnica Tye Dye són els següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Xopar la peça de roba que es vol tenyir en el poal amb aigua i llevar l'excés d'aigua. 2. Arrufar la peça en una bolla o cercle (segons la forma en què es vol el patró de colors) i assegurar-la amb les gomes elàstiques. 3. Aplicar amb seny els tints a les zones on vols col·locar-los. Es poden usar tants de colors com es vulguin i seguint el patró que es desitgi. 4. Deixar reposar la peça durant un dia sencer. 5. L'endemà es retiren les gomes amb les tisores i s'esbandeix amb aigua freda. 6. S'estén la peça a una corda i es deixa eixugar. <p>Sessió 2: una vegada seca, en la següent sessió podran decorar-la, tallar-la i posar-la al seu gust.</p>
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser el que va marcant les passes durant tot el procés de creació de camisetes. - Cada alumne s'anirà marcant el seu propi ritme i el/s mestres són els que hauran d'anar orientant i guiant les passes que han de seguir. - Poden decorar tantes peces com puguin en el temps que disposen. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: fomenta la seva creativitat i originalitat, deixant un ampli espai per a poder decorar les seves peces de roba tal com ells volen. Deixen de banda els continguts tradicionals de l'escola per donar pas a la competència artística de cadascú.
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta. - Cinètica-corporal: fent ús del cos creen un disseny.

Avaluació	<p>No es tracta d'una activitat en la qual sigui imprescindible una valoració. Sinó que és un espai on els participants poden expressar-se i ser ells sense cap pressió. Les creacions que facin són pensades per ell i no s'ha de determinar si són adequades o no.</p> <p>El que sí que es pot avaluar és la participació, el compromís, la cura del material, el respecte pels companys i tots aquells elements referents al comportament de l'alumne.</p>
<p>Font: extreta del programa "Intensamente"</p>	

3.3.3.2 Activitats fixes durant tot el curs

3.3.3.2.1 Activitat 8

TÍTOL: club de Lectura

Temporalització	<p>Aquesta activitat durarà tot el curs escolar. Sessions de 60'.</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar l'hàbit de lectura. - Millorar el procés de lectura i la comprensió. - Prendre gust per la lectura. - Formar lectors crítics. - Potenciar l'expressió oral.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Llibres i contes variats. Diversos exemplars per poder repartir-los entre tots els alumnes. - Fitxa de valoració del llibre. - Espai per poder fer la reunió del club de lectura.
Organització	<p>Grupal</p>
Descripció de l'activitat	<p>Del club de lectura se'n poden trobar diferents variables:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. S'escull un llibre conjunt en el qual els membres de club tenen un temps determinat per llegir-se'l. Una vegada passat aquest temps es va una trobada i es comenten els punts principals d'aquest llibre i les opinions dels lectors. 2. Cada membre del club escull un llibre diferent i el dia de la trobada l'explica a la resta resumidament sense revelar les parts clau i una petita argumentació de si el recomanaria o no i per què. <p>Després de cada trobada han d'emplenar la fitxa de valoració del llibre que els hi proporciona l'organitzador del club de lectura.</p> <p>En aquesta activitat no només s'ha de limitar a explicar les experiències de la lectura, sinó que es poden fer dinàmiques variades relacionades amb la lectura d'algun dels exemplars. I, no tenen perquè sempre ser lectures, en ocasions especials poden ser pel·lícules, curtmetratges o fins i tot revistes o còmics.</p>

Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser d'orientador. S'ha de mantenir en un segon pla atenent les necessitats dels alumnes i guiant-los per a què puguin arribar als objectius plantejats. La seva funció és motivar als alumnes a participar i fer preguntes que els facin reflexionar en vers el llibre que estan comentant, però els alumnes fixen el ritme. - Aquesta activitat es pot realitzar mensualment i pot ser organitzada per una persona externa o pel mateix tutor. A més és molt flexible quant al nombre de persones, ja que es pot fer amb tot el grup-classe o en grups reduïts de persones que estiguin realment interessants en participar-hi. - S'han de deixar ben clares quines són les normes del club de lectura s'espera: participació activa en tot moment, un compromís per part dels membres del club en acomplir els terminis de lectura establerts i en tenir cura del material prestat, es faran intervencions des del respecte i l'educació, etc. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: si la lectura és allò que els interessa podran llegir llibres variats i compartir les sensacions de manera grupal, es tracta de ple l'expressió oral, l'argumentació i el pensament crític. - Els docents poden tenir les opinions dels alumnes en compte per si en un futur han d'escollir lectures que puguin interessar i descartar aquelles que no han despertat gens d'interès.
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que es pot treballar en equip. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta. - Lingüística: es practica la lectura, la comprensió escrita i oral i l'expressió oral.
Avaluació	<p>No es tracta d'una activitat en la qual sigui imprescindible una valoració. Sinó que és un espai on els participants poden expressar-se i ser ells sense cap pressió. Les aportacions que facin són des del seu punt de vista i això no es pot determinar si és adequat o no.</p> <p>El que sí que es pot avaluar és la participació, el compromís, la cura del material, el respecte pels companys i tots aquells elements referents al comportament de l'alumne.</p>

Font: extreta del col·legi on es van dur a terme les pràctiques de menció.

3.3.3.2.2 Activitat 9

TÍTOL: sortides

Temporalització

Aquesta activitat es duran a terme en dies puntuals, però es repartiran durant

	tot el curs escolar.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar les sortides amb els continguts donats a l'aula. O introduir-los per poder desenvolupar-los a l'aula. - Aprendre a comportar-se fora de l'escola. - Conèixer diferents espais i contextos propers al centre. - Canviar la rutina a la qual estan acostumats i deixar enrere la monotonia.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Materials necessaris per dur a terme la sortida.
Organització	Grupal
Descripció	<p>Organització de sortides que estiguin relacionades amb els continguts que es donin a l'aula. Aquesta activitat dona una infinitat d'oportunitats, ja que depenent de la classe i del moment es podran realitzar unes o unes altres. A continuació es posen exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vistes a museus. • Visites a llocs emblemàtics: Dalt Vila, Cova des Culleram, etc. • Excursions per la naturalesa: bosc, platja, riu. • Passejos urbans. • Visita a la biblioteca, a l'ajuntament, hospitals, centrals elèctriques, comissaries, poliesportius, etc. • Tallers fora de l'escola: taller d'apicultura, taller de pa, tallers marítims. • Acampades, trencades de fruits secs, camps d'aprenentatges. • Viatges: Formentera, s'illa de Cabrera, viatges de final de curs, etc.
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - És important una bona coordinació entre els membres organitzadors de les sortides per a què no sorgeixi cap imprevist ni abans, ni durant ni després d'aquesta. - Per a què aquestes sortides siguin significatives s'han de tenir en compte diversos moments: abans de l'excursió per fer una introducció del que es farà i el que saben per poder proporcionar-los coneixements útils durant l'excursió; i després, no deixar la sortida com un fet aïllat sinó que s'ha de relacionar amb els continguts de classe o desenvolupar el que s'ha après en una activitat en el centre. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: és un dia en el qual se surt de la rutina i s'aprofundeix en un tema determinat del qual aquest alumne podrà saber més coses. A més podrà desenvolupar tot el seu potencial en activitats que no són habituals l'aula i en diferents contextos.
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que s'ha de

	<p>relacionar amb persones externes al centre. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lingüística: s'han d'expressar oralment i per escrit. Tenint en compte en tot moment les normes de comunicació establertes. - Visuoespacial: capacitat d'orientar-se i situar-se en l'espai en què es troben. - Naturalista: podran conèixer espais de la natura i interaccionar amb el medi físic. - Cinètica-corporal: caminar, córrer i en definitiva fer activitat física durant les sortides.
Avaluació	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació inicial: s'avaluaran els coneixements previs que tinguin els alumnes referents al tema. Per aquest motiu es realitzarà una sessió d'iniciació, per introduir la temàtica de la sortida, preguntar aspectes referits a l'excursió per saber quins s'han de tractar abans d'anar, etc. 2. Avaluació contínua: durant el desenvolupament de la sortida es tindrà en compte el comportament i l'actitud que hagin tingut i en cas d'haver executat alguna activitat allí, també podrà ser avaluat el procés d'elaboració. 3. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions: <ol style="list-style-type: none"> a. Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6. b. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.

3.3.3.2.3 Activitat 10

TÍTOL: experiments i enigmes

Temporalització	<p>Els diferents experiments es duran a terme en diversos moments i dies, però tindran una durada de tot el curs escolar.</p> <p>Durada: sessions de 60'.</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la curiositat i voler saber el perquè de les coses. - Tractar aspectes relacionats amb la ciència i les matemàtiques. - Relacionar els continguts més teòrics en vers la ciència i les matemàtiques amb aspectes quotidians de la vida. - Formular i verificar o desmentir hipòtesi. - Potenciar els raonaments inductius i deductius.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Materials necessaris per als experiments.

Organització	Grupal
Descripció	<p>Organització d'aquest tipus d'activitats han d'estar relacionats amb els continguts que es donin a l'aula. Aquesta activitat dona una infinitat d'oportunitats, ja que depenent de la classe i del moment es podran realitzar unes o unes altres. A continuació es posen exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geologia: per saber com es creen les muntanyes i els rius, simulació d'un terratrèmol, simulació d'un volcà, etc.) • Química: reaccions químiques (destil·lació d'alcohol, per entendre el concepte de densitat, la llum de lava, etc.) • Física: relacionades amb l'electricitat estàtica, l'electromagnetisme, etc. • Biologia: determinació del PH, treballar l'epidermis d'una ceba, experiments relacionats amb el cos humà, etc. • Matemàtiques: taller de pompes de sabó per desenvolupar la geometria, papiroflèxia per formar formes geomètriques, tallers de mesura, enigmes, etc. <p>Abans de cada taller es dedicarà una sessió a repassar els conceptes i continguts que es necessiten pel taller així s'aprofita tot el temps a la realització de l'experiment. En aquesta sessió també s'avaluaran els coneixements previs dels alumnes.</p>
Consideracions metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del docent en aquest taller ha de ser d'orientador i guia. Els alumnes són els protagonistes del seu aprenentatge i ells determinen el ritme. El docent ha d'estar allí per pautar l'activitat i atendre a les seves necessitats. - Aquesta activitat atén a les necessitats dels alumnes ACI perquè: permet un espai per crear hipòtesi, aplica la teoria a la pràctica i fa l'aprenentatge més motivador i permet a l'alumne ACI aprofundir en els temes que li interessin.
IM que es desenvolupen	<ul style="list-style-type: none"> - Emocional: tant intrapersonal com interpersonal, ja que és probable que es treballi en equip. Han de saber regular les seves emocions i sentiments així com identificar les de la resta. - Lingüística: a l'hora de comunicar-se i si han de llegir o escriure milloren la comprensió lectora i l'expressió escrita i/o oral. - Lògico-matemàtica: l'activitat es relaciona amb l'habilitat lògica, matemàtica i científica.
Avaluació	<p>L'avaluació es dividirà en tres moments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaluació inicial: s'avaluaran els coneixements previs que tinguin els alumnes referents al tema. Per aquest motiu es realitzarà una

	<p>sessió d'iniciació, en la que es preguntaran els conceptes bàsics que ja saben i s'explicaran els que no.</p> <ol style="list-style-type: none">2. Avaluació contínua: durant el desenvolupament del taller es tindrà en compte l'execució de l'experiment i el seguiment dels passos, el comportament i l'actitud, el treball en equip i en general el procés que estan seguint.3. Avaluació final: es tindran en compte dos tipus d'avaluacions:<ol style="list-style-type: none">a. Heteroavaluació: on el docent avalua a l'alumne mitjançant la rúbrica de l'annex 6.b. Autoavaluació: on l'alumne s'autoavalua mitjançant la rúbrica de l'annex 7.
Font: pàgina d'experiments https://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/taller/geologia/default.asp	

Pel que fa a l'avaluació de les activitats, s'especifica en cada una d'elles quin tipus d'avaluacions es duen a terme. El moment d'avaluació en quasi totes les activitats es divideix en tres moments: l'avaluació inicial que suposa "el punt de partida per abordar segons la diversitat individual i grupal" (Torrego, 2011, p 128); l'avaluació contínua on es té en compte el procés i desenvolupament que se segueix a les activitats; i l'avaluació final.

Per a millorar la qualitat en l'avaluació, en l'annex 6 s'ha elaborat una rúbrica generalitzada i ampliable per a totes les activitats. D'aquesta manera es facilita el procés d'avaluació i s'exemplifiquen els ítems que s'han de valorar en les propostes didàctiques plantejades. A més d'això, en l'annex 7 es presenta una proposta d'autoavaluació i valoració de l'activitat per part dels alumnes.

3.4 Avaluació de la proposta

Una vegada presentat el programa, s'ha de puntualitzar la importància que té una posterior avaluació d'aquesta. Existeix una necessitat de valorar el grau d'efectivitat, les febleses i les fortaleces i en definitiva, les millores que s'han de realitzar en el programa per afavorir l'aplicació i sostenibilitat de la proposta. Per dur a terme aquesta avaluació, es facilita a l'annex 8 un model de rúbrica en el que s'avaluen uns ítems concrets com: el pragmatisme i utilitat de la proposta; el grau d'adequació de la temporalització que s'ha establert en les activitats i en la proposta en general; el contingut i l'estructuració d'aquest; la metodologia que s'empren en les activitats i la sostenibilitat d'aquest en el temps.

Aquesta eina d'avaluació va dirigida a aquells individus que en un futur facin servir aquest programa o apliquin alguna de les activitats que es detallen. Amb els resultats de la rúbrica, es podrà determinar quin és el grau d'efectivitat i adaptabilitat de les activitats i com ja s'ha dit anteriorment i, esdevé un aspecte clau realitzar canvis i modificacions per a millorar-la.

3.5 Orientacions metodològiques per aplicar a casa

Aquesta proposta d'intervenció educativa s'ha estat enfocant fins al moment per a dur a terme dins l'aula o el centre. Però no s'ha d'oblidar, segons Pérez i López citat per Gobierno Vasco et al. (2013, p 81), la important rellevància del context familiar en el desenvolupament cognitiu dels infants que presenten ACI. La resposta que es doni tant en l'escola com a casa ha d'anar en concordança i han de col·laborar els dos contextos per igual, ja que tal com apunta Gardner (1995), a qui fa referència Gobierno Vasco (2013, p 82), ambdós ambients, incloent-hi el social, esdevenen suports imprescindibles en el desenvolupament d'aquests alumnes.

Consegüentment, s'ha vist necessari marcar algunes pautes als progenitors per a poder seguir donant suport també des de l'àmbit familiar. És per això que a continuació es proporcionaran alguns aspectes a tenir en compte que poden ser útils per als pares dels quals el seu fill presenti ACI. Les següents estratègies han estat extretes de l'estudi de Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Bellver Vázquez-Dodero (2013).

- Afecte i estima com a base de l'entorn familiar.
- Acceptació de les seves característiques, suportar-lo i guiar-lo en les seves accions.
- Correspondre les expectatives que es té de l'infant amb les seves capacitats.
- Marcar límits i tenir autoritat així com amb la resta de fills.
- Fomentar la participació en tasques domèstiques, marcar rutines, hàbits d'higiene, etc.
- Evitar tenir un tracte de favor o diferent de la resta de germans. Així s'evitarà que se senti superior.
- Comunicació oberta: escolta activa, orientació, diàleg familiar.
- Potenciació l'autoconcepte i així l'autoestima.
- Reconeixement de l'esforç.

- Desenvolupament integral de totes les àrees de la seva persona (afectiva, social, física, emocional...). A més de potenciar-les de manera equilibrada.
- Enriquiment de la competència social (relacions socials amb iguals, participació en activitats i tallers del seu interès, etc.)
- El temps d'oci del qual disposi ha de fer tasques que siguin la seva elecció.
- Proporcionar-los autonomia en la presa de decisions, planificació del temps, resolució de conflictes, etc.
- Procurar que no desenvolupi un nivell d'autoexigència que el perjudiqui.
- Desenvolupament de la intel·ligència emocional.
- Estimulació de les seves capacitats i potencialitats.
- Desenvolupament dels seus interessos personals.
- Disseny d'activitats que fomentin sempre la imaginació, la creativitat, l'originalitat, la curiositat i l'aprenentatge significatiu.
- Oferiment de materials recursos i fonts d'informació diverses en els que ells puguin aprofundir si els hi interessa.
- Introducció a l'ús de les TIC com a fons d'informació.

En definitiva, la funció dels pares és estimular un ambient familiar que en tot moment ofereixi oportunitats d'aprenentatge i puguin enriquir els seus coneixements sempre que ells ho desitgin. Però, no podem oblidar que per aconseguir aquest clímax s'han de donar molts altres factors (com els remarcats anteriorment). La clau per a què la intervenció sigui efectiva i en coherència amb l'escola és que ha de basar-se en la formació dels pares, ja que així s'eviten idees i expectatives contràries a la realitat i es pot atendre correctament als infants (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos & Bellver Vázquez-Dodero, 2013, p 22.). I el que s'espera amb aquest apartat és haver pogut contribuir en aquella tasca.

4 Conclusió i discussió

Si es fa la vista enrere i s'analitzen els constructes teòrics en els quals s'ha fonamentat la proposta es pot comprovar que han estat ben elegits perquè, com s'ha vist en altres apartats, es necessiten l'un de l'altre i la seva complementació és evident. És a dir, les ACI precisen les IM per poder desenvolupar-se totalment, la teoria de les IM té en compte aquells aspectes que altres teories no tenen. Per aquest motiu, afavoreixen en tot moment les ACI. Per altra banda,

es tornen a relacionar les ACI amb l'EI, ja que la primera necessita a la segona per a sentir-se inclosos dins l'aula i atendre les seves necessitats a l'hora.

Pel que fa al contingut i la informació que s'ha exposat en tots tres apartats del marc teòric ha estat extens, però un dels objectius era donar la màxima quantitat d'informació als lectors, ja que a l'hora de formar-se sobre un tema en concret els aprenentatges mai seran suficients. És per això que va sorgir la iniciativa de confeccionar una carpeta d'aprenentatge (CA)⁴ en la plataforma de *Blogger*. En aquest blog s'han publicat diferents entrades (l'enllaç disponible als annexos) sobre apartats que haurien d'haver format part del treball, però per motius d'espai no ha estat possible. I, com eren aspectes potser no tan essencials, però interessants de saber s'han traslladat a la CA.

El recorregut teòric que s'ha format ha estat similar als tres eixos, és a dir; el primer apartat corresponia a una contextualització o origen del concepte i una posterior definició o explicació d'aquest; posteriorment, s'han seguit amb les característiques del concepte dit o aspectes rellevants; i per últim una revisió a la legislació i quin grau de presència tenien els que han estat els eixos temàtics del treball. Com s'ha vist, la normativa tenia més en compte uns que altres, però en definitiva, es pot concloure dels punts dedicats a la legislació que sempre es pot millorar, que ha començat el procés de canvi, però que encara queda molt per recórrer.

La literatura trobada durant la confecció d'aquest treball ha estat útil, sobretot, al marc teòric perquè és on es necessitava més suport d'autors i teories que formessin les bases teòriques del programa. La línia temàtica de les ACI ha estat fàcil trobar informació, tant en la part més teòrica amb Peña del Agua (2004) com en qüestió d'intervenció i estratègies on destaca Torrego Seijo (2012) al qual s'ha recorregut en nombroses ocasions i les orientacions del Gobierno Vasco (2013). A la part teòrica de les IM no va ser complicat la recerca de contingut, ja que és una teoria que, encara que no és recent, està a l'ordre del dia. La informació trobada d'aquest apartat ha estat aplicada majoritàriament a l'explicació de les vuit IM i el seu origen. Finalment, amb els continguts teòrics de l'EI tampoc va estar res complicat perquè l'EI és part fonamental de l'educació i hi ha quantitat de revistes, articles, treballs i

⁴ Veure enllaç a l'annex 9

investigacions en vers al tema que han estat aplicats en gran part en la definició i origen del concepte i la seva importància.

Deixant de banda l'aplicació de la bibliografia, cal fer una anàlisi de quin és el grau de coincidència entre diferents autors dels diferents eixos temàtics. En la temàtica de les ACI es pot comprovar, generalment, una concordança en la informació referida a les característiques i trets propis dels individus amb ACI, en les estratègies d'intervenció i en les activitats que proposen, ja que totes es basen en els mateixos principis i objectius. Això no obstant, el que encara hi ha un poc de discrepàncies és en el tema de definicions. Existeixen molts de termes diferents dins el concepte d'ACI dels quals tots presenten diferències. Aquestes diferenciacions són les que encara pareix que no estan molt ben definides i, tal vegada, s'hauria de filar més prim en aquell aspecte. Respecte als dos altres eixos temàtics no s'ha detectat cap divergència en qüestions de contingut o informació. Aquesta harmonia dins les diferents fonts consultades denota que totes segueixen un mateix fil i objectiu.

Durant la confecció del document s'ha plantejat moltes vegades si aquesta proposta seria útil de veritat. Aquest pensament ve donat perquè són activitats que podrien plantejar-se i dur a terme qualsevol escola sense haver-se llegit aquest projecte necessàriament. Això no obstant, és probable que per culpa d'aquest tipus de pensaments els ACI no tinguin una situació d'atenció òptima per al seu desenvolupament a l'aula. L'objectiu de presentar aquesta idea és arribar a la reflexió de què encara que es pensi que les activitats poden ser òbvies i senzilles, es necessiten documents d'aquest caire per oferir recursos als docents, ja que aquests a vegades es troben desbordats i no tenen temps de parar-se a pensar activitats concretes per als alumnes ACI. Per la qual cosa, aquest document si pot ser d'utilitat perquè pot facilitar la feina dels docents quant a la intervenció educativa i, a més, pretén atendre als alumnes ACI i així donar una revisió a la intervenció educativa d'aquests alumnes (Torrego Seijo et al., 2012, pp. 1-3).

Una part fonamental a l'hora de confeccionar una proposta educativa és ser autocrítics amb la feina feta i saber determinar quines barreres i facilitadors pot tenir en l'aplicació. Per aquest motiu en la taula de l'annex 9 es puntualitzen les principals fortaleeses i febleses del programa.

En definitiva, amb la confecció d'aquest treball s'ha intentat donar un cop de mà a aquells docents que mantenen aquella preocupació per voler atendre als seus alumnes, però no saber

com. Situació que està present en moltes escoles i quasi sempre afecta els alumnes ACI. Per tant, els objectius de la proposta ja han quedat prou clars, però s'espera que de veritat s'hagin assolit. I, això només se sabrà el dia que s'apliqui, en aquell moment es sabrà si tota la feina feta haurà valgut la pena. I, encara que no sigui així, s'ha de seguir intentant per aconseguir una educació de qualitat per a tots els alumnes, sense etiquetes, sense diferenciacions, només alumnes, docents i famílies lluitant per un dret, agafats de la mà.

5 Referències bibliogràfiques

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

http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i3/025_pdfsam_Aula_Abierta_84_Diciembre_2004.pdf

Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, & Bellver Vázquez-Dodero, I. (2013, diciembre). *Niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales. Pautas para padres y madres*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/10/Pautas-para-padres-y-madres-NI%C3%91OS-Y-NI%C3%91AS-CON-ALTAS-CAPACIDADES-INTELECTUALES.pdf>

Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista investigación educativa REDIECH*, 9(17).

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053 ISSN 2448-8550

Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, & Bellver Vázquez-Dodero, I. (2013, diciembre). *Niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales. Pautas para padres y madres*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/10/Pautas-para-padres-y-madres-NI%C3%91OS-Y-NI%C3%91AS-CON-ALTAS-CAPACIDADES-INTELECTUALES.pdf>

Torrego Seijo, J. C., Fundación SM, Boal Velasco, M.ª. T., Bueno Villaverde, Á., Calvo Rodríguez, E., Expósito González, M.ª. M., Maillo Urones, I., Miguel López, A., Moruno Torres, P., Moya Gutiérrez, A., Rodríguez Hernández, G., Rodríguez Pérez, Á., Ruiz Pérez, V., Sánchez Reula, M., Torrego Treviño, Y., Varas Mayoral, M., Vega Ramos, S., & Zariquiey Biondi, F. (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* [Libro electrónico]. http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true

- González, T. A., & Barraca Mairal, J. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071092> ISSN 1579-0207
- Carpintero, E., Cabezas, D., & Pérez, L. (2009). *Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3543229>
- Rodríguez González, A. M., & Rodríguez González, A. (2020, diciembre). De la integración a la inclusión: un camino aún por recorrer. El caso de la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/640> ISSN 1889-4208
- Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, 58. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372009.pdf> ISSN 0798-0329
- Beltrán Llera, J. A. (2013, abril). La educación como cambio. *Revista Española de Pedagogía*, 71(245). <https://www.jstor.org/stable/23766853?seq=1>
- Zaragoza, L. L., Ferrando Prieto, M., Ferrándiz García, C., Hernández, D., Sainz, M., Prieto Sánchez, M. D. M. C. F., & Fernández, M. C. (2012). Inteligencias múltiples y alta habilidad. *Aula Abierta*, 40(1), 27-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791837>
- Blanco Guijarro, R., Aguerrondo, I., Ouane, A., & Shaeffer, S. (2008, abril). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (N.º 48). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Gobierno Vasco, Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., & Vigo, P. (2013, febrero). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Sandoval, M., Lopez, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index For Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5. https://ad.uib.es/estudis2021/pluginfile.php/463980/mod_resource/content/1/Document%20suport%20interpretaci%C3%B3%20Index%20for%20Inclusion.pdf
- Suarez, Jaqueline; Maiz, Francelys y Meza, Marina. Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y*

Postgrado [online]. 2010, vol.25, n.1, pp. 81-94. ISSN 1316-0087.

http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872010000100005&script=sci_arttext

Torrego, J. C., Universidad de Alcalá, Monge, C., Pedrajas, M. L., & Martínez Virseda, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504538> ISSN 0718-5480

Salmón, I. H., & Rojas Pernia, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclsiva*, 9(2).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600281> ISSN-e 1889-4208

Pujolàs, P., Universitat de Vic, & Lago Martínez, J. R. (s.d). *Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom*. <https://www.worldcat.org/title/cap-a-una-educacio-inclusiva-cronica-dunes-experiencies/oclc/803863813>

Valdivia Ruiz, F. (2001). *Evaluación de los estilos de aprendizaje en Educación Primaria*. Universidad de Málaga.

ACTEF. (2021). *Programa de Enriquecimiento INTENSAMENTE* [Diapositivas]. WordPress.

<http://actef.es/2021/02/23/programa-denriqueiment-intensament-2021/?lang=ca>

Universitat de les Illes Balears, PACIS, & Conselleria d'Educació. (2021). *MENTORiment*.

<http://mentoriment.uib.es/blog/>

Absac Balears. (2018, abril). *CasbA. Superdotación y Altas Capacidades* (N.º 8).

<https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150259/551652.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Altas Capacidades / ABSAC MALLORCA / Illes Balears. (s. f.). absac. Recuperado mayo de 2021, de <https://www.absacmallorca.com/>

Conselleria d'Educació & CREENA. (2007). *Pràctiques docents que afavoreixen l'atenció als alumnes amb altres capacitats*.

http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/protocol_altes_capacitats/archivopub.do?ctrl=MCRST4325ZI236837&id=236837

Decret 32/2014 de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. (2014). BOIB, núm 97, 19 de juliol de 2014, 1-27.

http://www.caib.es/sites/curriculums/ca/educacia_primaria/

Curriculums educatius per matèries consultats: educació física, llengua catalana, matemàtiques, ciències naturals, valors socials i cívics. Extrets de:

http://www.caib.es/sites/curriculums/ca/educacia_primaria/

Decret 39/2011 de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. (2011). BOIB, núm 67, de 5 de maig de 2011; correcció d'errades BOIB núm 78, de 28 de maig de 2011. <https://www.caib.es/sites/institutestudisautonomics/f/167496>

Institut d'Estudis Catalans. (2021). Inclusió. DIEC2.

<https://dlc.iec.cat/Results?DecEntradaText=inclusi%C3%B3&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0&Actualitzacions=False>

Real Academia Española. (2021). Inclusión. Diccionario de la Lengua Española.

<https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2021). Inclusion. Oxford Advancer Learner's Dictionary.

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/inclusion?q=inclusion>

6 Annexos

Annex 1- Desmentint mites entorn dels alumnes d'AC

Pons, C. (2021). Desmentint mites entorn dels alumnes d'AC. Carpeta d'aprenentatge. Recuperat de <https://criscrisu.blogspot.com/2021/05/desmentint-mites-entorn-als-alumnes-dac.html>

Annex 2 - Motivacions i interessos

Pons, C. (2021). Motivacions i interessos. Carpeta d'aprenentatge. Recuperat de <https://criscrisu.blogspot.com/2021/05/motivacions-i-interessos-dels-alumnes.html>

Annex 3 – Creativitat

Pons, C. (2021). Creativitat. Carpeta d'aprenentatge. Recuperat de <https://criscrisu.blogspot.com/2021/05/la-creativitat-en-els-alumnes-amb-ac.html>

Annex 4 – Concreció Curricular de la proposta

TAULA 9. CONCRECIÓ CURRICULAR DEL PROGRAMA

COMPETÈNCIES CLAU	OBJECTIUS DEL CURRÍCULUM	CONTINGUTS
Competència en comunicació lingüística.	Fer ús de la llengua en diferents situacions comunicatives aplicant estratègies, habilitats i normes bàsiques de comunicació.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferents gèneres literaris. - Generació espontània de discursos orals. - Expressió oral i escrita. - Lectura de varietat de llibres i contes. - Lectura compartida o individual i silenciosa o en veu alta. - Lectura crítica.
	Utilitzar la lectura com a font de plaer, aprenentatge i enriquiment personal.	
	Comprendre discursos orals i escrits.	
	Expressar-se per escrit amb correcció i cuidar l'estructura del text, els aspectes normatius, la cal·ligrafia, l'ordre i la netedat; per parlar de manera adequada, coherent i correcta, i per comprendre textos orals i escrits	
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	Valorar el paper de les matemàtiques en la vida quotidiana	<ul style="list-style-type: none"> - Continguts variats relacionats amb les disciplines de: matemàtiques i ciències naturals. - Relació dels continguts més teòrics en vers la ciència i les matemàtiques amb
	Estudiar i classificar materials segons les propietats, i observar i fer experiments per entendre les característiques d'alguns fenòmens.	
	Expressar verbalment i de forma raonada el procés seguit per solucionar problemes de l'entorn proper.	
	Elaborar i emprar instruments i estratègies personals (aproximació, estimació de càlculs mentals, mesures, orientació espacial...), per fer	

	<p>prediccions i en la resolució de problemes.</p> <p>Utilitzar processos de lectura, reflexió, raonament i estratègies de resolució de problemes, fer els càlculs necessaris i comprovar les solucions.</p> <p>Identificar i resoldre problemes de la vida quotidiana, relacionar la realitat i les matemàtiques i valorar els coneixements matemàtics per resoldre aquests problemes.</p>	<p>aspectes quotidians de la vida.</p>
Competència digital	<p>Iniciar-se en la utilització, per a l'aprenentatge, de les tecnologies de la informació i la comunicació i desenvolupar un esperit crític davant els missatges que reben i elaboren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tècniques innovadores: les TIC.
Aprendre a aprendre	<p>Usar de manera eficaç les destreses i habilitats bàsiques de la llengua (escoltar, parlar, llegir i escriure) com a instruments d'aprenentatge, recerca, recollida i processament d'informació.</p> <p>Desenvolupar actituds de confiança en si mateixos, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge i esperit de superació i emprenedor.</p> <p>. Valorar la tasca ben feta com a condició necessària per a l'aprofitament eficaç dels aprenentatges.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creativitat, imaginació i originalitat. - Curiositat. - Formulació d'hipòtesi. - Raonaments inductius i deductius.
Competències socials i cíviques	<p>Desenvolupar una actitud d'autoconfiança i de respecte a la producció artística personal i aliena, i promoure capacitats de diàleg per rebre i expressar crítiques i opinions constructives.</p> <p>Planificar i fer produccions artístiques, individualment o cooperativa, assumint diferents rols i col·laborant en la resolució dels problemes que vagin sorgint per aconseguir un producte final satisfactori.</p> <p>Adquirir, triar i aplicar principis i regles per resoldre problemes motors i actuar de manera eficaç i autònoma, desenvolupant la iniciativa individual i l'hàbit de treball en equip en la pràctica d'activitats físiques, esportives i artístic-expressives.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenentatge cooperatiu. - Tractament de l'autoconcepte. - Autonomia. - Resolució de conflictes.
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	<p>Desenvolupar actituds de confiança en si mateixos, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge i esperit de superació i emprenedor.</p> <p>Desenvolupar-se com a persones lliures, creadores del seu propi futur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Llibertat d'expressió. - Autonomia. - Tractament de l'autoconcepte. -
Consciència expressions culturals	<p>Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals i audiovisuals</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creativitat, imaginació i originalitat.

Nota: competències i objectius extrets del currículum de les Illes Balears d'Educació Primària i de les diferents matèries. Concreció curriculars de les competències, objectius i continguts de la proposta d'intervenció.

Annex 5 – Pràctiques docents que no afavoreixen l'atenció als alumnes ACI

Pons, C. (2021). Pràctiques docents que no afavoreixen l'atenció als alumnes ACI. Carpeta d'aprenentatge. Recuperat de <https://criscrisu.blogspot.com/2021/05/practiques-docents-que-no-afavoreixen.html>

Annex 6 – Rúbrica d'avaluació de les activitats

TAULA 10. RÚBRICA D'AVALUACIÓ DELS ALUMNES

ALUMNE AVALUAT:				
ÍTEMS	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4
ROL	Presenta un rol passiu en les activitats que es proposen. Grau d'interès i curiositat per fer aprenentatges nous baix. No pregunta si té dubtes.	Presenta un rol relativament actiu en les activitats que es proposen. Grau d'interès i curiositat per fer aprenentatges nous mitjà. A vegades pregunta si té dubtes.	Presenta un rol actiu en les activitats que es proposen. Grau d'interès i curiositat per fer aprenentatges nous és adequat. Pregunta si té dubtes.	Presenta un rol actiu en les activitats que es proposen. Grau d'interès i curiositat per fer aprenentatges nous alt. Pregunta si té dubtes.
TREBALL COOPERATIU	Té moltes dificultats per treballar en equip. Té un rol passiu, no participa ni proposa idees. Mai dona la seva opinió. Si ha sorgit algun problema ha tingut problemes per solucionar-lo.	El treball cooperatiu és millorable. A vegades participa activament, però no proposa idees. Quasi mai dona la seva opinió. Si ha sorgit algun problema ha tingut problemes per solucionar-lo.	Treballa adequadament en equip. Sovint participa activament i proposa idees. Sol donar la seva opinió i generalment respecta opinions alternatives. Si ha sorgit algun problema ho ha sabut resoldre pacíficament.	Treballa molt bé en equip. Participa activament, proposa idees i deixa que els seus companys també ho facin. Sempre dona la seva opinió així com respecta opinions alternatives. Si ha sorgit algun problema ho ha sabut resoldre pacíficament.
CREATIVITAT I ORIGINALITAT	Grau de creativitat i originalitat en les activitats baix. Tant en la planificació com l'execució i resultat final de les tasques.	Grau de creativitat i originalitat en les activitats mitjà. Tant en la planificació com l'execució i resultat final de les tasques.	Grau de creativitat i originalitat en les activitats adequat. Tant en la planificació com l'execució i resultat final de les tasques.	Grau de creativitat i originalitat en les activitats alt. Tant en la planificació com l'execució i resultat final de les tasques.
INICIATIVA I ESPERIT CRÍTIC	Manca d'iniciativa i esperit crític a l'hora de dur a terme la tasca plantejada, ja que presenta moltes dificultats importants tant en el treball individual com en grup.	Té poca iniciativa i esperit crític a l'hora de dur a terme la tasca plantejada, ja que mostra dificultats significatives tant en treball individual com en grup.	Té prou iniciativa i esperit crític a l'hora de dur a terme la tasca plantejada, però mostra alguna dificultat tant en treball individual com en grup.	Té molta iniciativa i esperit crític a l'hora de dur a terme la tasca plantejada tant en treball individual com en grup.

ASSIMILACIÓ DELS CONTINGUTS I OBJECTIUS	Té assimilats pocs dels continguts i compleix escassos objectius plantejats de cada activitat. No els relaciona amb aspectes de la vida quotidiana.	Té assimilats alguns dels continguts i compleix alguns els objectius plantejats de cada activitat. No acostuma a relacionar-los amb aspectes de la vida quotidiana.	Té assimilats correctament la majoria dels continguts i compleix generalment els objectius plantejats de cada activitat i així ho demostra en l'execució de les tasques. A més, sovint els relaciona amb aspectes de la vida quotidiana.	Té assimilats correctament tots els continguts i compleix els objectius plantejats de cada activitat i així ho demostra en l'execució de les tasques. A més, és capaç de relacionar-los amb aspectes de la vida quotidiana.
ÚS DE LES TIC	Fa un ús adequat i responsable de les TIC per realitzar les activitats que s'indiquen. Grau de domini del sistema informàtic baix.	Fa un ús adequat i responsable de les TIC per realitzar les activitats que s'indiquen. Grau de domini del sistema informàtic mitjà.	Fa un ús adequat i responsable de les TIC per realitzar les activitats que s'indiquen. Grau de domini del sistema informàtic adequat.	Fa un ús adequat i responsable de les TIC per realitzar les activitats que s'indiquen. Grau de domini del sistema informàtic alt.
EXPRESSIÓ ORAL I ESCRITA	Té un nivell baix en la seva expressió oral/escrita així com en la comprensió d'aquesta dimensió lingüística. No mostra evolució ni millora.	Té un nivell mitjà en la seva expressió oral/escrita així com en la comprensió d'aquesta dimensió lingüística. La seva evolució és molt lenta, però millora.	Té un nivell adequat en la seva expressió oral/escrita així com en la comprensió d'aquesta dimensió lingüística. A més, mostra una evolució constant de millora.	Té un nivell alt en la seva expressió oral/escrita així com en la comprensió d'aquesta dimensió lingüística. A més, mostra una evolució ràpida i constant de millora.
COMPETÈNCIA LECTORA	Té un nivell baix en la seva competència lectora, tant en la lectura com en la comprensió. No mostra evolució ni millora.	Té un nivell mitjà en la seva competència lectora, tant en la lectura com en la comprensió. La seva evolució és lenta, però millora.	Té un nivell adequat en la seva competència lectora, tant en la lectura com en la comprensió. A més, mostra una evolució constant de millora.	Té un nivell alt en la seva competència lectora, tant en la lectura com en la comprensió. A més, mostra una evolució ràpida i constant de millora.
MOTIVACIÓ	Grau de motivació baix davant el desenvolupament de les sessions. No motiva als seus companys de feina.	Grau de motivació mitjà davant el desenvolupament de les sessions. No acostuma a motivar als seus companys de feina.	Grau de motivació adequat davant el desenvolupament de les sessions. Sol motivar als seus companys de feina.	Grau de motivació alt davant el desenvolupament de les sessions així com motiva als seus companys de feina.
COMPORAMENT	Té un comportament molt millorable en l'execució de les activitats. Demostrar no tenir respecte i empatia cap a la resta.	Té un comportament millorable en l'execució de les activitats. Sol demostrar tenir respecte i empatia cap a la resta.	Té un comportament adequat en l'execució de les activitats. Demostra tenir respecte i empatia cap a la resta.	Té un comportament excel·lent en l'execució de les activitats. Demostra tenir respecte i empatia cap a la resta.
OBSERVACIONS I COMENTARIS				

Nota: Confecció pròpia. Rúbrica d'avaluació dels alumnes en les activitats dividida en ítems característics a totes

les activitats

Annex 7 – Rúbrica d'autoavaluació dels alumnes

TAULA 11. GRAELLA D'AUTOAVALUACIÓ DELS ALUMNES

Nom:			
Com ha estat el meu desenvolupament en l'activitat?	POC/NO	BASTANT/A VEGADES	MOLT/SI
He escoltat les instruccions de l'activitat?			
He entès l'activitat?			
He preguntat els dubtes al mestre/a si tenia.			
He planificat la tasca abans de començar a fer-la? Tant si ha estat en grup com individual.			
He set amable i agradable amb els meus companys?			
M'he sentit a gust en el meu grup de feina.			
He tingut un bon comportament?			
He tingut algun conflicte?			
He ajudat a preparar i recollir el material que s'ha emprat?			
M'agradaria tornar a fer l'activitat algun altre dia.			
Què és el que més m'ha agradat de l'activitat?			
Què podria millorar en l'execució de l'activitat?			
Observacions o comentaris:			

Nota: confecció pròpia. Graella d'autoavaluació dels alumnes en les activitats.

Annex 8 – Rúbrica d'avaluació del projecte

TAULA 12. RÚBRICA D'AVALUACIÓ DEL PROJECTE D'INTERVENCIÓ

ÍTEMS	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4
Pragmatisme	La proposta no és útil. I a més, la informació que es necessita per a la seva aplicació és escassa.	La proposta és útil. Però de vegades la informació que es necessita per a la seva aplicació és incompleta.	La proposta és prou útil. És possible trobar la majoria de la informació que es necessita per a la seva aplicació.	La proposta és molt útil. És possible trobar tota la informació que es necessiten per a la seva aplicació.
Temporalització	La duració de les activitats i del programa és inadequada i s'ha de modificar, ja que no és apta per aplicar-ho a l'aula.	La duració de les activitats i del programa s'ha de modificar, ja que no acaba de ser adequat per traslladar-ho a l'aula.	La duració de les activitats i del programa és adequat per traslladar-ho a l'aula.	La duració de les activitats i del programa en general és molt adequada per aplicar-ho a l'aula.
Contingut	La informació que es proporciona no és adequada sinó que es tracta d'un contingut: innecessari, incomplet i amb moltes dificultats per entendre-la.	La informació que es proporciona és adequada, però incompleta i porta dificultats per entendre-la.	La informació que es proporciona és adequada i compleix les propietats textuais, però està incompleta.	La informació que proporciona és necessària, està completa. A més s'expressa d'una manera cohesionada i adequada a l'àmbit educatiu.
Estructura	Els apartats en què es divideix la	Els apartats en què es divideix la	Els apartats en què es divideix la	Els apartats en què es divideix la

	proposta són incorrectes, ambigus i incomplets. La informació no és fàcil de trobar.	proposta són correctes, però presenten un cert grau d'ambigüitat i estan incomplets. La informació no és fàcil de trobar.	proposta són clars i correctes, però són incomplets. La informació és fàcil de trobar.	proposta són correctes, clars i complets. La informació és fàcil de trobar.
Metodologia	La metodologia que utilitza la proposta no s'adequa a l'aula/centre on es duu a terme. No dona lloc a la flexibilitat i no atén a la diversitat.	La metodologia que utilitza la proposta quasi no s'adequa a l'aula/centre on es duu a terme. El grau de flexibilitat és baix i no atén a la diversitat de manera eficaç.	La metodologia que utilitza la proposta s'adequa bastant a l'aula/centre on es duu a terme. Permet flexibilitat i procura atendre a la diversitat de manera eficaç.	La metodologia que utilitza la proposta s'adequa a l'aula/centre on es duu a terme. Permet molta flexibilitat i atén a la diversitat de manera eficaç.
Sostenibilitat	La proposta no es pot aplicar perquè s'han de dur a terme molts de canvis i modificacions significatives que l'afavoreixin.	La proposta es pot aplicar, però s'han de realitzar molts de canvis i modificacions significatives que l'afavoreixin.	La proposta es pot aplicar amb algun canvi o modificació significativa que l'afavoreixi.	La proposta es pot aplicar i no s'ha de realitzar cap canvi significatiu.

Nota: Confecció pròpia, adaptada de la rúbrica original per un treball de l'assignatura 22142- Intervenció Educativa des del Context Familiar i Social de la Persona amb Discapacitat (4t Curs). Rúbrica d'avaluació de la proposta per determinar fortaleses i febleses.

Annex 9 – Rúbrica d'avaluació del projecte

Taula 13. Barreres i facilitadors de la proposta d'intervenció

BARRERES	FACILITADORS
Metodologies amb un enfocament més tradicional que no estiguin disposats a introduir segons quines pràctiques a les seves aules. A més, el fet de tenir una metodologia tan antiga fa que sigui més complicat atendre les necessitats dels alumnes NESE i NEE i en aquest cas, els alumnes ACI.	Alt grau de flexibilitat i adaptabilitat. Les activitats són modificables a les necessitats dels alumnes i docents a les quals vagi dirigida. A més, es marquen els passos que s'han de seguir, però deixa molta llibertat a l'hora de plantejar activitats o variables noves.
Creences irracionals en vers els alumnes ACI. Pensaments que afavoreixen els mites (tractats a l'annex 1) que perjudiquen la intervenció i inclusió dels individus que presenten ACI.	Tracta varietat de matèries sempre des del punt de vista de la interdisciplinarietat.
La falta de recursos pot esdevenir un factor molt important, ja que si no es disposen dels materials i recursos necessaris per dur a terme les activitats plantejades, serà molt complicat introduir-les a l'aula.	Afavoreix la creativitat, l'originalitat i la curiositat en tot moment. Un dels factors que més s'ha de tenir en compte a l'hora d'intervenir en alumnes ACI.
El fet que les propostes no s'adeqüin al context i les necessitats del centre. Ja sigui perquè no contribueix a l'assoliment d'objectius o perquè no els aporta cap benefici.	Té en compte i afavoreix en tot moment la inclusió educativa no només dels alumnes ACI, sinó de tot l'alumnat. Les activitats van dirigides als alumnes que presenten ACI, però estan pensades per desenvolupar

dins l'aula ordinària on tots els alumnes puguin participar.
--

Nota: confecció pròpia. Es puntualitzen les fortaleses i febleses de la proposta d'intervenció.