



**Universitat de les  
Illes Balears**

**Títol: Atenció de l'alumnat amb altes capacitats des  
del perfil del docent**

**AUTOR: Maria Del Mar Florit Orell**

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari De Formació del Professorat  
(Especialitat/Itinerari en Orientació Educativa)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016-17

Data 05/06/2017

Signatura de l'autor \_\_\_\_\_

Nom Tutor del Treball Rosabel Rodríguez Rodríguez

Signatura Tutor \_\_\_\_\_

Acceptat pel Director del Màster Universitari de Formació del Professorat. Signatura \_\_\_\_\_

## **Resum**

L'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals conforma un col·lectiu heterogeni i engloba diverses categories que es defineixen, de manera general, per unes aptituds intel·lectuals elevades. A més, són moltes i diverses les alternatives i mesures d'atenció a partir de les quals es poden cobrir les necessitats d'aquest alumnat, fent possible el seu progrés i el màxim desenvolupament de les seves capacitats. Així, la seva identificació i, consegüentment, la seva atenció i intervenció tenen una importància primordial i evident dins tots els centres educatius. A mode d'anàlisi, en aquest treball es desenvolupa un estudi sobre 6 instituts d'Educació Secundària Obligatòria de la zona nord de Mallorca i els seus respectius docents, on es pretén obtenir una visió real de la situació que es viu avui en dia entorn a l'atenció d'aquest alumnat des del perfil del professorat, tenint en compte la seva formació, la presència d'aquest alumnat a les seves aules, les mesures d'atenció adoptades, l'ús del departament d'orientació i les dificultats que es deriven d'aquesta atenció, les quals s'intenten pal·liar a través d'una proposta didàctica.

## **Paraules claus**

Altes capacitats intel·lectuals, atenció educativa, docent.

## **Abstract**

The students with high intellectual capacities make up a heterogeneous collective which comprehends several categories which are defined, generally, by high intellectual abilities. Moreover, there are many and varied alternatives and attention measures from which these students' needs can be covered, allowing their progress and the maximum development of their capacities. Thus, the identification and, consequently, the attention and intervention have an essential and evident importance in all educative centers. As a kind of analysis, this paper offers a study about six high schools from the North area of Mallorca and their respective educators, which attempts to offer a real view of the current situation regarding the attention of these students from the teachers' profile, taking into account their formation, the presence of these students in the classrooms, the attention measures taken, the use of the orientation department

and the difficulties which are derived from this attention, which are tried to be alleviated through a didactic proposal.

**Keywords**

High intellectual capacities, educational attention, teacher.

## Índex

1. Introducció.....	p.1
1.1 Motivació i justificació del tema.....	p.1
1.2 Objectius generals i específics.....	p.3
1.3 Disseny metodològic.....	p.4
2. Estat de la qüestió.....	p.5
2.1 Altes capacitats intel·lectuals.....	p.5
2.1.1 Distinció del terme.....	p.5
2.1.2 Característiques de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.8
2.2 Atenció educativa.....	p.10
2.2.1 Necessitat d'identificació i d'intervenció educativa.....	p.10
2.2.2 Regulació de la intervenció educativa en altes capacitats intel·lectuals.....	p.13
2.2.3 Opcions d'atenció i respostes més comunes. Estratègies d'intervenció dins el marc escolar.....	p.15
2.2.3.1 Mesures ordinàries de suport.....	p.15
2.2.3.2 Mesures específiques de suport.....	p.19
2.3 Perfil docent. Formació i principals dificultats del professorat.....	p.24
2.4 Paper de l'orientador.....	p.28
3. Desenvolupament del projecte.....	p.28
3.1 Context i població d'estudi.....	p.29
3.2 Metodologia.....	p.30
3.2.1 Mida i selecció de la mostra.....	p.30
3.2.2 Recollida de dades i procediments. Mètodes i materials.....	p.31
3.2.3 Variables d'estudi i anàlisi de dades.....	p.32

3.3 Resultats.....	p.35
3.3.1 Formació dels docents.....	p.35
3.3.2 Coneixement sobre els distints temes referents a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.37
3.3.3 Presència de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.39
3.3.4 Estratègies i mesures d'atenció.....	p.40
3.3.5 Dificultats entorn de l'atenció de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.41
3.3.6 Ús del departament d'orientació.....	p.42
3.4 Anàlisi i discussió.....	p.43
4. Proposta didàctica.....	p.49
4.1 Detecció de les necessitats i justificació de la proposta.....	p.49
4.2 Programació de la proposta.....	p.51
5. Conclusions.....	p.54
6. Referències bibliogràfiques.....	p.56
7. Annexos.....	p.63
Annex A. Qüestionari per al professorat sobre l'atenció d'alumnes amb altes capacitats intel·lectuals	
Annex B. Resultats extrets a partir del programa estadístic IBM SPSS Statistics 20	

## Índex de taules i figures

Taula 1. Característiques més freqüents i comunes en l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.8
Taula 2. Distinció de les diferents mesures dins la nostra Comunitat.....	p.15
Taula 3. Aspectes positius i negatius ensenyança multinivell.....	p.16
Taula 4. Aspectes positius i negatius de la mesura d'alumne tutor.....	p.17
Taula 5. Aspectes positius i negatius de l'enriquiment.....	p.19
Taula 6. Aspectes positius i negatius de la flexibilització.....	p.22
Taula 7. Variables d'estudi i informació recollida.....	p.32
Taula 8. Objectius principals de la proposta.....	p.52
Taula 9. Temes i continguts a tractar dins la proposta.....	p.52
Imatge 1. Comarca nord de Mallorca i els respectius IES de la mostra.....	p.29
Figura 1. Formació dels docents en altes capacitats.....	p.36
Figura 2. Tipus de formació dels docents.....	p.36
Figura 3. Mitjana d'anys de docència segons el tipus de formació.....	p.37
Figura 4. Nivell mitjà de coneixement dels docents entorn dels temes que fan referència a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.37
Figura 5. Coneixement dels docents sobre els distints temes referents a altes capacitats.....	p.38
Figura 6. Nivell mitjà de coneixement en funció de la formació dels docents.....	p.38
Figura 7. Coneixement per part dels docents de pàgines d'informació i associacions.....	p.39
Figura 8. Presència alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.39
Figura 9. Nombre de professors en funció dels anys de docència sense presència d'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.40

Figura 10. Tipus de mesures que han fet servir els docents que han tingut alumnes amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.40
Figura 11. Valoració per part dels docents de les distintes mesures.....	p.41
Figura 12. Valoració de les dificultats dels docents que han tingut alumnes amb altes capacitats intel·lectuals.....	p.42
Figura 13. Ajuda del departament d'orientació en casos d'altres capacitats intel·lectuals.....	p.42
Figura 14. Tema d'ajuda del departament d'orientació.....	p.43

## **1. Introducció**

### **1.1 Motivació i justificació del tema**

Per començar, és important remarcar que són diversos els factors que m'han impulsat a desenvolupar aquest treball, tant personals com professionals.

Per una part i des de la meva experiència professional, he d'expressar que, com a estudiant d'aquest màster de l'especialitat d'Orientació Educativa i pel fet d'haver tractat a distintes assignatures el tema de les altes capacitats intel·lectuals, el meu interès per aquest col·lectiu ha augmentat. Així, m'ha despertat una alta curiositat l'elevat percentatge d'alumnes que possiblement estan avui en dia escolaritzats a la nostra Comunitat i que passen desapercebuts, sense rebre l'atenció a la qual tenen dret i sense desenvolupar les seves capacitats i potencialitats personals. Per tant, arran de la falta de reconeixement, tant escolar com social, són molts els casos que, a més de passar desapercebuts, fracassen a nivell escolar, però també a nivell personal i social. D'aquesta manera, crec que professionalment i com a futurs orientadors, que és en el que ens estem formant, som una peça clau per augmentar la visibilitat d'aquest col·lectiu i per sensibilitzar els docents de la importància que té la identificació d'aquest alumnat i, a més, la seva posterior resposta, atès que, com a tal, estan en el seu propi i ple dret.

A part, durant la formació d'aquest màster ens hem sensibilitzat i, a la vegada, hem pres consciència de la importància d'una atenció a la diversitat de manera òptima i d'una escola inclusiva en la qual tots els alumnes siguin presents, puguin participar i, a la vegada, progressin dins les seves possibilitats. D'aquesta manera, sempre he pensat que aquest col·lectiu, especialment i en molts de casos, no progressa dins les seves possibilitats, desaprofitant el seu potencial.

A més, un tema que m'ha cridat molt l'atenció i que ha estat d'especial interès és la falta de formació i preparació generalitzada sobre la temàtica d'aquest alumnat que presenten la major part dels docents que exerceixen en els sistemes educatius. Aquest fet, sens dubte, es presenta com un obstacle tant per detectar aquests alumnes com per donar-los una atenció adequada a les seves necessitats. Per això, es fa difícil la instauració d'un paradigma d'escola



inclusiva ja que ens trobam lluny d'un sistema educatiu on tots els alumnes hi tenen presència, participen i progressen en relació a les seves capacitats en tant que, sense cap dubte, aquest col·lectiu, en el moment que no està atès correctament, no progressa en referència a les seves capacitats.

Per una altra banda i a nivell personal, he de reconèixer que el tema de les altes capacitats i la seva atenció sempre m'ha despertat curiositat. Ja des de la meva formació com estudiant de Psicologia, el tema de les altes capacitats sempre va ser una qüestió poc tractada. A més, durant la meva trajectòria com a estudiant, he coincidit en diverses ocasions amb alumnes amb altes capacitats, els quals no han estat atesos com a tal ni han rebut una atenció adequada, raó per la qual no han desenvolupat el seu potencial. D'aquesta manera, alguns s'han mantingut en el sistema educatiu desaprofitant les seves habilitats per la falta de resposta i altres l'han abandonat, cercant sortides alternatives. A raó d'aquests casos que he conegut, sempre he tingut un elevat interès per conèixer i aprendre entorn d'aquest tema. Per tant, a l'hora de decidir la temàtica del meu treball vaig tenir clar que volia encaminar-lo cap a aquest tema, sobretot per la sensibilitat peculiar i especial que em desperta. Així, a partir de tots aquests factors, vaig decidir desenvolupar aquesta temàtica ja que és evident que l'atenció educativa en nins amb dificultats d'aprenentatge, incorporació tardana al sistema educatiu... requereix d'algun avanç per poder parlar d'una atenció òptima i de la presència d'una escola inclusiva en la seva totalitat. Ara bé, l'atenció referent a aquest col·lectiu amb altes capacitats necessita començar gairebé des del principi, ja que la identificació i les actuacions des dels centres educatius generalment són insuficients, fet que els converteix en un dels col·lectius més desatesos del nostre sistema educatiu. D'aquesta manera, es necessita començar per una sensibilització i una formació eficaç per part dels docents en referència a aquest col·lectiu.

En definitiva, he decidit enfocar el meu treball al voltant del tema de l'atenció educativa sobre l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals des del perfil del docent ja que el meu objectiu és el d'analitzar la situació real que es viu avui en

dia en els Instituts d'Educació Secundària situats al nord de Mallorca i, per tant, examinar com és aquesta atenció, a més de veure quina és la formació que tenen els docents, les principals dificultats que es presenten a l'hora d'oferir-los atenció... Així, aquest treball és realment un repte personal que em resulta motivador ja que el meu objectiu després d'analitzar aquesta situació és poder, d'alguna manera, elaborar una proposta didàctica que millori la situació i que incrementi la qualitat docent vers a aquest col·lectiu en el sistema educatiu.

## **1.2 Objectius generals i específics**

Els objectius generals que em propòs amb l'elaboració d'aquest treball són:

1. Conèixer, a nivell teòric, les característiques de les persones amb altes capacitats intel·lectuals i l'atenció educativa que s'ofereix a aquest alumnat, tenint en compte les distintes alternatives, el perfil del docent...
2. Analitzar, a nivell pràctic, l'atenció educativa entorn a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals al nord de Mallorca des del perfil del docent, a més d'intentar millorar aquesta atenció a través d'una proposta didàctica.

A més, amb l'elaboració d'aquest treball, els objectius específics que em planteig són:

1. Objectius específics lligats al primer objectiu general:
  - Distingir el terme d'altres capacitats intel·lectuals, a més de conèixer les característiques d'aquest col·lectiu.
  - Conèixer els aspectes relatius a la identificació i intervenció educativa, així com la regulació a nivell de normativa, les xifres d'identificació...
  - Repassar les distintes alternatives d'intervenció educativa, fent èmfasi en els aspectes positius i negatius.
  - Entendre i conèixer, a nivell teòric, els temes referents a la formació, les principals dificultats a l'hora d'atendre aquest alumnat... entorn a la figura del docent.
  - Conèixer la importància del paper de l'orientador en el procés d'atenció d'aquest col·lectiu.

2.Objectius específics lligats al segon objectiu general:

- Analitzar la situació actual entorn a l'atenció educativa de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals en els centres educatius de secundària de la zona nord de Mallorca.
- Indagar sobre la figura del docent, a nivell pràctic, en els temes referents a la formació, les mesures que apliquen i la seva opinió, les principals dificultats que troben a l'hora de donar aquesta atenció i l'ús del departament d'orientació.
- Dissenyar una proposta didàctica amb una utilitat pràctica i amb l'objectiu de millorar la situació des de la figura del docent entorn a aquest col·lectiu per tal d'incrementar la qualitat educativa.

### **1.3 Disseny metodològic**

El treball consta de dues parts clarament diferenciades. Primer de tot, es presenta una investigació bibliogràfica, corresponent a l'estat de la qüestió i sobre el tema a tractar, realitzada a partir de les publicacions i investigacions més recents i rellevants. Les fonts principals de què s'han extret els articles científics i els llibres són: Google Academic, Dialnet, ERIC i la biblioteca de la UIB. A més, les paraules claus utilitzades per a dur a terme la recerca, tant en català, castellà com en anglès, han estat: "altas capacidades", "superdotación", "alumnado", "profesorado", "atención" y "escuela".

La segona part consisteix en un projecte i una proposta pràctica. La idea de la metodologia a seguir va ser la de seleccionar diversos instituts d'Educació Secundària Obligatoria (IES) de la zona nord de Mallorca, en els quals es va avaluar els respectius docents amb l'objectiu d'aconseguir una visió general de la realitat que es viu entorn a l'atenció d'aquest col·lectiu. Així, la idea va ser la de recollir un nombre elevat de subjectes per tal que la mostra fos representativa. A més, si ens centram en el criteri que es segueix per a seleccionar i ubicar els docents interins dels distints centres podem arribar a la conclusió que la nostra mostra va ser, en general, una mostra aleatòria. L'avaluació es va realitzar mitjançant un qüestionari d'elecció (respostes tipus Likert, respostes d'elecció múltiple...) amb la idea que les respostes dels

respectius qüestionaris es poguessin analitzar posteriorment per tal d'obtenir uns resultats clars. El qüestionari va recollir dades entorn als aspectes més rellevants que fan referència a l'atenció educativa que reben els alumnes amb altes capacitats del distints centres. D'aquesta manera, una vegada efectuada la recollida de dades, es van analitzar els resultats a través d'una metodologia estadística per extreure les respectives conclusions.

Per acabar, la idea va ser la d'elaborar una proposta didàctica per tal de millorar les dificultats visibles i afavorir l'atenció d'aquest col·lectiu, augmentant la qualitat del sistema educatiu.

## **2. Estat de la qüestió**

### **2.1 Altes capacitats intel·lectuals**

En aquest apartat es desenvoluparà el concepte d'altres capacitats intel·lectuals, a més de distingir les diverses categories que engloba i les característiques que es mostren de manera més freqüent en aquest col·lectiu.

#### **2.1.1 Distinció del terme**

Per començar, és important fer al·lusió a l'ambigüitat terminològica existent entorn al terme "Altes Capacitats Intel·lectuals" (d'ara endavant, ACI). Aquest terme presenta un ús variat i, alhora, mostra una certa imprecisió en aquest ús ja que és molt comuna la utilització de diversos conceptes de manera equivalent que, d'alguna manera, són similars en significat però presenten matisos distints (Barrera, Durán, González i Reina, 2008). Per això, és important fer un aclariment per a poder diferenciar de manera clara els significats reals d'aquests termes en qüestió ja que és evident que, així com ja va afirmar Lubart (2006, citat dins Almeida i Oliveira, 2010), les ACI es mostren de maneres molt diverses i heterogènies, ja que així és com són aquestes persones excepcionals. Veurem com el concepte d'ACI engloba totes aquelles persones que presenten unes capacitats intel·lectuals o aptituds preeminentes, les que determinen un nivell molt elevat i per damunt la mitja en algun o en la majoria d'àmbits o àrees (Barrera *et al.*, 2008). A més, aquestes persones es poden trobar en tots els nivells de la societat, en totes les cultures i en totes les àrees on els humans hi tenim lloc (d'Ensenyament i Catalunya, 2013). Per tant,

per evitar equivocacions, confusions i/o una utilització errònia dels termes o conceptes és necessari una explicació i especificació de cada un d'ells amb els seus propis matisos.

Diversos autors conjuntament (López, Betrán, López i Chicharro, 2000) van establir una classificació per a distingir aquesta terminologia, desenvolupada a continuació i completada a partir de les aportacions d'altres autors com Almeida i Oliveira (2010), Castelló i Batlle (1998), Gómez i Bastons (2009), entre d'altres.

- **Superdotació**

Primer de tot, van tractar el concepte de **superdotació**, que van definir com aquelles persones que a causa de les seves característiques específiques presenten unes capacitats intel·lectuals i unes actituds elevades, les quals predisposen la facilitat vers l'aprenentatge i un rendiment intel·lectual més elevat (Castelló i Batlle, 1998 i López *et al.*, 2000). És important tenir clar que aquestes persones, així com ja van afirmar Martínez, Guirado, Prieto, Reverter, Ruiz i Valera (2012), es caracteritzen per dues particularitats: primer de tot, presenten un nivell alt en tots els àmbits, àrees i recursos intel·lectuals (el que es coneix com a generalitat) (Almeida i Oliveira, 2010 i Castelló i Batlle, 1998) i, per una altra banda, disposen de recursos i estratègies personals de processament que, conjuntament, els doten per a solucionar els problemes complexos presentant solucions de maneres diferents i originals, el que es coneix com a flexibilitat (Gómez i Bastons, 2009). Aquestes aptituds bàsiques i capacitats, així com va dir Castelló (2002, citat dins González, 2015) poden ser avaluades i valorades amb tests apropiats a partir dels 12 anys.

- **Talent**

Pel que fa referència al segon terme, al **talent**, el van definir com a persones que presenten una habilitat o una capacitat preeminent a nivell específic, és a dir, en un àmbit o àrea determinada (López *et al.*, 2000) en què destaquen de manera excepcional (Almeida i Oliveira, 2010 i Barrera *et al.*, 2008). A més, Castelló i Batlle (1998) i Martínez *et al.* (2012) van corroborar l'especificitat i, a la vegada, van afirmar la irregularitat que mostren aquests subjectes algunes

vegades ja que són persones que presenten un nivell estàndard i normal o inclús inferior (Gómez i Bastons, 2009) referent al seu grup normatiu en tots els àmbits menys en una àrea o tipus de processament determinat que és on trobam aquest talent. N'existeixen distints tipus, tals com talents artístics, creatius, verbals, socials... (Gómez, 2009).

A més, així com ja van afirmar Castelló i Batlle (1998), aquests talents es poden manifestar a través de dues varietats. Per una banda, tenim el talent simple, que es troba en persones que destaquen de manera molt elevada en una àrea o aptitud específica (Benavides, Maz, Castro i Blanco, 2004 i Castelló i Batlle, 1998) i, per l'altra, el talent complex, que presenten persones que destaquen en més d'una àrea diferent combinant diverses aptituds específiques o talents simples, però no en totes (Castelló i Batlle, 1998). Finalment, tenim la distinció dels talents conglomerats i múltiples, descrits per Castelló i Batlle (1998), que indiquen que els talents conglomerats són aquells on es combinen talents complexos i simples a la vegada, en canvi, els talents múltiples són aquells on es combinen dos o més talents simples.

- **Precocitat**

Un altre terme també determinat per aquests autors (López *et al.*, 2000) és el de **precocitat**. Aquest concepte posa de manifest i indica un fenomen evolutiu i un accés als recursos intel·lectuals bàsics abans del que és habitual (Castelló i Batlle, 1998). Per tant, s'utilitza per referir-se a persones que, des de la infància o una edat molt prematura (abans del que és habitual), mostren uns recursos cognitius més elevats que els seus iguals. Tot i això, aquestes persones manifesten una peculiaritat ja que tant poden desencadenar un tipus d'ACI una vegada consolidada la maduresa de la seva capacitat intel·lectual a l'edat adulta, com es poden mostrar igual que el seu grup d'edat (Barrera *et al.*, 2008; Gómez i Bastons, 2009 i Martínez *et al.*, 2012).

En resum, podem observar com les persones amb ACI són aquelles que, en general, per alguna raó o condició mostren unes aptituds o capacitats elevades, majors del que s'esperaria per la seva edat o condició. Així, segons la tipologia

d'ACI, aquesta capacitat més alta es pot manifestar en una o diverses àrees de la seva vida.

### 2.1.2 Característiques de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals

Atesa la gran varietat i heterogeneïtat de tipologies que es presenten dins la condició i terme ACI, no és fàcil mostrar i descriure de manera exacta els trets i característiques definitòries que especifiquen i particularitzen aquest col·lectiu ja que, com hem pogut veure, no es tracta d'un grup homogeni (Barrera *et al.*, 2008). Almeida i Oliveira (2010) corroboren aquest fet afirmant que no presenten unes característiques pròpies, concretes i particulars ben definides.

No obstant, són diversos els autors que han contribuït amb les seves aportacions en l'intent de definir i extreure les característiques que apareixen amb més freqüència i que són més comunes dins aquest col·lectiu. Tot i això, hi pot haver persones que en formen part i que no es caracteritzen per aquestes i, per una altra banda, n'hi pot haver que en tinguin algunes i no pertanyin a aquest col·lectiu (Acereda, López, Amado i Signes, 2014). Per tant, aquestes característiques són merament descriptives i no determinen de manera clara el diagnòstic d'ACI segons el seu compliment o incompliment.

Així, a partir de l'aportació dels autors Almeida i Oliveira (2010); Barrera *et al.* (2008); Espinosa i Fiz (2007); Gómez i Bastons (2009); Martínez *et al.* (2012) i Prieto, Sánchez i Garrido (2008, citats dins González, 2015) he realitzat la següent síntesi:

#### Taula 1

##### *Característiques més freqüents i comunes en l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals*

<b>Característiques cognitives</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprenentatge ràpid i coneixements amplis</li><li>• Gran capacitat de comprensió, raonament lògic, retenció i memòria</li><li>• Processament molt ràpid de la informació i dels coneixements</li><li>• Pensament crític i autocrític elevat</li><li>• Inquietud intel·lectual, curiositat elevada, motivació intrínseca alta i predisposició positiva vers l'aprenentatge</li><li>• Gran capacitat per transferir coneixements de teoria a pràctica, relacionar conceptes i generalitzar</li><li>• Interès per tasques complexes i noves que impliquen gran concentració i que signifiquen un repte vers les repetitives i mecàniques</li><li>• Persistència en les tasques</li><li>• Resolució de problemes complexos de manera eficaç i original</li></ul>
------------------------------------	---

Continua

**Taula 1***Característiques més freqüents i comunes en l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals*

<b>Característiques socials</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independents i autònoms</li> <li>• Capacitat d'empatia i de crítica alta</li> <li>• Habilitats socials elevades i bona relació amb els adults</li> <li>• Multiplicitat d'interessos i aficions i incomoditat amb la monotonia</li> </ul>
<b>Característiques emocionals</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconcepte, autoestima i autoconfiança elevada, positiva i favorable</li> <li>• Sensibles</li> <li>• Crítics i exigents tant amb ells mateixos com amb els altres</li> </ul>
<b>Característiques lingüístiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competència oral elevada i fluïda, riquesa de vocabulari i expressió precisa i clara</li> <li>• Domini d'un llenguatge variat i complex, a nivell expressiu i comprensiu</li> <li>• Bona competència lectora i alt potencial de comprensió verbal</li> <li>• Formació de preguntes inusuals i complicades</li> </ul>
<b>Característiques creatives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idees i preguntes originals, creatives i flexibles</li> <li>• Gran originalitat i imaginació</li> <li>• Resolució de problemes de manera flexible, generant múltiples i innovadores solucions des de punts de vista diferents i a partir d'estratègies múltiples</li> <li>• Ús innovador de materials i recursos</li> <li>• Manipulació d'idees i objectes de manera senzilla i diferent als altres per obtenir combinacions noves i originals</li> </ul>

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de l'aportació dels autors mencionats anteriorment.

Una vegada posades en comú les distintes aportacions, és necessari fer èmfasi en el fet que aquestes són les característiques més comunes que es solen mostrar de manera més freqüent en els casos que conformen aquest col·lectiu d'ACI. Però, tot i això, cada cas és específic i singular ja que presenta unes característiques pròpies, que no per necessitat significa que s'hagin de correspondre de manera precisa amb totes les mencionades en tant que, en molts de casos, no és així.

De totes maneres, tots els casos d'ACI solen presentar amb major freqüència unes característiques comunes. Per això, és important dir que aquelles característiques comunes que els defineixen i es comparteixen més sovint són els trets intel·lectuals (Martínez *et al.*, 2012). No obstant això, hem de tenir clar que no existeix un perfil únic ni un grup de persones homogènies que el conformen, sinó que és totalment el contrari (Higueras-Rodríguez i Fernández, 2016).



## **2.2 Atenció educativa**

En aquest apartat es tractaran els aspectes relacionats amb l'atenció educativa de les ACI, així com la necessitat d'identificació i intervenció d'aquest alumnat dins el sistema educatiu, la legislació que té en compte aquest col·lectiu i que regula les actuacions dins el marc escolar i, finalment, les mesures d'atenció utilitzades de manera més freqüent en la nostra Comunitat i que, d'alguna manera, donen resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat.

### **2.2.1 Necessitat d'identificació i d'intervenció educativa**

Dins el camp de l'atenció educativa, que és en el que ens centrarem, hem de començar dient que diversos autors (Acereda *et al.*, 2014; Barrera *et al.*, 2008 i Ferrándiz, Ferrando i Rojo, 2008) van exposar que com a conseqüència del fet que aquestes persones presenten unes característiques específiques i particulars que les dota d'una capacitat elevada, necessiten una resposta educativa adequada i adaptada a les necessitats que presenten. D'aquesta manera, l'actuació ha d'estar diversificada en els distints casos i adaptada al context en què es troben per tal de pal·liar les necessitats, potenciar les capacitats i estimular el desenvolupament (Barrera *et al.*, 2008). A més, diversos especialistes (Pomar, Calviño, Irimia, Rodríguez i Reyes, 2014) van afirmar que aquestes persones requereixen d'aquesta atenció educativa ja que moltes vegades no tenen la capacitat de desenvolupar-se de manera totalment autònoma. Per tant, es fa necessari superar el fals mite que aquestes persones progressen de manera autodidacta i mostren el seu potencial sense la necessitat d'atenció i ajuda (Almeida i Oliveira, 2010; Borges, Hernández-Jorge i Rodríguez-Naveiras, 2009 i Higuera-Rodríguez i Fernández, 2016). Per una altra banda i com ja hem dit abans, aquestes persones, en general, mostren un gran interès i implicació entorn a aquelles tasques que presenten una gran complexitat i que, a més, requereixen una concentració alta i suposen un repte intel·lectual elevat ja que sinó la seva motivació disminueix. Per tant, aquest fet també deixa entreveure la necessitat d'una resposta adequada de tal manera que la seva predisposició positiva i la seva motivació puguin mantenir-se (Gómez i Bastons, 2009).

Hem de tenir present que en els darrers anys estem encaminant l'educació cap a un paradigma d'escola inclusiva que es basa en una igualtat d'oportunitats, on tots i cada un dels alumnes puguin aprendre junts i de manera cooperativa, fent possible la presència, la participació i la progressió de tot l'alumnat. Com ja deia Muntaner (2010) la inclusió persegueix dos objectius fonamentals:

- “- La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.
- La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.” (p.7)

Per tant, ja endinsant-nos dins el tema que ens interessa, l'atenció educativa entorn a les ACI, hem de tenir clar que, si aconseguim parlar d'una escola inclusiva on tenim garantit una igualtat d'oportunitats, l'èxit educatiu i l'educació de qualitat serà fàcil d'assolir. Per això, en aquest paradigma, es tracta de respectar l'heterogeneïtat humana que existeix dins la nostra societat, ja que s'han de percebre les diferències individuals com un aspecte enriquidor que augmenta la qualitat educativa (Gómez i Bastons, 2009), al mateix moment que tots i cada un dels alumnes es desenvolupin i progressin (Almeida i Oliveira, 2010 i Benavides *et al.*, 2004). A més, així com deien Benavides *et al.* (2004), “cuanto más capaz sea una escuela de dar respuesta a la diversidad del alumnado, más fácil será atender a las necesidades educativas específicas de los alumnos superdotados o con talento” (p.59).

Es sol estimar que la proporció d'alumnes amb ACI dins la població escolar és d'entre un 4 i un 6% (d'Ensenyament i Catalunya, 2013). Per tant, a partir d'aquestes dades veiem la gran presència i l'elevada quantitat de nins amb ACI que necessiten i requereixen, per una banda, d'una correcta identificació i, per l'altra i pel que ens concerneix, d'una correcta atenció educativa i adaptació de l'aprenentatge individual a les necessitats particulars. Tenim constància segons les estadístiques de l'any 2014-15 del Ministeri d'Educació<sup>1</sup>, que a les Illes Balears tan sols hi havia un 0'3% de la població escolar identificada com a ACI (527 alumnes de 175.666). Aquestes dades fan visible la falta d'identificació d'aquest alumnat i, per tant, la necessitat de millorar en aquest aspecte fent

---

<sup>1</sup> Resultats extrets de la següent adreça electrònica: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>

visible aquest col·lectiu que, posteriorment, fa possible la seva atenció i intervenció. Així, com ja deia Peña, Martínez, Velázquez, Barriales i López (2003), la situació real que vivim entorn a aquest alumnat i a la seva identificació i atenció no progressa ni varia significativament ja que, com podem veure, són poques les persones que són identificades i encara menys les que són ateses correctament. Hem de tenir clar que la identificació és necessària per a poder dur a terme una intervenció adequada a les necessitats particulars de cada alumne, però de cap manera s'ha d'utilitzar per atribuir una etiqueta (Borges *et al.*, 2009). Entorn a això, és important fer èmfasi en el protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals (Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo, 2015) que va entrar en vigor el curs 2015-2016 i que, d'alguna manera, ha millorat la identificació i la visibilitat d'aquests alumnes amb ACI a la nostra Comunitat. Aquest fet es corrobora amb les dades extretes atès que el novembre de 2016 hi havia identificats 796 alumnes (els que representen un 0'43% d'alumnat en comparació amb el 0'3% identificat en el curs 2014-15). Tot i això, hem de saber que una vegada identificats, així com deia Brody (2015), és necessària i transcendental una intervenció educativa referida i adreçada a les seves capacitats i necessitats particulars, amb l'objectiu final que totes les persones puguin participar i progressar.

Així, Arranz (2015); Castro, Álvarez, Campo, Álvarez, Torres i López (2011); González i Vázquez (2010); Hervás i Prieto (2000); Lago (2003) i Rodríguez, González, Álvarez, Nuñez i Sánchez (2003) citats dins Miguel-Somavilla (2016) mostren que és essencial i necessari realitzar una identificació primerenca per tal d'intervenir de manera particular i individual en cada cas. Darga (2010, citat dins Demirok i Ozcan, 2016) emfatitza la importància d'aquesta identificació primerenca ja que, posteriorment, proporciona a aquest alumnat una millora del seu ambient educatiu i una maximització del seu potencial a través de la intervenció. A més, hem de tenir clar que la identificació i intervenció educativa de manera primerenca és tan important pel fet que si aquestes persones no són ateses adequadament, poden aparèixer dificultats d'aprenentatge, problemes de comportament, falta de motivació, fracàs escolar, entre d'altres (Acereda *et al.*, 2014 i Pomar *et al.*, 2014).

## **2.2.2 Regulació de la intervenció educativa en altes capacitats intel·lectuals**

La intervenció educativa, pel que fa referència a les ACI, està regulada tant a nivell nacional com a nivell autonòmic. Així, l'atenció d'aquest col·lectiu ha requerit una normativa que reguli la seva educació, identificació i atenció (Borges *et al.*, 2009 i Comes, Díaz, Ortega-Tudela i Luque, 2012).

Quant a la regulació de l'atenció a nivell autonòmic, hem de tenir clar que, per començar, d'acord amb l'article 19 del decret 39/2011<sup>2</sup> (Llei n° 9806, 2011), que regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics: "Es consideren alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu els que requereixen una intervenció educativa que transcendeix l'atenció ordinària perquè presenten: [...] o) Altes capacitats intel·lectuals." (p.12)

Per tant, a partir de la normativa, podem observar com els alumnes amb ACI són considerats alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu i que, per aquesta raó, és prioritària i essencial una intervenció educativa adequada a les seves necessitats.

A més, seguint l'article 15 del decret 39/2011 (Llei n° 9806, 2011), que regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics:

1. D'acord amb l'article 76 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat ha de promoure programes per detectar alumnes amb altes capacitats intel·lectuals i valorar-ne les necessitats tan aviat com sigui possible. Així mateix, ha d'establir les directrius d'intervenció adequades.
2. Els centres amb alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu associades a altes capacitats han d'adoptar estratègies metodològiques i d'ensenyament-aprenentatge per ampliar i enriquir els continguts i les activitats, així com altres mesures específiques adequades a cada situació. Aquestes mesures poden ser de caràcter ordinari o específic d'ampliació curricular.
3. Una altra mesura específica de suport és la flexibilització de la durada de l'educació bàsica i dels ensenyaments postobligatoris en determinats casos. El conseller d'Educació i Cultura, mitjançant l'ordre corresponent, ha de determinar els criteris i els procediments per a aquesta flexibilització (p.11)

---

<sup>2</sup> Disponible a la següent adreça electrònica:

<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=NTCS059795Z1167496&id=167496>

Per tant, podem veure com és responsabilitat de les administracions educatives planificar i adoptar les accions, estratègies i mesures per tal de donar resposta a les necessitats educatives i assegurar el màxim desenvolupament per a tots els alumnes (Barrera *et al.*, 2008). D'acord a la Llei Orgànica 2/2006 i a l'article 76 (citada dins Butlletí Oficial de les Illes Balears núm. 3300, 2017)<sup>3</sup>, es deixa constància que les administracions educatives són les responsables d'identificar i valorar les necessitats d'aquest alumnat, així com d'intervenir a través de plans d'actuació, mesures i estratègies adequades. A més, aquest Butlletí Oficial de les Illes Balears núm. 3300 (2017), que es va aprovar l'1 d'abril de 2017, regula el procediment per a la flexibilització de les etapes educatives d'aquests alumnes on deixa constància de les característiques d'aquesta mesura, els requisits, el procediment, entre altres aspectes. Pomar *et al.* (2014) també van afirmar que "es imperativo que los sistemas educativos y los colegios desarrollen acciones orientadas a proporcionar una respuesta educativa que promueva el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de estos escolares" (p.28). Per tant, es necessita una intervenció educativa que pugui satisfer les necessitats individuals de tots els alumnes de tal manera que puguem parlar d'una escola inclusiva on tots participin, tinguin presència i progressin fins al màxim de les seves possibilitats d'aprenentatge i desenvolupament intel·lectual, però també emocional i social (Barrera *et al.* 2008). A més, així com afirma Martínez (2014, citada dins Camacho, 2016) ens trobam dins el paradigma d'escola inclusiva on l'atenció de l'alumnat es regula contemplant les seves potencialitats i desenvolupant-les, a través de metodologies molt diverses que presenten una varietat d'oportunitats educatives (Camacho, 2016). Així, l'objectiu últim és que avancin en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge segons les seves capacitats.

D'aquesta manera, són diverses i molt variades les mesures d'atenció existents i que han de ser posades a disposició per part del col·lectiu docent així com diuen Boal i Expósito (2011, citats dins Torrego, 2011), dins un marc integrador

---

<sup>3</sup> Es pot consultar a la següent adreça electrònica:  
<http://www.caib.es/eboibfront/ca/2017/10635/592751/resolucio-del-director-general-de-planificacio-ord>

i d'escola inclusiva. A més, hem de partir de la premissa que, com més mesures tinguem al nostre abast, més probabilitats d'èxit i de dur a terme una resposta adequada a les necessitats de l'alumnat tindrem. Tot i que, com veurem, haurem de valorar en cada cas la conveniència de cada alternativa, a més de preparar la seva aplicació i formar els respectius docents.

### 2.2.3 Opcions d'atenció i respostes més comunes. Estratègies d'intervenció dins el marc escolar

**Taula 2**

*Distinció de les diferents mesures dins la nostra Comunitat*

<b>Mesures ordinàries de suport</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensenyança multinivell</li> <li>• Alumne tutor</li> <li>• Agrupament:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Agrupaments fora de l'aula</li> <li>○ Agrupaments d'aprenentatge dins l'aula</li> </ul> </li> </ul>
<b>Mesures específiques de suport</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquiment:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adaptació curricular individualitzada (ampliació horitzontal i vertical)</li> <li>○ Enriquiment aleatori</li> <li>○ Enriquiment instrumental o metacognitiu</li> </ul> </li> <li>• Flexibilització               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Programes d'acceleració</li> </ul> </li> </ul>

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de la normativa de la nostra Comunitat.

#### 2.2.3.1 Mesures ordinàries de suport

Són les mesures que a través de distintes metodologies, estratègies d'organització i de funcionament s'intenten adaptar a les necessitats de l'alumnat per a fer possible el seu progrés (Gómez i Bastons, 2009).

- **Ensenyança multinivell**

Collicott (2000) defineix el marc de l'ensenyança multinivell com una alternativa per ensenyar, per una banda, a tota la classe a la vegada amb una mateixa temàtica i, de la mateixa manera, a cada un en particular, ja que a través de distintes estratègies i metodologies es fa possible aquest paradigma. Ferrándiz *et al.* (2008) van definir aquesta mesura com una manera d'utilitzar diverses habilitats a partir de diferents metodologies i a través de les quals s'aconsegueix el progrés de tot l'alumnat. Així, els alumnes amb ACI treballen a un nivell més abstracte, elevat i complex que la resta ja que és el que solen

triar, adaptant el seu procés d'ensenyament-aprenentatge per tal que puguin progressar segons les seves capacitats (Ferrándiz *et al.*, 2008).

En aquesta metodologia, els alumnes coneixen a la perfecció els objectius principals que es plantegen i els procediments a seguir (Ferrándiz *et al.* 2008). Així, el professor avalua els estils d'aprenentatge, les capacitats i les necessitats de cadascú i utilitza els mètodes de presentació i de pràctica corresponents, amb la finalitat que tots i cada un dels alumnes puguin progressar (Collicott, 2000). Collicott (2000) afirma que aquesta metodologia possibilita un ensenyament entorn d'un mateix tema per part de tota la classe, a la vegada que es poden introduir objectius i fites individuals per a cada alumne a través del contingut i de les estratègies i metodologies utilitzades a l'hora de realitzar activitats i tasques. D'aquesta manera, no es realitzen distincions entorn a la temàtica i la inclusió es fa possible ja que tothom té presència, participa i progressa. A més, a través d'aquesta metodologia es treballa la col·laboració i l'aprenentatge significatiu dins un context totalment inclusiu, on la individualització i la cooperació es retroalimenten. Així, a partir de l'aportació de Collicott (2000); Ferrándiz (2003, citat dins Ferrándiz *et al.*, 2008) i Prieto i Ballester (2004, citat dins Ferrándiz *et al.*, 2008), aquests són els aspectes positius i negatius per destacar envers aquesta metodologia:

**Taula 3**

*Aspectes positius i negatius ensenyança multinivell*

<b>ASPECTES POSITIUS</b>	<b>ASPECTES NEGATIUS</b>
Adaptació a les característiques i necessitats de cada persona	Requereix formació i feina constant per part del professorat
Individualització de l'aprenentatge	Necessitat de recursos i materials variats
Progressió de tothom a través d'un aprenentatge constructiu i significatiu	
Treball independent combinat amb col·laboració, assessorament i aprenentatge cooperatiu	
Flexibilitat d'ensenyament per a tots	
Participació i inclusió de tots els membres de l'aula sense distinció	

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de l'aportació dels autors mencionats anteriorment.

- **Alumne tutor**

Aquesta mesura sol ser utilitzada quan hi ha constància d'alumnes amb ACI, amb l'objectiu d'ajudar als nins de menor edat, amb necessitats educatives o

amb dificultats d'aprenentatge, per tal de donar-los suport (Benavides *et al.*, 2004 i González, 2015). Així, com ja diu Benavides *et al.* (2004), aquesta estratègia respon al fet que ensenyar és una forma d'aprendre i de desenvolupar estratègies i capacitats. A partir de l'aportació de Benavides *et al.* (2004) i Torrego (2011), els aspectes positius i negatius que hem de considerar són:

**Taula 4**

*Aspectes positius i negatius de la mesura d'alumne tutor*

ASPECTES POSITIUS	ASPECTES NEGATIUS
Aprofitament del potencial i els recursos	Pot comportar la sensació de monotonia i avorriment
Increment de la motivació per les dues parts	Es pot fer una mala utilització d'aquesta mesura si se li atribueix una responsabilitat massa elevada o funcions inadequades
Atenció a la diversitat i suport de manera òptima	
Consolidació dels aprenentatges	
Cooperació i confiança mútua	
Augment de la comunicació	
Beneficis acadèmics i socials recíprocs	
Posada en pràctica d'estratègies de solució de problemes, habilitats, desenvolupament de capacitats...	

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de l'aportació de Benavides *et al.* (2004) i Torrego (2011).

Aquesta mesura és un benefici per a les dues parts. Per una banda, el tutor ajuda, ensenya i guia a través de diferents estratègies, augmentant la seva motivació i consolidant els aprenentatges. Per altra banda, el tutoritzat se'n beneficia assolint els aprenentatges i progressant amb ajuda continua. Tot i això, el professorat ha de supervisar la mesura, de la qual no se'n pot abusar (Benavides *et al.*, 2004).

- **Agrupament**

Una altra mesura de caràcter ordinari que es duu a terme és la d'agrupar els alumnes durant un període de temps segons uns criteris. Existeixen 3 opcions: els agrupaments heterogenis i els agrupaments homogenis fora de l'aula, a més dels agrupaments d'aprenentatge dins l'aula. Els **agrupaments homogenis fora de l'aula**, així com deia Benavides *et al.* (2004), consisteixen en l'agrupació dels alumnes en algunes àrees o en alguns moments per nivell de competències, habilitats o interessos. Per tant, no hi ha coincidència en



l'edat cronològica dels alumnes (Benavides *et al.*, 2004). Així, aquests agrupaments poden variar quant a la duració des d'un moment determinat per fer possible l'avanç i el progrés de l'alumnat en una activitat o tema de manera puntual fins a l'agrupació en una àrea concreta. Hem de tenir en compte que, així com deia Martínez *et al.* (2012), quan l'agrupament és momentani i per una raó concreta, el rendiment i la motivació són incrementats, a més que els aprenentatges són adequats al seu nivell, on poden compartir interessos comuns i estimular-se mútuament (González, 2015), fent possible la inclusió. No obstant això, és quan aquest agrupament es perpetua en el temps i es fa permanent que, així com indica Martínez *et al.* (2012) es considera una mesura èticament incorrecta per retro-alimentar el paradigma d'escola segregadora sense afavorir la visió de diversitat real, restringint la socialització i interacció. Per tant, aquests agrupaments s'han d'utilitzar puntualment i de manera excepcional, mai de manera habitual, permanent ni prolongada en el temps.

Quant als **agrupaments heterogenis fora de l'aula**, hem de dir que consisteixen en agrupar l'alumnat seguint un criteri d'aleatorietat i diversitat, on sorgeixen diversos beneficis mencionats per Torrego (2011), tals com l'aparició de punts de vista i maneres de treballar distintes, el treball de valors com la col·laboració, la solidaritat, l'acceptació de la diversitat d'actituds, capacitats, interessos, opinions... A més, també es fa possible la tutoria entre iguals (Torrego, 2011) i influeix positivament en l'aprenentatge de tots els estudiants (Benavides *et al.*, 2004). Per això, afavorint el paradigma d'escola inclusiva cap al que ens estem encaminant, els docents es solen inclinar i adopten altres alternatives més inclusives, com agrupar-los tan sols en un moment molt puntual, de manera heterogènia o aplicar la mesura exposada posteriorment.

A més d'aquestes dues alternatives, existeix la mesura coneguda com a **agrupaments d'aprenentatge dins l'aula a temps parcial**, la qual consisteix en dur a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula ordinària on tots els alumnes hi són presents, participen i progressen, tot i que en un període de temps puntual i parcial s'agrupen els alumnes segons un criteri de capacitats per facilitar la progressió i l'avanç en l'aprenentatge a distints nivells.

És una mesura combinada on s'adopta una atenció col·lectiva a nivell d'aula i una a nivell de grup. S'ha de dir que és una alternativa més inclusiva ja que no afecta en tanta mesura a la socialització, tot i que s'han d'intentar prioritzar les altres.

### 2.2.3.2 Mesures específiques de suport

Són mesures que pretenen augmentar els continguts i aprenentatges enriquint-los a través de materials i recursos (Gómez i Bastons, 2009) o elevant el nivell acadèmic per tal d'adaptar les necessitats i millorar la motivació d'aquest alumnat.

- **Enriquiment**

Aquesta mesura consisteix en individualitzar els coneixements o aprenentatges, amb l'objectiu de modificar el grau de profunditat i de processament a través d'una metodologia idònia i de la informació rebuda, la qual és més complexa i adaptada a les seves necessitats educatives per tal de satisfer-les dins el seu entorn habitual, millorant el seu interès i motivació (Camacho, 2016; Carpintero, Cabezas i Pérez, 2009 i Gómez i Bastons, 2009).

A partir de l'aportació d'alguns autors (Barrera *et al.*, 2008; Camacho, 2016; Carpintero *et al.*, 2009; Ferrándiz *et al.*, 2008; Gómez, 2009; González, 2015 i Miranda, 2011), els aspectes per tenir en compte són els següents:

#### Taula 5

*Aspectes positius i negatius de l'enriquiment*

ASPECTES POSITIUS	ASPECTES NEGATIUS
Integrador, inclusiu i atén la diversitat	Necessitat de recursos i materials variats
Incrementa o mantén l'interès, l'esforç i la motivació vers els aprenentatges	Necessitat de formació especialitzada per part del professorat
Curriculum ric i ampli, adaptat a l'aprenentatge i a les necessitats personals	Es requereix d'una organització flexible
No afecta a la socialització	
Fa possible la presència, progressió i participació de l'alumne	
Ensenyança personalitzada	

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de les aportacions dels autors mencionats anteriorment.

Dins aquesta metodologia, és important saber que l'enriquiment s'ha de planificar de manera personal ja que cada cas és singular i específic i, per això, és important respondre de manera particular a les necessitats, capacitats,

interessos i estils d'aprenentatge de cada alumne, modificant els continguts i la metodologia per tal d'avançar en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i desenvolupar les seves capacitats (Camacho, 2016 i Carpintero *et al.*, 2009).

N'existeixen diverses opcions, entre les quals s'han tingut en compte:

**-Adaptació curricular individualitzada:** consisteix en la modificació dels elements curriculars i de la programació de l'alumne, és a dir, del que s'ensenyava, la metodologia que es fa servir i, posteriorment, del procés i dels instruments d'avaluació, per tal d'adaptar-se a l'alumnat (Gómez, 2009). Renzulli i Reis (2003, citats dins Carpintero *et al.*, 2009) afirmen que és molt important l'organització i planificació d'aquesta mesura. A més, Martínez *et al.* (2012) remarquen la importància de tenir en compte la modificació dels continguts i la connectivitat entre ells, la socialització, les motivacions individuals i les aplicacions a l'hora d'emprar aquesta mesura. Aquesta mesura permet l'adaptació de manera individual a l'alumne i a les seves característiques, sense afectar al seu desenvolupament ni a la seva socialització ja que continuen dins el seu grup de referència (Martínez *et al.*, 2012). Existeixen dos tipus o varietats d'adaptacions curriculars:

-Ampliació vertical: consisteix a ampliar els objectius, la informació i els continguts del curs (Salas, 2004). Genovard i Castelló (1990, citats dins Benavides *et al.*, 2004) van definir aquesta estratègia com un augment de continguts a treballar amb una major amplitud.

-Ampliació horitzontal: consisteix a tractar i treballar el mateix tema, cercant relacions i vincles amb altres i amb un grau de dificultat i un nivell d'abstracció major (Salas, 2004). En aquesta mesura s'amplien els continguts, competències i aprenentatges (Almeida i Oliveira, 2010) tractats de manera interrelacionada, on aquestes connexions adquireixen una gran importància.

**-Enriquiment aleatori:** aquesta mesura consisteix a deixar a criteri de l'alumne l'elecció dels continguts a treballar, en base als seus interessos i motivacions, qui adopta el rol de màxim responsable a l'hora de triar quins seran els seus propis aprenentatges i la metodologia i profunditat amb què serà tractat el tema (d'Ensenyament i Catalunya, 2013), tot i que ha de ser supervisat i guiat pel

professor (Benavides *et al.*, 2004). Per tant, com podem observar, els continguts que es treballen a través d'aquesta metodologia tenen una relació directa amb els interessos dels alumnes, sempre i quan es tracti d'un tema educatiu, no necessàriament vinculat al currículum escolar vigent (Gómez i Bastons, 2009). A més, aquesta metodologia és flexible i no requereix una logística ni un treball previ elevat (d'Ensenyament i Catalunya, 2013).

**-Enriquiment instrumental o metacognitiu:** Martínez *et al.* (2012) expliquen que aquesta mesura consisteix a fomentar les estratègies de "aprendre a pensar" i "aprendre a aprendre", amb la finalitat de millorar el rendiment i l'eficàcia en les tasques, a partir del coneixement dels propis processos mentals. Martínez i Castiglione (2002, citats dins Martínez *et al.*, 2012) van afirmar que aquesta mesura possibilita el coneixement i la utilització de tècniques de selecció i gestió de la informació, tècniques de resolució de conflictes o problemes, estratègies per a prendre decisions, entre d'altres.

- **Flexibilització o acceleració**

Aquesta mesura és considerada de caràcter específic a la nostra Comunitat. Tot i això, és una mesura que es sol aplicar en casos excepcionals, és a dir, en aquelles ocasions en què les anteriors no han obtingut un benefici clar ni han aconseguit la progressió de l'alumnat. Benavides *et al.* (2004) van definir aquesta estratègia com un augment de la rapidesa i de la flexibilitat de l'aprenentatge, amb l'objectiu d'adequar el procés d'ensenyament-aprenentatge a les habilitats i capacitats d'aquest alumnat per tal que puguin tenir presència, participar i progressar. Així, en la nostra Comunitat s'apliquen els programes d'acceleració, entre els quals podem distingir dues modalitats. Per una banda, l'acceleració total, que consisteix a passar de curs l'alumne per tal de proporcionar un nivell més idoni a les seves capacitats i ajustar el seu context acadèmic i curricular (Almeida i Oliveira, 2010; Gómez i Bastons, 2009 i Miranda, 2011). Per altra banda, l'acceleració parcial, en què s'eliminen matèries que es donen per assolides, per tal d'ubicar l'estudiant en un context curricular adaptat perquè pugui progressar quan els nivells elevats en objectius i competències només es contemplen en alguna/es matèria/es. Entorn a aquesta mesura, és important recordar el Butlletí Oficial de les Illes Balears

núm. 3300 (2017), que es va aprovar l'1 d'abril de 2017 i que regula el procediment per a la flexibilització a les distintes etapes educatives d'aquests alumnes a la nostra Comunitat, que ja s'ha mencionat anteriorment.

A partir de l'aportació d'alguns autors (Barrera *et al.*, 2008; Benavides *et al.*, 2004; Ferrándiz *et al.*, 2008; Gómez i Bastons, 2009 i González, 2015), aquests són els aspectes positius i negatius a tenir en compte. Tot i això, és important puntualitzar que és una mesura que si és planificada i organitzada, a més de preparada amb anticipació i treballada al moment que s'aplica, no sol presentar aspectes negatius ni problemes, sinó que tan sols es donen quan aquestes condicions no es compleixen i la mesura no està ben aplicada.

**Taula 6**

*Aspectes positius i negatius de la flexibilització*

<b>ASPECTES POSITIUS</b>	<b>ASPECTES NEGATIUS</b>
Adequació curricular a les capacitats de l'alumnat quant a continguts i competències	Pot afectar a l'adaptació amb el nou grup si no es treballa, podent produir pressions i aïllament
Major rapidesa en l'aprenentatge	Separació del seu grup de referència
Disminució de l'avorriment	En alguns casos el desenvolupament emocional i social pot ser menor o inadequat i pot comportar problemes a nivell personal, social i emocional si no es té en compte
Millora de les actituds, la motivació i l'interès vers a l'aprenentatge	Hi pot haver dificultats d'integració i socialització en el cas que aquesta no es treballi
Mesura ràpida, eficaç i econòmica	Falta de formació per part del professorat
Estratègia senzilla ja que no requereix recursos, infraestructures ni mitjans addicionals i extraordinaris	

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de les aportacions dels autors mencionats anteriorment.

Així, alguns autors (Barrera *et al.*, 2008; Benavides *et al.*, 2004; Ferrándiz *et al.*, 2008; Gómez, 2009 i Gómez i Bastons, 2009) afegixen la necessitat de valorar el desenvolupament general a l'hora d'aplicar aquesta mesura ja que algunes vegades el desenvolupament emocional i social a l'hora d'utilitzar-la no va acompanyada d'una maduresa adequada en aquest sentit, que sí que podem reconèixer a nivell cognitiu, intel·lectual o mental. Arocas i Vera (2012, citats dins Camacho, 2016) estableixen una sèrie de requisits per aplicar aquesta mesura, d'entre els quals trobam l'existència d'un nivell curricular i unes competències elevades en comparació al seu curs, una capacitat

d'adaptació alta a l'altre grup i un desenvolupament òptim per a ajustar-se. Tot i això, no parlem d'un assoliment dels coneixements i continguts del curs que es pretén saltar ja que si no han tingut l'oportunitat de conèixer-los, és impossible que puguin tenir-los assumits. Així, per suggerir aquesta acceleració total s'ha de valorar sobretot que tinguin una capacitat i un nivell de competències adequat. Si no, com afirmen molts autors (Benavides *et al.*, 2004 i Gómez, 2009), quan es fa impossible aquesta acceleració total perquè no presenten un avanç ni un nivell tan elevat en totes les àrees i en el seu nivell de competències, s'adopta la mesura coneguda com a acceleració parcial en la qual tan sols es modifica alguna matèria (Gómez i Bastons, 2009), encara que sigui més complex a nivell organitzatiu (Benavides *et al.*, 2004).

Com ja s'ha avançat anteriorment i com afirmen Arocas i Vera (2012, citats dins Camacho, 2016), aquesta mesura hauria de ser de tipus excepcional i extraordinària ja que s'hauria d'aplicar quan les adaptacions anteriors no han garantit el progrés i, per això, la inclusió no ha estat possible. Barrera *et al.* (2008) tornen a insistir en el fet que ha de ser adoptada de manera acurada, basada sempre en evidències d'unes capacitats i competències adequades, a més d'una avaluació psicopedagògica favorable entorn a aquesta mesura, on es tinguin en compte les particularitats de cada cas.

Per tant, com podem veure, aquesta mesura és molt complexa, tot i que és utilitzada pel sistema educatiu amb certa freqüència i, en alguns casos, aplicada de manera incorrecta. En conseqüència, s'han d'estudiar els distints casos a l'hora d'aplicar-la, valorant els aspectes tant cognitius com emocionals i socials que hi entren en joc i assegurant de manera íntegra el seu benefici i una bona planificació i seguiment, ja que és evident que, igual que totes les altres, no és una mesura adequada per a tothom. A més, així com afirmen alguns autors (Benavides *et al.*, 2004), aquestes persones necessiten una ensenyança individualitzada una vegada adoptada la mesura ja que, si es continua ensenyant de la mateixa manera, l'avorriment i la insatisfacció es fan visibles.

Després d'haver-se presentat les mesures educatives més conegudes i utilitzades per atendre l'alumnat amb ACI a la nostra Comunitat, hem de tenir clar la importància d'una atenció educativa adaptada a les necessitats particulars de cada alumne, per tal d'evitar situacions de frustració, baixa motivació i fracàs escolar (Barrera *et al.*, 2008). A part, hem de considerar que cada cas és particular i té les seves pròpies característiques i, per tant, així com deien alguns autors (Pomar *et al.*, 2014), les necessitats educatives que presenten cada un d'ells també són diferents, ja que depenen de les seves circumstàncies personals, emocionals i socials. Per tant, hem de saber que són un grup heterogeni i, com a tal, requereixen mesures distintes, ja que no existeix una mesura particular que sigui millor en cada cas (Miguel-Somavilla, 2016).

Per això, a l'hora d'adoptar cada mesura s'ha d'estudiar i avaluar la seva pertinència des de cada cas particular (Ferrándiz *et al.*, 2008) per a després aplicar-la correctament, ja que no existeix una mesura educativa bàsica i òptima per a tots els casos que obtingui uns beneficis clars, sinó que la mesura correcta i beneficiosa per aplicar depèn de cada subjecte i de les seves característiques, a més de la seva correcta elecció i aplicació. D'aquesta manera, si som rigorosos, estudiem tots i cada un dels casos i tenim en compte totes les mesures per veure quina és la millor per cada un, duent a terme una bona aplicació, l'èxit està garantit. Finalment, s'ha de dir que l'objectiu últim de totes aquestes mesures és el d'adaptar el procés d'ensenyament-aprenentatge a les necessitats de cada persona en particular per tal que el progrés i la inclusió es faci possible. Finalment, cal afegir que una vegada aplicades aquestes mesures és necessari un seguiment i una avaluació continuada per garantir els beneficis i l'adequada implementació (Ferrándiz *et al.*, 2008).

### **2.3 Perfil docent. Formació i principals dificultats del professorat**

Fins a final del segle XX, la formació del professorat en l'àrea de les ACI a Espanya havia estat inexistent i gairebé utòpica (Camacho, 2016). Miguel-Somavilla (2016) va realitzar un estudi en el qual va concloure que tan sols un 17'9% del professorat de l'estudi havia rebut formació sobre l'alumnat amb ACI,

mentre que el 82'1% mai n'havia rebuda. Hi va haver autors (Del Caño, 2001 i Peña *et al.*, 2003) que també van confirmar l'elevat nombre de professors que estan exercint i que no tenen formació sobre alumnes amb ACI, el que comporta series implicacions pedagògiques i dificulta una identificació i, consegüentment, una correcta resposta educativa. Tot i això, sembla estrany el fet que encara que es disposi d'una cultura d'investigació i estudi que de cada vegada incrementa més la importància en aquest camp, la formació dels docents en aquest àmbit no sembli tenir una gran rellevància (Peña *et al.*, 2003). González (2015) ens mostra la importància d'una bona formació quan afirma que "el profesor bien informado y formado, es una fuente valiosa en el proceso de identificación, detección y desarrollo de estos alumnos" (p.197). Entorn a això, Perkovic i Boric (2015) afirmen que els professors són unes figures claus en el procés de comprendre i adaptar les necessitats individuals dels alumnes ja que des de les aules han d'aconseguir un paper molt important, intentant que tots els alumnes desenvolupin al màxim les seves capacitats. Per tant, com conclouen Pérez, Losada i González (2009), és estrictament necessari una formació pedagògica i professional per tal de conèixer les característiques d'aquest alumnat i, així, donar-los una resposta i una atenció personalitzada capaç de cobrir les seves necessitats.

A més, com ja deia Camacho (2016), el perfil docent que atén l'alumnat amb ACI de manera òptima requereix d'unes facultats personals i professionals pròpies, a més d'una necessitat clara de formació quant a característiques, necessitats d'aquest alumnat, recursos per a identificar i intervenir, tècniques i eines (Camci-Erdogan, 2015) tant inicialment com durant l'exercici professional de manera contínua. Aquesta formació és important per tal de disposar d'una preparació òptima per a identificar aquest alumnat (Acereda *et al.*, 2014) i per a intervenir i adequar aquesta intervenció a les seves necessitats, ja que és un pilar principal i clar en aquest procés, on ha de guiar l'alumne i on la seva implicació ha de ser molt elevada per aconseguir el màxim desenvolupament d'aquest (González, 2015 i Peña *et al.*, 2003). La implicació dels docents és clau ja que han d'aconseguir motivar els alumnes, inspirar la seva creativitat i ajudar al seu desenvolupament (Sekowski i Lubianka, 2015).



Almeida i Oliveira (2010) i Del Caño (2001) van afirmar la importància de la formació dels docents per a ensenyar i atendre aquests alumnes amb una actitud positiva (Camci-Erdogan, 2015 i González, 2015) i per posar en pràctica estratègies i respostes educatives que puguin pal·liar les seves necessitats, ja que quan aquesta atenció no és dóna o no és adequada és quan sorgeixen les dificultats i necessitats. Entorn a això, Perkovic i Boric (2015) ja van afirmar que una actitud positiva vers aquest alumnat assegura un entorn positiu i augmenta les probabilitats d'èxit, a més de predisposar de manera positiva les actituds dels altres estudiants cap a aquests alumnes, les quals són molt importants.

Pel que fa referència a les dificultats i a les necessitats, Martín i González (2000, citats dins Comes *et al.*, 2012) van afirmar que el 70% de l'alumnat superdotat presenta baix rendiment escolar i entre un 35 i un 50% han fracassat escolarment. Per això, és important que els docents puguin captar, aprofitar i desenvolupar al màxim les seves capacitats i potencialitats contextualitzades dins l'aula, a través d'un ensenyament de qualitat i d'unes estratègies i mesures adequades per tal d'evitar aquests problemes (Camacho, 2016). Stephens (2009, citat dins Camacho, 2016) va indicar que els docents, quan tenen formació específica, aprenen amb la pràctica, la qual és molt important, ja que és com es comprèn la complexitat d'aquest alumnat i es millora l'empatia mútua, incrementant la qualitat de la resposta i reduint les dificultats. Tourón, Fernández i Reyero (2002) afirmen que aquelles persones formades i preparades per a atendre les persones amb ACI presenten unes actituds més favorables vers el seu aprenentatge, presentant una percepció positiva i una major empatia i interès per a aquest col·lectiu (Demirok i Ozcan, 2016). Dins aquest context, és important dir que, avui en dia, els docents disposen d'una formació inicial al Màster de Formació del Professorat de caire pedagògic cap als alumnes amb necessitats específiques d'aprenentatge, dins els quals s'engloben les ACI, el que fa que la conscienciació i sensibilització cap a aquest col·lectiu i la seva resposta educativa augmenti en consideració. Tot i això, aquesta formació no és suficient ja que, així com ja va dir Grau (1996, citat dins Peña *et al.*, 2003), s'ha de complementar amb una formació contínua durant l'exercici professional.

Per una altra banda, hi ha alguns autors (Peña *et al.*, 2003) que afirmen que aquells docents que no s'han format i que tenen un mal coneixement en aquest tema, moltes vegades mostren un desinterès cap a aquest alumnat, ja que pensen que són un obstacle i una dificultat o pel simple fet que no coneixen ni les seves característiques ni com donar-los resposta, arribant a mostrar aversió i actituds negatives cap a aquest col·lectiu. Quant a les dificultats que es presenten a l'hora d'atendre els alumnes amb altes capacitats, ja molts anys enrere, autors com Feldhusen (1993); Feldhusen i Hansen (1988); Karner (1987) i Whitmore (1988) citats dins Peña (2003) afirmaven que aquelles més significatives són la inadequada i insuficient formació i preparació sobre el procés d'identificació i sobre els recursos, estratègies i materials a l'hora de dur a terme una resposta educativa, que dificulta una correcta detecció i, òbviament, una resposta adequada. González (2015) afirma que segons els docents aquests nins han de ser atesos per aquells professors amb competències i especialitzats en aquest camp. Per tant, deixa entreveure la dificultat principal de falta de coneixement i formació, que els desemboca a una inseguretats cap a l'atenció d'aquest alumnat. A més, també destaca la presència d'altres dificultats a l'hora d'atendre aquest alumnat, tals com les actituds del professorat vers el col·lectiu, les actituds de les famílies i la relació amb ells, la necessitat d'ajuda per part dels professionals, entre altres (González, 2015).

Derivat d'aquestes dificultats, Del Caño (2001) afirma que "el 97% de los futuros profesores manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de recibir formación específica para atender a estos alumnos" (p.144) ja que, en relació als seus resultats, un 80% dels docents reconeixen la inadequada ajuda i atenció que rep aquest col·lectiu. Per tant, si l'expectativa es compleix, sembla que el panorama educatiu entorn a l'atenció educativa sobre les ACI millorarà. Així, la millora d'aquesta situació és considerada un repte al qual ha de respondre l'educació actual (Acereda *et al.*, 2014). Finalment s'ha de dir que, a més de la formació del professorat, també és de crucial importància una cultura on el treball en equip i la col·laboració entre el

professorat que atén aquests alumnes sigui possible per tal d'adoptar uns criteris i estratègies comuns (Gómez i Bastons, 2009).

#### **2.4 Paper de l'orientador**

L'orientador ha de realitzar, amb la participació tant del centre educatiu i del professorat com de les famílies, la detecció, identificació, avaluació i valoració de l'alumnat amb ACI i de les seves necessitats específiques. A més, el paper de l'orientador és especialment important en el moment de realitzar l'avaluació psicopedagògica, ja que és el professional especialment dotat en aquest àmbit i que, d'alguna manera, indicarà les necessitats educatives particulars en cada cas (Barrera *et al.*, 2008). Així, a partir d'aquesta avaluació i del seu corresponent informe psicopedagògic s'elaborarà la intervenció i s'aplicarà la resposta educativa adequada. Per una altra banda, Grau (1996, citat dins Peña *et al.*, 2003) mostra la importància del paper de l'orientador per tal d'identificar aquest tipus d'alumnat correctament i, posteriorment, oferir una resposta educativa adequada a les seves característiques, per tal de progressar en el procés d'ensenyament-aprenentatge. A més, alguns autors (Ferrándiz *et al.*, 2008) afirmen la importància de l'orientador en tant que adopta un paper de col·laborador amb el professorat per tal de dissenyar i aplicar una resposta adequada.

Finalment, així com afirmen alguns autors (Barrera *et al.*, 2008), l'orientador, conjuntament amb la corresponent persona titular de la tutoria, realitzarà un seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumne per assegurar el seu progrés i la correcta atenció a les seves necessitats a través de les mesures adoptades. Per tant, podem veure com s'hauria d'utilitzar sempre l'ajuda de la figura de l'orientador en els casos d'ACI tant en la identificació i avaluació com en la intervenció (pel que fa a la qüestió de metodologies que s'utilitzaran, a l'adaptació de continguts i materials, entre d'altres).

### **3. Desenvolupament del projecte**

Aquest apartat es dedicarà al desenvolupament del projecte, l'objectiu del qual és obtenir una visió general sobre l'atenció que es dona a l'alumnat amb ACI a la zona nord de Mallorca. Per una banda, s'exposarà tant la població

d'estudi, els mètodes i materials, la mida i la selecció de la mostra, com s'ha realitzat la recollida de dades, les variables d'estudi a tenir en compte i la posterior anàlisi de dades i resultats. Per l'altra banda, es procedirà a analitzar i discutir els resultats obtinguts, a més de plantejar posteriorment una proposta didàctica per tal resoldre les principals dificultats derivades de l'estudi i intentar millorar la qualitat del sistema educatiu.

### 3.1 Context i població d'estudi

El context d'estudi es localitza a la zona nord de Mallorca, concretament, a 6 Instituts d'Ensenyament Secundària (IES) de distints municipis. Així, els distints municipis i els corresponents IES que conformen la població d'estudi són: IES Alcúdia i IES Port d'Alcúdia (municipi d'Alcúdia), IES Can Peu Blanc (municipi de Sa Pobla), IES Albuhaira (municipi de Muro), IES Guillem Cifre de Colonya (municipi de Pollença) i IES Santa Margalida (municipi de Santa Margalida), ubicats a continuació. És important mencionar que els 6 instituts són públics i, per tant, pertanyen a l'administració pública.



Imatge 1. Comarca nord de Mallorca i els respectius IES de la mostra. Extreta de Google.

A part, és important dir que la població d'estudi, per una banda, fa referència a aquests 6 instituts que tenen una representativitat entorn de la comarca nord de Mallorca (ja que representen 6 dels 7 instituts on es realitza l'ESO) i que, per l'altra, l'estudi s'ha centrat al voltant d'un dels col·lectius clau i més importants: els docents que exerceixen a l'ESO i el Batxillerat, tenint en compte les distintes especialitats, cursos i matèries que s'imparteixen.

## **3.2 Metodologia**

En aquest apartat es desenvoluparà el procés metodològic a través del qual s'ha aconseguit extreure els resultats obtinguts.

### **3.2.1 Mida i selecció de la mostra**

Primer de tot, es va procedir a informar els 7 Instituts d'Educació Secundària de la comarca nord de Mallorca de la realització d'aquest projecte, per tal de mostrar-los els distints objectius a aconseguir i el procediment que es duria a terme. La selecció dels centres es va regir en funció de l'accessibilitat, disponibilitat i utilitat. D'aquesta manera, la mostra final va ser de 6 instituts. Així, es va demanar el consentiment per a aplicar els qüestionaris i, posteriorment, es van administrar a tots els docents dels 6 IES mencionats anteriorment, de manera totalment voluntària i anònima. Per tant, la selecció de la mostra es va regir per aquest criteri: la voluntarietat dels enquestats. No obstant això, és important mencionar que hi va haver un criteri clar d'inclusió dins la mostra, a partir del qual es va seleccionar i extreure la mostra final: ser docent i impartir al nivell d'ESO o Batxillerat, ja que l'estudi tenia la intenció de centrar-se en aquestes etapes i, consegüentment, els altres docents van ser exclosos.

Finalment, el resultat va ser el d'una mostra de 161 docents repartits entre els 6 instituts, xifra que representa un 46'26% del total, ja que en ells s'hi troben 348 docents. La mostra comprèn docents d'edats diferents (d'entre 24 i 64 anys), d'especialitats variades i impartint docència a nivells distints. És important dir que hi va haver instituts on la participació va ser major, tot i que si tenim en compte l'assignació de docents interins en els instituts, podem arribar a una conclusió aproximada que la mostra va ser representativa dels centres enquestats ja que, a part dels docents que han obtingut una plaça fixa a un institut, els altres van rotant i circulant pels distints centres. Per això, aquests docents fan que el criteri d'aleatorietat i d'heterogeneïtat de la mostra hagi estat possible. No obstant, la mostra del treball o projecte no permet una generalització total dels resultats més enllà dels centres

estudiats, tot i que es valora com a suficient per un projecte o estudi pilot com el que es vol dur a terme per a conèixer aquesta realitat.

### **3.2.2 Recollida de dades i procediments. Mètodes i materials**

Després d'haver obtingut el consentiment dels 6 Instituts d'Educació Secundària, el pròxim pas va ser posar-se en contacte amb cada un per a poder administrar els qüestionaris. A l'hora de planificar l'administració dels qüestionaris és important constatar que es va escoltar, primer de tot, els suggeriments dels diversos instituts per tal de poder adequar-se als seus requeriments i indicacions. El mitjà triat per administrar els qüestionaris va ser el paper, amb l'objectiu de poder accedir al màxim de professorat possible i per un simple criteri de comoditat i rapidesa pels enquestats. Aquests qüestionaris van ser subministrats i contestats el mes de març de 2017.

D'aquesta manera, els procediments seguits a l'hora de recollir les dades van ser distints, tot i que es poden englobar en 2. Per una banda, en alguns instituts la recollida de dades va ser per responsabilitat pròpia, és a dir, després d'obtenir el consentiment, es va anar a donar les instruccions adequades als docents i a lliurar-los un qüestionari. Posteriorment, es van recollir els que voluntàriament van voler participar al projecte. Per una altra banda, es va anar en una altra ocasió a parlar amb l'equip directiu dels instituts per explicar-los les instruccions a seguir (escrites també al qüestionari) i se'ls van proporcionar els qüestionaris corresponents per tal que cada docent en tingués un. D'aquesta manera, ens adaptàrem al temps que ens sol·licitaren i es procedí a la seva recollida. A més, es va proporcionar a tots els instituts el contacte propi tant pels dubtes, dificultats i suggeriments que poguessin sorgir, com per recollir els qüestionaris que entregaven els docents en posterioritat a la recollida general per així poder incloure'ls a la mostra.

El material utilitzat per a la recollida de dades va ser el d'un qüestionari d'elaboració pròpia (adjunt a l'annex A), preparat a partir de la fonamentació teòrica i revisat per especialistes en el tema per tal de garantir la seva

adequació. Les preguntes del qüestionari són, en general i exceptuant-ne alguna d'oberta, de resposta múltiple a través d'una escala Likert i de multiplicitat d'opcions, per tal d'afavorir la posterior anàlisi de dades. Al principi del qüestionari es va fer èmfasi sobre el seu caràcter anònim i amb la importància de contestar-lo amb total sinceritat per tal d'obtenir uns resultats objectius i representatius de la realitat actual. Aquest qüestionari recull, en primer lloc, dades personals i descriptives, sempre preservant la identitat. Posteriorment, recull i analitza aspectes com la formació, la presència d'alumnes amb ACI, les mesures d'atenció, les dificultats que es presenten a l'hora d'atendre aquest col·lectiu i l'ús del departament d'orientació.

### 3.2.3 Variables d'estudi i anàlisi de dades

Les variables d'estudi han estat diverses, tot i que és important dir des del principi que per a l'anàlisi de dades s'han tingut en compte les més significatives i rellevants (la majoria d'elles), descartant aquelles que no ho han estat. Les variables mesurades i d'estudi que s'han recollit són:

*Taula 7*

*Variables d'estudi i informació recollida*

<b>a) Dades descriptives de la mostra</b>	Sexe, edat, especialitat, anys de docència, assignatures, cursos i centre de treball o IES.
<b>b) Variables relatives a la formació</b>	Formació, tipus de formació, durada cursos de formació i coneixement dels distints temes que engloben les ACI i de pàgines d'informació i associacions de famílies.
<b>c) Variable alumnat ACI</b>	Haver tingut alumnes o no amb altes capacitats intel·lectuals.
<b>d) Variables mesures d'atenció i intervenció</b>	Mesures adoptades i valoració de les millors mesures.
<b>e) Variables dificultats</b>	Valoració de les dificultats a l'hora d'atendre alumnat amb ACI.
<b>f) Variables departament d'orientació</b>	Freqüència d'ús del departament d'orientació (DO), ajuda del DO per ACI i tema d'ajuda.

*Nota.* Elaboració pròpia.

**a) Dades descriptives de la mostra:** per dur a terme l'estudi, es van recollir algunes dades personals i descriptives, tals com el sexe a través d'una

resposta dicotòmica (home/dona) i l'edat, l'especialitat, els anys de docència, les assignatures que s'imparteixen, els cursos i nivell al qual s'imparteix i el centre de treball o IES a través d'una resposta oberta.

**b) Variables relatives a la formació:** es va recollir la variable "formació" entorn d'aquest col·lectiu a través d'una resposta dicotòmica (sí/no) i, posteriorment, la variable "tipus de formació" a través d'una doble opció (formació autodidacta i cursos de formació). Així, en el cas que es seleccionés l'opció "cursos de formació", es recollia la variable "durada del curs" a través d'una resposta lliure. Finalment, hi havia l'opció d'"altres" si la formació no corresponia amb cap d'aquestes dues opcions.

Pel que fa referència a la formació, es va recollir a través d'una escala Likert el coneixement entorn dels diferents aspectes o temes que engloben les ACI i que són clau per la seva atenció educativa dins els centres. D'aquesta manera, es va mesurar a través d'una escala Likert per la facilitat d'agrupar respostes (res, gairebé res, alguna cosa, bastant, moltes coses, gairebé tot i tot) el coneixement sobre les característiques, les variables cognitives, les variables relacionades amb l'aprenentatge, el procés i les proves d'identificació, el procés d'avaluació psicopedagògica, les alternatives d'intervenció, així com el coneixement concret de les alternatives d'enriquiment, acceleració i agrupaments, a més del grau de coneixement sobre els recursos útils per a aquest alumnat. Finalment, es va mesurar a través d'una resposta dicotòmica (sí/no) el coneixement de pàgines o grups d'informació i d'associacions de famílies per a aquest alumnat. A més, igual que a l'apartat anterior es va contemplar l'opció d'"altres coneixements" on la resposta era oberta.

**c) Variable entorn de la presència o el fet d'haver tingut alumnes amb ACI:** es va mesurar la variable d'haver tingut alumnes amb ACI a través d'una resposta dicotòmica (sí/no). En el cas que la resposta fos afirmativa, es passava a respondre la variable "mesures adoptades".

**d) Variables que fan referència a les mesures d'atenció i intervenció:** primer de tot, es mesurava la variable "mesures adoptades" a través d'una



resposta de múltiples opcions, on s'exposaven les mesures adoptades amb més freqüència i que estan aprovades per la legislació de la nostra Comunitat, agrupades i acompanyades d'una breu explicació, on s'havien de marcar amb una creu aquelles que s'havien utilitzat. Posteriorment, s'avaluava la valoració dels docents entorn de les millors mesures, on havien de seleccionar a criteri propi aquelles que per ells ho eren. Aquesta variable de millors mesures o estratègies era contestada per tot el col·lectiu docent, hagin o no tingut alumnes amb ACI. Així, va ser avaluada de la mateixa manera que la variable anterior, és a dir, a través de múltiples opcions on havien de marcar aquelles que seleccionaven.

**e) Variables entorn de les dificultats a l'hora d'atendre aquest col·lectiu:** es van mesurar les diferents dificultats presentades a través de múltiples opcions, les quals es corresponien amb aquelles que apareixen de manera més freqüent a l'hora d'atendre aquest alumnat. Així, es van presentar les distintes opcions/dificultats, que s'havien de marcar segons la freqüència amb què es presentaven a una escala Likert (mai, gairebé mai, algunes vegades, moltes vegades, gairebé sempre i sempre). Així, les opcions que responien a les dificultats eren: falta de coneixement de les característiques pròpies, falta de formació sobre la seva identificació, falta de formació i coneixement sobre les alternatives d'intervenció, ambigüitat a l'hora d'aplicar una intervenció, falta d'ajuda, falta de motivació, augment de feina per al professorat, manca de temps per preparar el material, relació amb l'alumne, relació amb la família d'aquests alumnes, estil de feina de l'alumne, comportament de l'alumne i independència de l'alumne. Entorn de la valoració d'aquestes dificultats, tan sols es tenen en compte els docents que han tingut o tenen alumnes amb ACI, ja que són els que han pogut experimentar de manera real aquestes dificultats i, per contra, aquells que no n'han tingut haurien contestat de manera hipotètica i imaginativa, fet que hagués allunyat els resultats de la realitat. Per tant, per evitar aquest biaix es va aplicar aquest filtre.

**f) Variables que fan referència a l'orientador i al departament d'orientació:** per començar i per una banda, es va valorar la freqüència amb

què tots els docents utilitzaven l'ajuda de l'orientador a través d'una escala Likert (mai, gairebé mai, algunes vegades, regularment, moltes vegades i sempre) i, per tant, on havien de marcar la freqüència real.

Per l'altra banda, es va mesurar la variable "ajuda del departament d'orientació (DO) per altes capacitats intel·lectuals". D'aquesta manera, tan sols es van tenir en compte aquells docents que havien tingut o tenien alumnes amb ACI. Així, aquesta variable era mesurada a través d'una resposta dicotòmica (sí/no). En el cas que la resposta fos afirmativa, es demanava la variable "tema d'ajuda", on figuraven 9 temes, els quals solen ser els més freqüents a l'hora d'atendre aquest alumnat. Per tant, a través d'una resposta d'elecció múltiple (les quals es corresponien amb els següents temes: procés d'identificació, procés d'avaluació, intervenció, adaptació de continguts i material, orientacions i metodologies per a treballar dins l'aula, mal comportament de l'alumne, gestió i organització del temps de l'alumne, desmotivació de l'alumne i relació amb la família i assessorament) es mesurava la variable "tema d'ajuda", que ens permetria conèixer quin és el tema sobre el qual els docents requereixen un major suport a l'hora d'atendre aquest col·lectiu.

Una vegada exposades les distintes variables d'estudi, és important passar a explicar l'anàlisi de dades i la manera com s'ha realitzat. Per tant, un cop es van tenir tots els qüestionaris emplenats, es va procedir a la remissió de dades al programa estadístic IBM SPSS Statistics 20, on es va dur a terme l'anàlisi de dades, a partir del qual es van obtenir els resultats de l'estudi (adjunts a l'annex B) que s'explicaran a continuació.

### **3.3 Resultats**

Els resultats obtinguts de manera objectiva a partir dels 161 docents són els que s'exposen a continuació. Així, en l'apartat 3.4 es procedirà a realitzar una anàlisi i una discussió d'aquests.

#### **3.3.1 Formació dels docents**

Per començar, s'han extret els resultats que fan referència a la formació que tenen els docents entorn de l'alumnat amb ACI. Com podem veure, dels 161

docents enquestats, 99 no tenen formació (el que representa un 61% de la mostra) i 62 en tenen (el que representa el 39% restant).

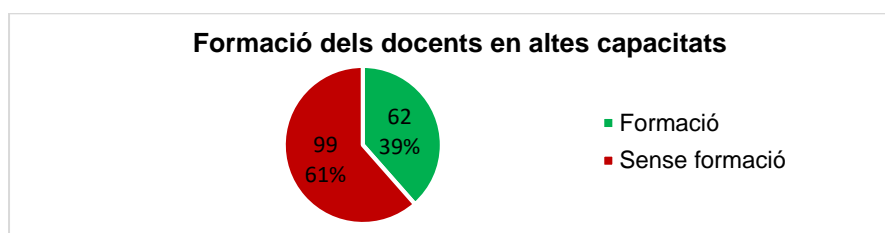


Figura 1. Creació pròpia. Percentatge de docents amb i sense formació.

Després, dins la mostra dels 62 docents formats (el 39% de la mostra de l'estudi), s'ha estudiat el tipus de formació de la qual disposen. Entorn a això, podem veure com hi ha els mateixos docents formats de manera autodidacta que mitjançant cursos de formació (25 docents en cada categoria, que representen respectivament un 40% de la mostra dels docents formats cada una), així com hi ha el 20% de la mostra restant (que es correspon amb 12 docents) que està formada a través de la doble variant (formació autodidacta i cursos de formació). És important dir que dins la mostra dels docents formats la mitjana d'hores realitzades per cursos de formació és de 51'84 hores (rang que oscil·la entre 5 i 120 hores). Finalment, hi va haver 20 docents que, a més de marcar una de les opcions contemplades, van respondre que havien rebut formació a la llicenciatura/grau o al màster.

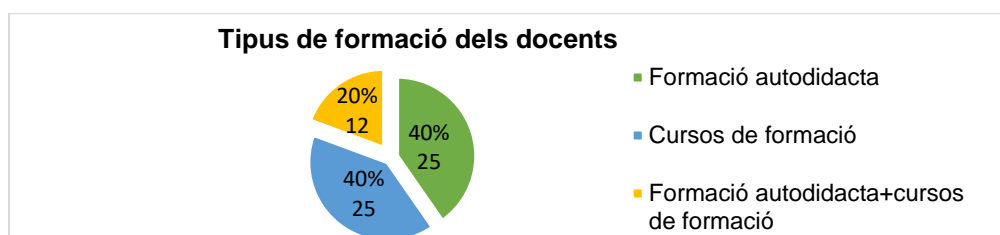


Figura 2. Creació pròpia. Nombre i percentatge de docents que s'han format en les distintes alternatives.

Si examinem la mitjana d'anys de docència segons si tenen formació o no, s'arriba a la conclusió que no hi ha una diferència significativa, ja que els formats presenten 14'74 anys de docència de mitjana i els no formats 15'05. No obstant, si comparem els anys mitjans de docència dels subjectes que s'inclouen en cada una de les alternatives de formació, sí que es contempen diferències, ja que els que s'han format de manera autodidacta disposen de 19'72 anys de docència de mitjana, els que s'han format a través de cursos

de formació, 9'88 i els que s'han format a través de les dues alternatives, 14'5.

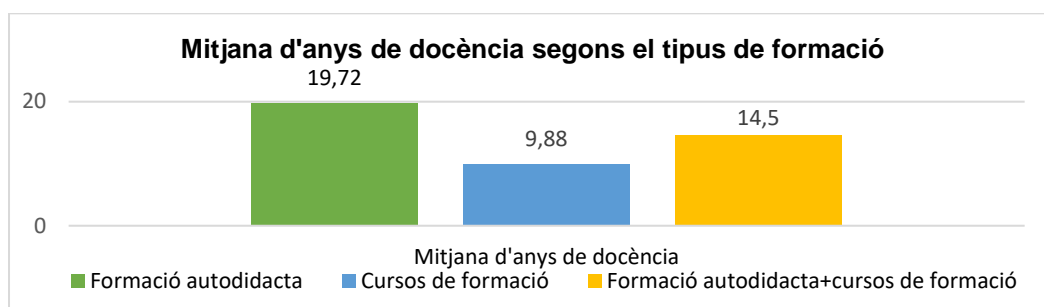


Figura 3. Creació pròpia. Figura que representa la mitjana d'anys de docència en funció del tipus de formació que han realitzat.

### 3.3.2 Coneixement sobre els distints temes referents a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals

Per començar, en aquest gràfic es contempla el nivell mitjà de coneixement de tots els docents de la mostra entorn dels distints temes rellevants tant per identificar com per atendre de manera correcta aquest alumnat. Podem veure com es troba, majoritàriament, entre el valor 2 i 3, indicant que, de mitjana, els docents tenen un coneixement de gairebé res o alguna cosa. Podem veure com en el tema que més saben és en el de característiques, variables cognitives i d'aprenentatge ja que es troben entorn al valor 3 (alguna cosa).

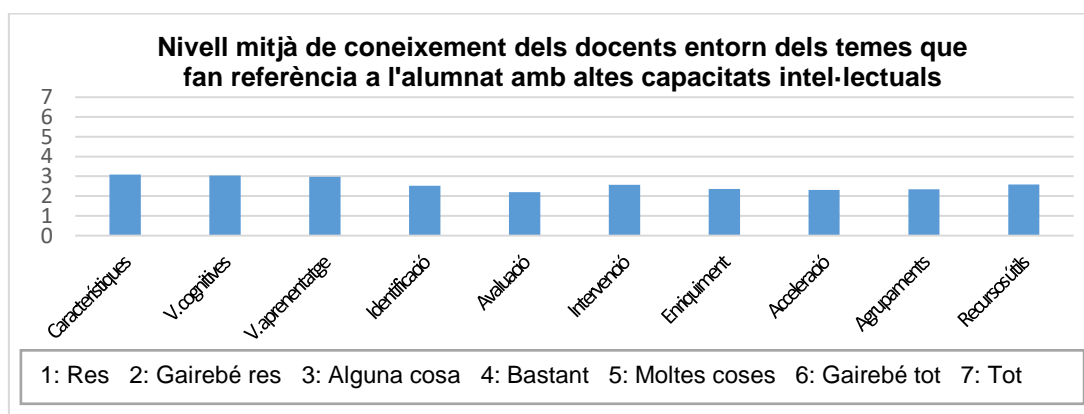


Figura 4. Creació pròpia. Gràfic que representa el nivell mitjà de coneixement que tenen tots els docents en cada tema referent a les altes capacitats.

A la pròxima figura veiem, gràficament, la mostra dels docents repartida en distintes caselles, segons les seves respostes entorn al nivell de coneixement i que, per tant, indiquen el seu saber sobre els distints temes referents a les ACI, on majoritàriament, es troben dins la categoria que

engloba “res”, “gairebé res” o “alguna cosa”. A més, si ens atenem als resultats, la majoria dels docents es troben dins la casella “alguna cosa” en el tema de característiques, variables cognitives, variables d’aprenentatge, identificació i recursos útils, mentre que en els d’intervenció i agrupaments el major nombre de docents es troben dins la categoria “gairebé res” i “alguna cosa”, on s’igualen els valors. Per tant, els temes on la majoria de docents es troben en la casella “gairebé res” són els d’avaluació, enriquiment i acceleració.

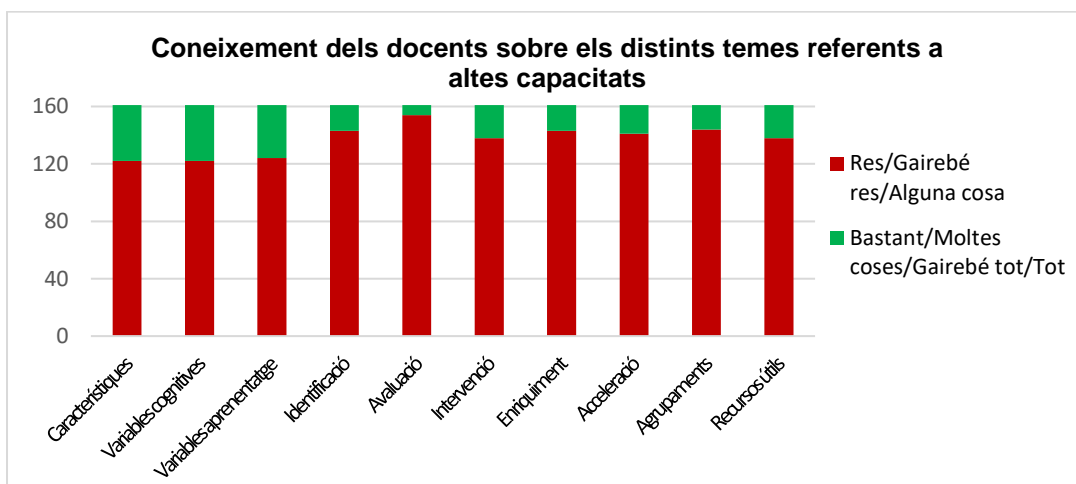


Figura 5. Creació pròpia. Gràfic que representa el coneixement que es té dels distints temes referents a les altes capacitats en funció del nombre de respostes dels docents.

Si comparem el nivell mitjà de coneixement de les persones formades amb el dels docents no formats podem veure com els docents no formats es mouen generalment entre una mitjana de 2 punts i 3, entre gairebé res i alguna cosa. Per contra, els docents formats es mouen, majoritàriament, entre el valor de 3 i 4, que indiquen entre alguna cosa i bastant.

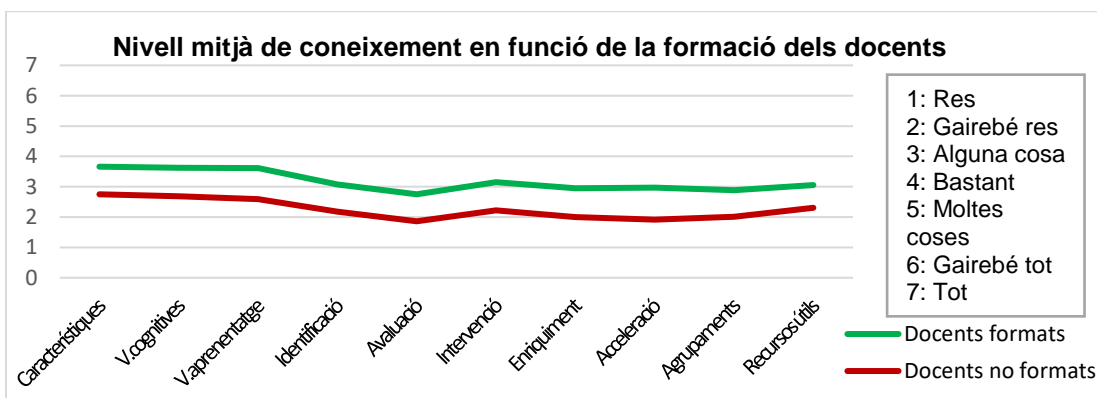


Figura 6. Creació pròpia. Figura que representa el nivell mitjà de coneixement damunt els distints temes que fan referència a les ACI en funció de si els docents estan o no formats.

A més, si estudiem el nombre de docents que han indicat que coneixen pàgines o grups d'informació i associacions de famílies i els que no, veurem com és clara la superioritat d'aquells docents que no en tenen coneixement. D'aquesta manera, podem veure com entorn a les pàgines o grups d'informació tan sols en tenen coneixement 44 persones (contra les 117 que no en tenen) i de les associacions de famílies tan sols en tenen 26 persones (contra les 135 que no en tenen).

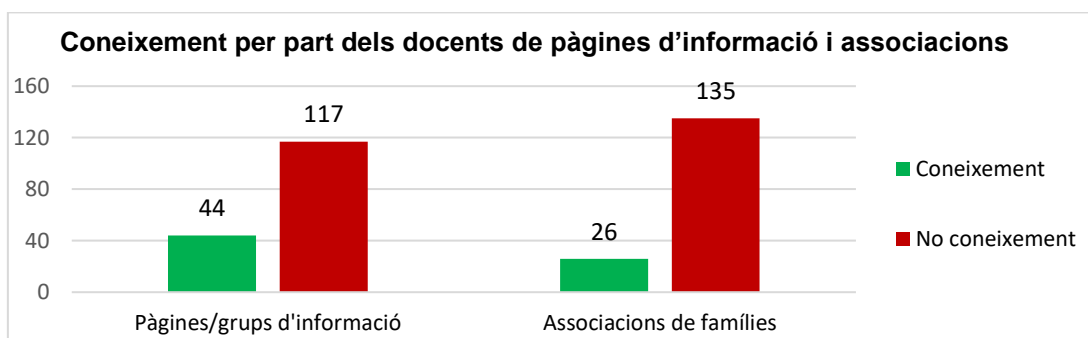


Figura 7. Creació pròpia. Nombre de docents que tenen coneixement o no de pàgines o grups d'informació i associacions de famílies d'alumnes amb ACI.

### 3.3.3 Presència de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals

Si calculam el nombre de docents que han tingut o tenen alumnes amb ACI i els que no, veurem com les xifres són significatives, ja que hi ha un 66% dels docents, representat per 107 persones, que han tingut o tenen alumnes amb ACI a les seves aules i, per contra, hi ha un 34% dels docents, representat per 54 persones, que no han tingut mai ni tenen alumnes amb ACI.

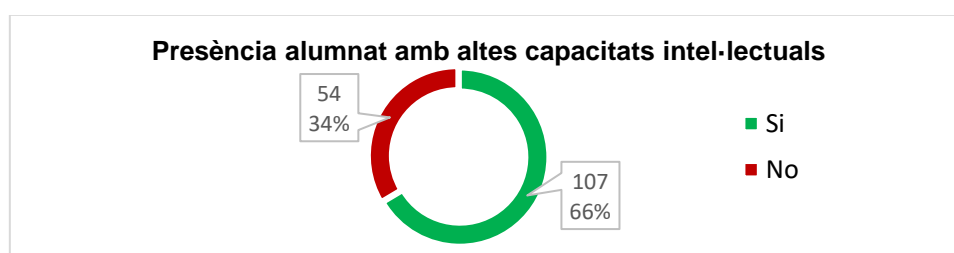


Figura 8. Creació pròpia. Nombre de docents que han afirmat o no haver tingut alguna vegada alumnat amb ACI dins l'aula

Si analitzam la mostra de persones que no han tingut ni tenen alumnes amb ACI a les seves aules, veiem com hi ha 32 persones que fa més de 10 anys i 22 que fa 10 anys o menys que exerceixen dins el sistema educatiu i no han tingut mai la presència dins la seva aula de cap alumne amb aquestes característiques.

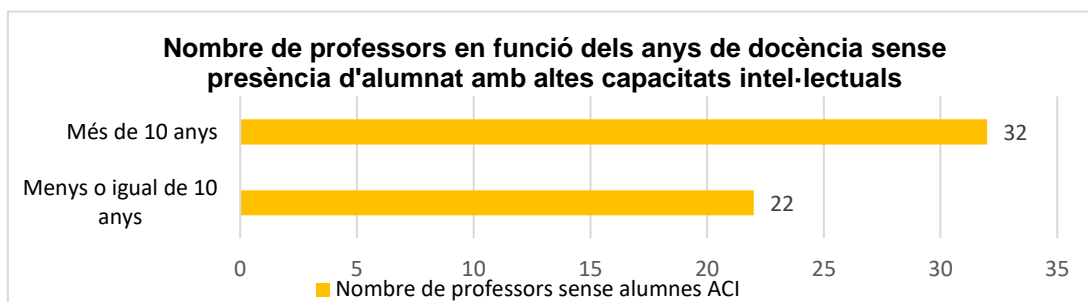


Figura 9. Creació pròpia. Figura que representa el nombre total de professors que no han tingut mai cap alumne amb ACI en funció de si fa més o menys de 10 anys que exerceixen.

### 3.3.4 Estratègies i mesures d'atenció

Entorn a les estratègies i mesures d'atenció, si estudiem, per una banda, el nombre de docents que han utilitzat o utilitzen cada estratègia, veurem com les més utilitzades corresponen a l'ensenyament multinivell, l'ampliació horitzontal, l'alumne tutor i l'ampliació vertical. Per contra, les utilitzades amb menys freqüència són l'enriquiment metacognitiu, els programes de flexibilització, els agrupaments dins el centre i l'enriquiment aleatori.

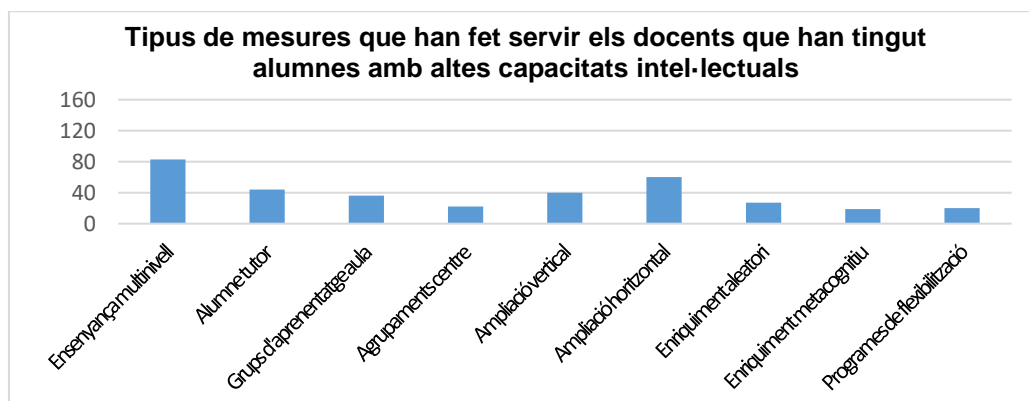
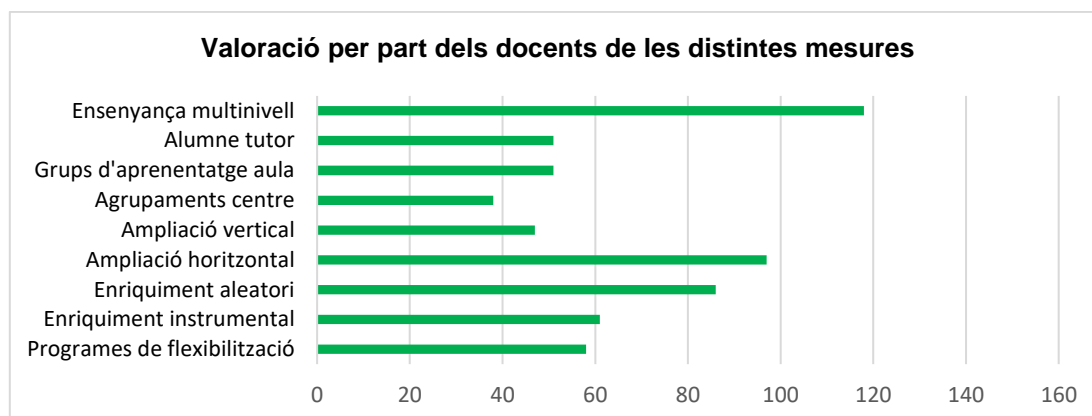


Figura 10. Creació pròpia. Gràfic que representa els tipus de mesures que han fet servir els docents que han tingut alumnes amb ACI.

Si observem les valoracions realitzades per part de tots els docents entorn de les distintes mesures (que podien triar totes les opcions que valoressin positivament) i el nombre de docents que han triat cada una de les mesures com una de les millors per atendre aquest alumnat, podem veure com aquelles més ben valorades són l'ensenyament multinivell, l'ampliació horitzontal, l'enriquiment aleatori i l'enriquiment instrumental o metacognitiu. Aquestes van seguides dels programes de flexibilització. Per contra, aquelles alternatives menys valorades són els agrupaments dins el centre, l'ampliació vertical, els grups d'aprenentatge dins l'aula i l'alumne tutor.



*Figura 11.* Creació pròpia. Figura que representa la valoració per part dels docents de les distintes mesures.

### **3.3.5 Dificultats entorn de l'atenció de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals**

Si examinem la valoració de les dificultats que fan aquelles persones que han tingut alumnat amb ACI, podem veure com de mitjana i de manera majoritària pensen que les majors dificultats i aquelles que es presenten amb un valor superior a 4 (que indica "moltes vegades") són la falta de formació i coneixement sobre les alternatives d'intervenció, seguit de la falta de formació sobre la seva identificació i la falta de coneixement de les característiques d'aquest col·lectiu. A més, també presenta un valor significatiu la dificultat relativa a l'ambigüitat a l'hora d'aplicar una intervenció i la falta d'ajuda, ja que pensen que són dificultats que es presenten moltes vegades. Tot seguit, hi tenim la manca de temps per preparar el material i l'augment de feina. Finalment, entorn a aquesta part hi podem observar la falta de motivació que, de manera mitjana i global, pensen que es presenta algunes vegades.

Per una altra banda, hi tenim aquelles dificultats que pensen que es donen amb menys freqüència, entre gairebé mai i algunes vegades. Així, aquestes dificultats són la relació amb la família d'aquests alumnes (correspon a la dificultat menys freqüent), la relació amb l'alumne i el comportament de l'alumne, seguit de la independència i de l'estil de feina de l'alumne, dificultat que és la més significativa referent a aquestes ja que és el valor més pròxim a 3 (que representa "algunes vegades").



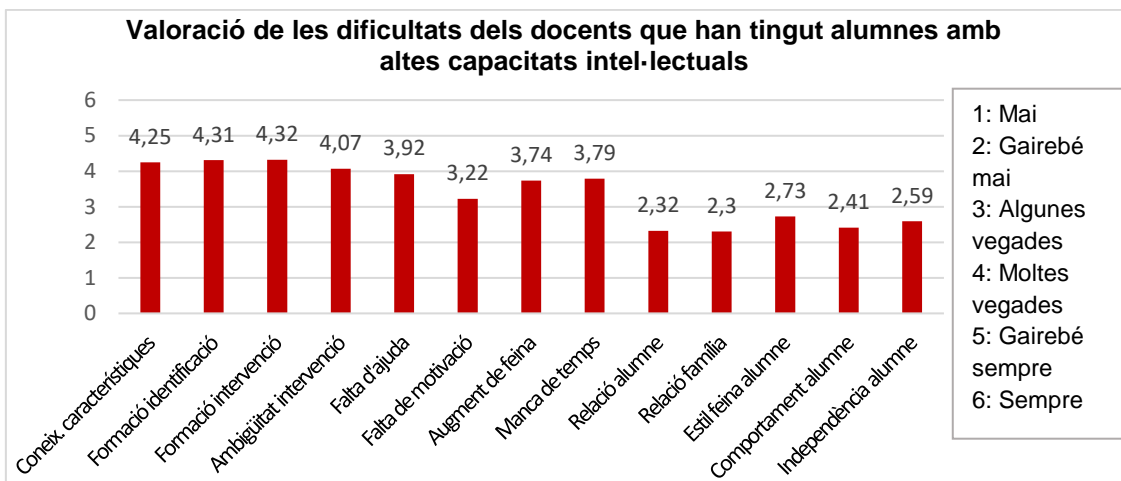


Figura 12. Creació pròpia. Gràfic que representa el nivell mitjà de dificultat que valoren els docents que han tingut alumnes amb altes capacitats intel·lectuals.

### 3.3.6 Ús del departament d'orientació (DO)

Si estudiem el nombre de docents que han tingut o tenen alumnes amb ACI (107 docents) i calculam el nombre de persones que han utilitzat el departament d'orientació (DO) i els que no, podem veure com la majoria dels docents (55 persones) han utilitzat l'ajuda del DO, mentre que els altres 52 no l'han utilitzat.

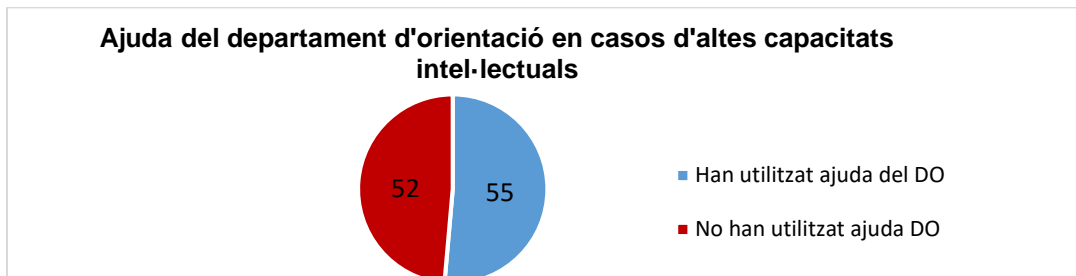


Figura 13. Elaboració pròpia. Nombre de persones que han utilitzat l'ajuda del DO en casos d'ACI.

Entorn a aquest ús, si examinem el nombre de docents que l'han utilitzat i pel tema que ho han fet (realitzat damunt les 55 persones que han utilitzat l'ajuda del DO), podem veure com un nombre elevat de persones (29 i 28, respectivament) l'han utilitzat per temes relatius a les orientacions i metodologies d'aula i per la intervenció. Tot seguit, hi ha 25 persones que han demanat suport pel procés d'identificació i 20 persones pel procés d'avaluació. A més, hi ha 17 persones que han demanat ajuda i assessorament per la relació amb la família, 16 per l'adaptació de continguts i materials i 13 per un tema de desmotivació de l'alumne. Així, els temes

menys recurrents d'ajuda són la gestió i organització del temps de l'alumne (8 persones) i el mal comportament de l'alumne (5 persones).

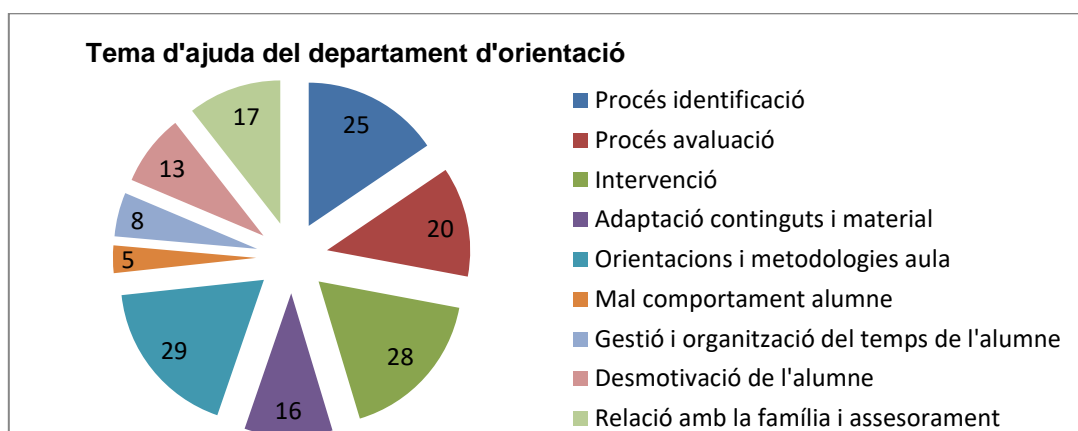


Figura 14. Elaboració pròpia. Gràfic que representa els temes sobre els quals han utilitzat ajuda del departament d'orientació per als casos d'altres capacitats intel·lectuals.

### 3.4 Anàlisi i discussió

A mode d'anàlisi i discussió, és important començar fent èmfasi en la falta generalitzada de formació, que es fa visible a partir de la mostra analitzada, ja que la majoria dels docents han afirmat no tenir cap tipus de formació damunt aquest col·lectiu. Per tant, aquest fet demostra ser congruent amb les conclusions extretes per Miguel-Somavilla (2016) al seu estudi, en què va afirmar que un 17'9% havien rebut formació mentre que el 82'1% no n'havien rebuda, i amb les de Camacho (2016), que va afirmar a la seva investigació que tan sols un 20'8% dels docents havien rebut formació específica en aquest tema i que un 79'2% no n'havia rebuda. En comparació amb la meua mostra, puc dir que els resultats no són tan elevats, tot i que, com ja he exposat a l'apartat anterior, un 61% del professorat no havia tingut mai formació mentre que un 39%, sí. Per tant, aquest fet recalca la conclusió a la qual van arribar altres autors (Del Caño, 2001 i Peña *et al.*, 2003) que hi havia un elevat nombre de professors que exercien com a tal i que no tenien formació en aquest tema. Per tant, podem veure clarament com la formació continua sent un tema pendent i de crucial importància, ja que aquells docents que disposen de formació continuen sent menys d'un 50% dels professors, representant una minoria clara. Per això, és molt important mencionar que avui en dia tenim una gran quantitat de docents exercint que no saben gairebé res de les ACI i que,

segurament, tenen dins les seves aules molts d'alumnes que requereixen d'aquest coneixement.

Quant a les opcions de formació, podem veure com en el meu cas i dins la mostra dels 62 docents formats, un 40% (25 docents) van afirmar que s'havien format a través de cursos de formació, mentre que un altre 40% (25 docents) ho havien fet de forma autodidacta i el 20% restant (12 docents) a través de les dues varietats. A la pregunta "altres" hi va haver 20 docents que van contestar que, a més, havien obtingut formació a través de la llicenciatura, el grau o el màster. Per tant, els resultats són congruents en relació amb els manifestats per Miguel-Somavilla (2016), qui també va obtenir dins la seva mostra 7 persones que havien assistit a cursos de formació contínua, 6 de forma autodidacta i 1 a través d'una assignatura de llicenciatura/grau. En comparació amb els resultats obtinguts per Camacho (2016), en els que figuren que tots els docents han obtingut formació en la llicenciatura, estudis de grau o màster, en la meua mostra tan sols 20 persones van contestar a l'ítem "altres" indicant que la formació que havien rebut, a més de ser autodidacta o per cursos de formació, era procedent d'aquestes opcions mencionades. Per una altra banda, cal analitzar la duració d'hores en "cursos de formació" de la nostra mostra, rang que oscil·la entre 5 i 120 hores. Per tant, podem inferir que el nivell de formació entre els docents formats és molt desigual, ja que així ho són el nombre d'hores de formació de les quals disposen. Per aquesta raó, continua havent-hi docents que tenen una formació insuficient per atendre l'alumnat que tenen dins les seves aules, ja que el seu coneixement és mínim.

En torn a un altre aspecte, podem veure com la mitjana d'anys de docència en l'alternativa de "formació autodidacta" és molt major que en la de "cursos de formació" i que en l'alternativa conjunta de "formació autodidacta + cursos de formació". Aquest fet possiblement es deu a la falta real d'opcions formatives a través de cursos de formació que hi havia fa anys enrere, ja que així com afirmava Pérez *et al.* (2009) no es prestava atenció ni es destinaven recursos amb la formació del professorat vers l'educació dels alumnes superdotats. A més, Tourón *et al.* (2002) afirmaven que en el nostre país hi havia una escassa oferta formativa i plans de formació per als docents en aquesta temàtica, el

que, sense cap dubte, feia impossible una identificació i una intervenció adequada a les necessitats de cada un. No obstant això, Pérez *et al.* (2009) afirmen que les respectives comunitats i administracions ofereixen distints cursos de formació a través de centres de professorat. Així, la nostra Comunitat ha anat oferint en els darrers anys distints cursos entorn a aquesta temàtica ja que, d'alguna manera, pareix que esta recobrant importància. Per tant, no és d'estranyar que la mitjana d'anys de docència sigui menor en l'alternativa de "cursos de formació" ja que així com afirmava Camacho (2016) la formació al segle XX en aquesta àrea era inexistent i, per això, els docents que estaven interessats s'havien de formar de manera autodidacta.

Podem contrastar la falta de formació esmentada anteriorment amb el nivell mitjà de coneixement obtingut a partir dels resultats que indiquen que la major part dels docents saben de tots els temes entre gairebé res i alguna cosa. A part, també es fa visible un desconeixement general vers les pàgines d'informació i associacions de famílies que, d'alguna manera, podrien suposar una via alternativa i d'enriquiment del coneixement. Per tant, es veu clara la necessitat d'incrementar la formació d'aquesta temàtica per tal d'afavorir una atenció educativa adequada i augmentar la seguretat dels docents. A més, com hem pogut veure reflectit als resultats, els docents formats tenen, evidentment, un nivell de coneixement superior als no formats, tot i que encara no presenten una formació de qualitat, ja que reconeixen saber alguna cosa en la majoria dels temes i, per tant, resulta insuficient per atendre aquest alumnat. A part, és important destacar que la diferència entre els formats i no formats és petita, a més que crida l'atenció el fet que els docents que han afirmat no tenir formació ni haver-ne rebuda mai indiquen saber alguna cosa d'alguns temes, el que indueix a pensar que aquest coneixement pot provenir d'idees estereotipades, pàgines de dubtosa fiabilitat i qualitat, entre altres.

Ja entrant a analitzar els resultats que mostren la presència o absència d'alumnat amb ACI, podem veure que en relació als resultats obtinguts hi ha 107 docents que han tingut aquest alumnat (el que representa un 66% de la mostra) i 54 que no n'han tingut mai (el que representa el 34%). Així, hem de tenir clar que estem parlant de 6 instituts, 5 dels quals han manifestat la

presència d'aquest alumnat. Per tant, és evident que si a tots ells hi ha almenys un alumne amb ACI que està escolaritzat, és lògic que el 66% n'hagin conegut. Per l'altra banda, el que crida l'atenció és que el 34% mai n'hagin conegut ni tingut cap. Per això, aquestes dades no fan més que indicar que la visibilitat d'aquest alumnat i la seva identificació hauria de ser major i més efectiva. Entorn al que va obtenir Miguel-Somavilla (2016), resultats que van indicar que un terç de la mostra havien afirmat no haver tingut mai cap nin amb ACI, podem veure com els resultats són molts semblants als obtinguts.

Tenint en compte que el nostre estudi comptabilitza els docents que tenen o han tingut alumnes amb ACI en el present o en el passat, és important fer una darrera reflexió entorn a aquells docents que no han tingut mai aquests alumnes, els quals s'han dividit entre els que fa menys i més de 10 anys que exerceixen. Així, podem veure com hi ha 32 persones que fa més de 10 anys que exerceixen i que afirmen no haver tingut mai un alumne amb aquestes característiques dins les seves aules. Per tant, aquest factor crida l'atenció i rebaixa encara més el valor de la identificació ja que, si en principi representen entre un 4 i un 6% de la població escolar, la probabilitat que una persona després de tants anys de docència no hagi tingut l'oportunitat de coincidir amb cap d'aquests alumnes és molt baixa. Per tant, aquest fet destapa la necessitat d'incrementar una correcta identificació que faria que aquest nombre disminuís. Aquesta idea pot anar lligada a l'afirmada per González (2015) que mostra la figura del docent com un bon identificador en el cas d'estar ben format. Per tant, aquest fet pot estar relacionat amb la falta de formació del col·lectiu docent.

Quant a les estratègies utilitzades i a les valoracions realitzades entorn a aquest tema, podem veure com els docents ja s'inclinen cap a aquelles més inclusives i que fan possible una escola per a tots, on tothom tingui presència, participi i progressi fins al màxim de les seves capacitats. Podem contemplar com les alternatives més utilitzades són l'ensenyament multinivell, l'ampliació vertical, l'ampliació horitzontal i l'alumne tutor. Així, els agrupaments dins el centre i els programes de flexibilització es troben entre les menys utilitzades. A

més, entorn a la valoració de les mesures que es consideren millors també apareixen l'ensenyament multinivell i l'ampliació horitzontal, a més de l'enriquiment aleatori i el metacognitiu. Per contra, entre les menys valorades i, per tant, les considerades com a menys efectives per atendre aquest alumnat hi trobam els grups d'aprenentatge dins l'aula i els agrupaments dins el centre. Per tant, aquest fet confirma l'afirmació anterior que els docents s'inclinen per les alternatives més inclusives. Comparant els resultats obtinguts amb l'estudi de Miguel-Somavilla (2016) podem veure com hi ha coincidència, ja que també s'inclinen per la inclusió considerant com a millor alternativa l'ampliació curricular dins l'aula, declinant les opcions segregadores com els centres especials. En aquest sentit, hi ha un factor que crida l'atenció a l'estudi realitzat ja que la mesura d'alumne tutor és una de les més utilitzades però, a l'hora de valorar-la, no és considerada totalment positiva. Aquest fet podria ser degut a que consideren que és una mesura insuficient o per no haver obtingut resultats positius després d'haver-la aplicada.

Ja analitzant les dificultats que estimen els docents entorn a l'atenció d'aquest alumnat podem dir que es presenta una concordança sobre la falta de formació detectada, ja que les dificultats majors valorades són la falta de formació i coneixement sobre les alternatives d'intervenció i sobre la identificació, seguit de la falta de coneixement de les característiques pròpies. Entorn a aquestes dificultats, també és important mencionar que tot seguit d'aquestes tres més valorades hi tenim l'ambigüitat a l'hora d'aplicar la intervenció, la qual es pot resoldre i pal·liar a través de l'ajuda, sobretot, del departament d'orientació i amb una formació efectiva. No obstant això, la falta d'ajuda és una de les dificultats més elevades. Per tant, la visibilitat del departament d'orientació, que està especialitzat en aquest tema, pareix que és baixa ja que perceben aquesta ambigüitat com una gran dificultat i, a més, sembla que no es senten acompanyats. Per tant, seria necessari millorar aquestes dificultats.

Analitzant i observant l'ús que fan del departament d'orientació en els casos d'altres capacitats, podem veure com gairebé la mitat dels docents que han tingut aquests alumnes no han demanat ajuda ni han utilitzat el departament

per tractar alguns temes, el que sembla contradictori amb el fet que es sentin sense ajuda però a la vegada no la demanin. Sembla que es podria deure a un tema comunicatiu o de falta de coneixement vers les funcions d'aquest departament. Entorn al seu ús, és important dir que la major part de la mostra ha utilitzat l'ajuda i que, per tant, crea una expectativa positiva i esperançadora. No obstant això, també té el seu caire més negatiu, ja que podria ser que aquestes persones que han utilitzat el departament no s'haguessin sentit suficientment suportades i ajudades, tasca a desenvolupar per la nostra banda. A més, observant els temes pels quals recorren més freqüentment al departament d'orientació en els casos d'ACI, podem veure com sobretot ho fan per qüestions relatives al procés d'identificació i d'intervenció, a orientacions i metodologies d'aula i al procés d'avaluació. Per tant, aquests resultats coincideixen amb les dificultats detectades anteriorment, referides bàsicament a la falta de coneixement en el procés d'identificació i intervenció, a més que també són congruents amb els nivells mitjans de coneixement ja que en identificació, avaluació i intervenció els valors es troben entre gairebé res i alguna cosa.

Per tot això, està clar que la necessitat emergent i a solucionar és la falta de formació generalitzada en els docents, sobretot en identificació i intervenció, ja que a l'hora d'avaluar, el personal especialitzat en dur a terme aquesta tasca és el departament d'orientació, així com diu Barrera *et al.* (2008) quan afirma que l'orientador és el professional especialment dotat en l'àmbit de l'avaluació psicopedagògica, per tal de determinar les necessitats de l'alumnat. A més, està clar que el docent és una peça essencial per dur a terme, primer de tot, una identificació correcta, ja que és la persona que està totalment en contacte directe amb l'alumnat i, per tant, és la que pot identificar de manera clara i eficient. Posteriorment, serà clau en l'aplicació d'una intervenció de qualitat que pugui pal·liar les necessitats dels alumnes per tal que es desenvolupin dins el màxim de les seves capacitats, que és l'objectiu últim. Per això, necessitam docents formats, tant en l'àmbit d'identificació com en el d'intervenció, ja que si tenim aquesta part coberta i intervencions ben planificades i aplicades, l'èxit educatiu està garantit.

#### **4. Proposta didàctica**

En aquest apartat es mostrarà el punt de partida de la proposta didàctica (detecció de necessitats i justificació), així com el plantejament d'aquesta, on s'explicaran els objectius, la metodologia a seguir (continguts, duració i modalitat) i els temes a tractar.

##### **4.1 Detecció de les necessitats i justificació de la proposta**

A nivell de resum, podem veure com existeixen, sens dubte, 3 mancances principals entorn a l'atenció dels alumnes amb ACI des de la perspectiva dels docents. Per començar, observam una falta de formació generalitzada per part dels docents entorn a aquesta temàtica, el que dificulta una identificació efectiva i, posteriorment, una adequada intervenció educativa capaç d'adaptar-se a les característiques de l'alumnat i que pugui pal·liar les necessitats educatives, socials i emocionals que presenten.

Per tant, és important millorar la formació per tal d'incrementar el nivell mitjà de coneixement entorn a tots aquells aspectes referents a les ACI que repercutiran de manera directa a la qualitat educativa del nostre sistema. Per això, la formació ha de tenir l'objectiu d'incrementar, primer de tot, el nivell de coneixement entorn de les característiques d'aquest alumnat ja que, així com sabem i com deia Del Caño (2001), els professors no tenen un coneixement ni adequat ni suficient de les característiques d'aquest alumnat. A més, han de tenir una bona formació entorn a la identificació, per tal de ser bons coneixedors i detectors d'aquest alumnat, així com també han de tenir coneixements per a realitzar una intervenció educativa adequada a les particularitats de cada alumne, permetent el desenvolupament màxim, fomentant les capacitats i pal·liant totes les necessitats. Aquesta darrera idea va lligada al fet que els professors no tenen un coneixement adequat de les estratègies d'ensenyament i recursos útils per tal de donar resposta a aquest alumnat (Del Caño, 2001 i Pérez *et al.*, 2009). A més, també és important l'increment de coneixement entorn a les pàgines d'informació i a les associacions de famílies, ja que el coneixement sobre aquests aspectes és deficient, fet que probablement alimenta una sensació de falta de control i



seguretat entre ells ja que no saben on recórrer per informar-se. Podem arribar a la conclusió que tot està relacionat, ja que el fet que la identificació sigui baixa, hi hagi una falta generalitzada de coneixement i, a més, no es cerqui ajuda, fa que aquest alumnat sigui desconegut, el que crea una desconfiança i una certa aprensió cap a la seva atenció. Per tant, hem de començar per una formació de qualitat per tal de rompre amb aquesta tendència i evitar la seva perpetuació.

Amb aquesta formació i coneixement es superarien les dificultats valorades pels docents amb un nivell mitjà més elevat, que són la falta de coneixement de les característiques, la falta de formació entorn a la identificació i intervenció i l'ambigüitat a l'hora d'aplicar una intervenció. Per això, haurem de guiar la proposta didàctica en aquest aspecte, a més de potenciar aquelles mesures més inclusives que fan possible la presència, participació i progrés real de tot l'alumnat. Entorn a aquesta formació, hem de tenir en compte que a la nostra Comunitat s'ofereixen alternatives i cursos formatius sobre aquest tema, tot i que, en ocasions, és difícil accedir a aquests cursos ja que el nombre de places són limitades, fet que dificulta l'accés i l'oportunitat de formar-se a molts de docents. Per tant, tenint en compte que és un tema primordial i a solucionar amb diligència, es podrien oferir altres alternatives o opcions formatives internes dins els centres educatius a través del servei de formació del professorat, oferint plaça per a tots els seus docents en un curs on es combinés l'opció de formar-se de manera presencial i no presencial a través d'una plataforma on-line (moodle o una plataforma semblant), per tal d'accedir al màxim de docents, fet que faria que aquesta deficiència deixàs de ser una realitat ja que tots hi tindrien accés i l'oferta formativa estaria a l'abast de tots.

Per una altra banda, així com ja s'assenyalava a la discussió, el nombre de docents que han afirmat tenir o haver tingut alumnes amb ACI ha estat el doble que aquells que han negat haver-ne tingut. Per això, hem pogut veure com hi ha una mancança clara en aquesta identificació ja que el 34% de la mostra ha afirmat no haver-ne tingut mai i, a més, 32 docents amb més de 10 anys dins l'àmbit educatiu afirmen no haver tingut en cap ocasió la presència d'aquest

alumnat a les seves aules, fet que indueix a un fracàs a nivell educatiu ja que aquest alumnat segurament ha passat desapercebut. Per tant, aquest fet demostra que hi ha una mancança clara entorn a aquest aspecte, el qual ha de millorar i que, així com deia Acereda i Sastre (1998, citats dins Del Caño, 2001), possiblement està lligat a la falta de formació i coneixement de les característiques d'aquests subjectes. Fent referència a aquest tema i com ja s'ha assenyalat a l'estat de la qüestió, a la nostra Comunitat tenim la sort de poder gaudir d'un protocol de detecció i identificació d'aquest alumnat, tot i que encara segueix tenint un règim d'aplicació voluntària. Per tant, seria interessant que tots els centres educatius apliquessin aquest protocol ja que augmentaria i milloraria el paradigma d'identificació d'aquest alumnat, que també es veuria incrementada i complementada amb la formació.

L'última mancança detectada a partir de l'anàlisi realitzat dels resultats és la falta de docents que utilitzen l'ajuda del departament d'orientació per algun cas d'ACI. Per tant, seria necessari sensibilitzar aquest col·lectiu per tal de millorar en aquest aspecte i, a més, reduir el valor mitjà de la dificultat percebuda per part dels docents com a falta d'ajuda a través d'una major comunicació, col·laboració i cooperació entre la figura del professor i l'orientador, relació que pot millorar la qualitat tant de la identificació, com de l'avaluació i intervenció de tot l'alumnat. Per tant, s'ha d'instaurar una cultura de col·laboració i cooperació on la complementarietat sigui real.

A partir d'aquestes 3 mancances principals és on es contempla el punt de partida de la proposta didàctica, amb l'objectiu de superar, millorar i arribar a pal·liar-les totes.

#### **4.2 Programació de la proposta**

La proposta didàctica consisteix en una proposta de formació per al professorat sobre la temàtica de les altes capacitats, sobretot fent referència a les característiques d'aquest alumnat, al procés d'identificació, al procés d'intervenció i a les estratègies i mesures útils per tal d'adaptar les necessitats d'aquest alumnat, intentant, a més, millorar l'ús del departament d'orientació. D'aquesta manera, els objectius principals són:

Taula 8

*Objectius principals de la proposta*

---

**OBJECTIUS PRINCIPALS**

---

- Incrementar el nivell de formació i coneixement de les característiques de l'alumnat, del procés d'identificació i d'intervenció, així com de pàgines, grups d'informació i associacions de famílies.
  - Sensibilitzar als docents amb l'aplicació del protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altres capacitats, fent èmfasi en la importància que té la identificació d'aquest col·lectiu per dur a terme una intervenció adequada a la diversitat.
  - Mostrar les funcions del departament d'orientació i els aspectes positius d'utilitzar-lo, sensibilitzant el professorat per tal de millorar en aquest aspecte i assolir un clima de col·laboració conjunt en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat.
- 

*Nota.* Elaboració pròpia.

A partir d'aquests objectius, el desenvolupament principal de la proposta gira entorn als continguts que es treballarien i s'impartirien, que serien els següents:

Taula 9

*Temes i continguts a tractar dins la proposta*

---

**TEMES I CONTINGUTS A TRACTAR**

---

1. Altes capacitats: superdotació, talent i precocitat.
  2. Quines són les característiques més freqüents en aquest col·lectiu? Una visió entorn de les característiques cognitives, socials, emocionals, lingüístiques i creatives més freqüents i comunes. Explicació de l'heterogeneïtat del col·lectiu i realització de distints casos reals.
  3. Presentació de l'Associació Balear de Superdotats i Altes Capacitats<sup>4</sup>, l'Associació de Famílies de Nens Superdotats<sup>5</sup> i la pàgina del gencat<sup>6</sup> que ens ofereixen formació referent al tema. A més, indagar en els seus objectius, recursos útils, activitats... tant per a famílies com per al professorat. Recerca a través de les noves tecnologies de pàgines alternatives de formació.
  4. La identificació i el protocol d'identificació i avaluació d'aquest alumnat. Fases: fase de nominació i fase d'identificació o diagnòstic. Presentació dels qüestionaris per a docents i famílies. Sensibilització entorn de la seva importància.
  5. La intervenció sobre aquest alumnat. Planificació i organització conjunta amb l'orientador per a atendre totes les necessitats i permetre el màxim desenvolupament a través de la millor alternativa.
  6. Opcions d'atenció i intervenció que afavoreixen la inclusió. Ensenyança multinivell, enriquiment (ampliació vertical, ampliació horitzontal, enriquiment aleatori i enriquiment metacognitiu), agrupaments heterogenis, aprenentatge cooperatiu i flexibilització. Aspectes positius i negatius de cada una.
  7. Paper de l'orientador en l'atenció de les altes capacitats i les seves funcions. Importància de crear comunicació i cooperació conjunta entre professorat i orientador/a. Responsabilitat d'aquest en l'avaluació.
- 

*Nota.* Elaboració pròpia.

---

<sup>4</sup> Disponible a través del següent enllaç: <http://www.absacbaleares.com/donate>

<sup>5</sup> Es pot accedir a través de l'enllaç següent: <http://www.afins.org/afins>

<sup>6</sup> Pàgina accessible a través de la següent adreça:

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat/alumnes/altescapacitats/>

A part dels objectius i continguts, és important establir els eixos principals que marquen la manera com es faria i es realitzaria el curs, tals com la duració i la modalitat. Així, la durada del curs seria de 20 hores i s'impartiria 2 dies a la setmana (2'5 hores cada dia) durant 1 mes lectiu. La modalitat seria presencial quant a les 20 hores i es realitzaria als centres educatius després de la jornada escolar per tal de facilitar la presència dels docents. Per una altra banda, aquesta formació tindria una modalitat no presencial ja que es complementaria amb informació online que seria necessària per a realitzar les classes i que es posaria a disposició a través d'una plataforma on-line (moodle o una plataforma semblant). Així, els docents ampliarien la formació de manera autònoma, deixant espai per la reflexió i facilitant la flexibilitat d'horari. D'aquesta manera, la informació disponible on-line que haurien de preparar seria comentada a les classes posteriors, on la temàtica aniria en concordança. A més de la informació necessària i que seria comentada a les classes, també es posaria a la seva disposició informació i recursos extra per ampliar el seu coneixement. El curs de formació seria impartit per un professional especialitzat en el tema i que hagi tingut contacte amb els centres educatius.

L'avaluació es determinaria a partir de la participació, de la realització d'activitats dins el curs i de l'elaboració d'una carpeta d'aprenentatge pròpia, on es deixaria desenvolupar la creativitat ja que l'única indicació que haurien de seguir és que a dins ella hi hagués reflectit el seu procés d'aprenentatge, a més d'aquelles coses més rellevants per ells i que més els han cridat l'atenció. A més, com a activitat i projecte final es descriuria un cas d'un alumne anònimament amb la informació corresponent (informe psicopedagògic, informació dels professors, companys i família, entre altres) per tal que realitzessin una proposta metodològica i d'intervenció de manera cooperativa i en grup (ja que així és com han de treballar realment) a partir d'aquesta informació, on haurien de valorar l'adequació de les propostes per tal d'adaptar les seves necessitats de manera pràctica i permetre el màxim desenvolupament, sempre des d'un paradigma d'escola inclusiva. Finalment, l'organització del curs entraria en contacte amb la conselleria per intentar que el fet d'aprovar el curs comportés punts per a la llista d'interins.

## 5. Conclusions

Per a concloure aquest treball he de començar manifestant el meu gran aprenentatge i enriquiment adquirit a través de la seva elaboració i de l'esforç que se'n deriva. A partir d'això, puc dir que el meu coneixement entorn d'aquesta temàtica abans de realitzar el treball era molt bàsic, ja que tan sols havia tingut l'oportunitat de cursar una sola assignatura on vam tractar aquest tema durant unes 15 hores, fet que feia que tots els coneixements adquirits a partir de la producció del treball fossin generalment nous. Per tant, aquest treball m'ha servit a nivell personal i, sobretot, a nivell professional, ja que he pogut adquirir un coneixement més elevat i general al voltant de tot el que té una rellevància sobre el tema, fet que resulta molt important si ens atenem a la formació en la qual ens estem instruint i, sobretot, a la futura professió a la qual ens volem dedicar. Per tant, crec que la utilitat d'aquest treball està més que garantida ja que els aprenentatges adquirits tant a nivell de característiques d'aquest alumnat com a nivell de legislació, d'identificació i de mesures d'intervenció i atenció han fet que, possiblement, en el cas de coincidir el dia de demà amb un cas d'altres capacitats intel·lectuals pugui aprofitar tot el coneixement après.

A nivell general i després d'haver realitzat aquest treball, he pogut veure que les deficiències i necessitats més visibles entorn a l'atenció d'aquest alumnat dins el nostre sistema educatiu, sempre centrant-nos dins la zona analitzada, és l'absència de formació generalitzada dels docents, a més de la manca d'identificació d'aquest alumnat que, d'alguna manera, impossibilita una resposta adequada a les necessitats de cada un d'ells. No obstant això, hem pogut veure com l'educació s'enfronta a un nou repte orientat a millorar l'atenció d'aquest col·lectiu i que, possiblement, si l'expectativa es compleix, millorarà, ja que l'interès per part dels docents i la conscienciació entorn a la manca de formació sembla que està coberta. Per això i per fer possible el compliment d'aquest repte és necessària, primer de tot, una formació integral i de qualitat a la qual hi puguin tenir accés tots els docents, una instauració efectiva i completa del protocol d'identificació i d'avaluació d'aquest alumnat a tots els centres educatius, una col·laboració i una complementarietat, per

una banda, entre tot l'equip docent i, per l'altra, entre la figura del professorat i l'orientador i, finalment, l'aplicació de mesures d'atenció i d'intervenció inclusives que siguin capaces de pal·liar totes les necessitats i, a més, de desenvolupar al màxim les capacitats de desenvolupament i aprenentatge de tots i cada un dels alumnes, de tal manera que tots tinguin presència, participin i progressin.

Així, a nivell pràctic i a partir de la recerca teòrica realitzada, he intentat elaborar la meua aportació personal, intentant obtenir una anàlisi real de la situació que es viu a la zona nord de l'illa de Mallorca, per després poder discutir aquests resultats i poder analitzar les dificultats més evidents. Entorn d'això, he de reconèixer que, a través d'aquest projecte, he après a tenir iniciativa, a adquirir estratègies d'organització per la gran quantitat d'informació i procediments que aquest comporta i, finalment, a posar en pràctica habilitats socials per tal d'aconseguir un objectiu clar: obtenir el consentiment i l'ajuda dels distints centres, sense els quals no hagués estat possible.

A més, a partir de les dificultats visibles he intentat realitzar una aportació de millora elaborant una proposta de formació realista, assumible i accessible per a tots els docents, per tal que pogués enriquir la qualitat del nostre sistema educatiu i que es pogués orientar cap a una millora d'aquesta necessitat tan evident que existeix: la falta de formació referent a aquest tema des del perfil del docent. Així, està clar que la proposta sempre podria ser més ampla, però atenent a la situació actual he intentat fer una proposta realista que suposés el primer pas cap a un canvi, per tal d'aportar-los un primer coneixement i, evidentment, animar-los a seguir coneixent aquest alumnat. Per això, està clar que aquesta no és una formació finalista, sinó que, evidentment, s'ha de complementar i ampliar posteriorment. Finalment, s'ha de dir que, exceptuant alguns entrebancs i obstacles que s'han presentat, penso que els objectius tant generals com específics que hem vaig proposar al principi d'aquest treball s'han assolit i aconseguit, fet pel qual la satisfacció i gratitud són clarament perceptibles.

## 6. Referències bibliogràfiques

- Acereda, A., López, A., Amado, L., i Signes, M.T. (2014). Superdotación y educación: ¿qué se hace desde la escuela por los niños superdotados?. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 1(1), 11-18. Recuperat desde: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/diversidad/article/view/1035/597>
- Almeida, L., i Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 85-95. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163502>
- Barrera, Á., Durán, R., González, J., i Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Andalucía, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Recuperat desde: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/5f4b7f67-d053-4ee8-9de9-4a7295134e96>
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., i Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Chile, America Latina: Editorial Trineo. Recuperat desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., i Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Universidad de La Laguna*, 1(3), 1-11. Recuperat desde: <http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/articulos%20ripla%2009/Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades%20intelectuales,%20tierra%20de%20mitos.pdf>

- Brody, L.E. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, 368, 174-195. Recuperat desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/el-estudio-de-julian-c.-stanley-sobre-talento-excepcional.pdf?documentId=0901e72b81e9f56e>
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperat desde: <http://eprints.ucm.es/40403/1/T38092.pdf>
- Camci-Erdogan, S. (2015). Investigating Pre-service Gifted Education Teachers' Self-efficacy toward Science Teaching and Scientific Attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 133–147. Recuperat desde: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070641.pdf>
- Carpintero, E., Cabezas, D., i Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*, 14(16), 4-13. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3543229.pdf>
- Castelló, A., i Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26–66. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205>
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87–100. Recuperat desde: <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102003/141934>



- Comes, G., Díaz, E. M., Ortega-Tudela, J. M., i Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105486>
- Del Caño, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-147. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118095>
- Demirok, M., i Ozcan, D. (2016). The Scale of Teacher Perception of Gifted Students: a Validity and Reliability Study. *Croatian Journal of Education*, 18(3), 817–836. Recuperat desde: 10.15516/cje.v18i3.2043
- D'Ensenyament, D., i Catalunya, G. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Catalunya, Espanya: Servei de Comunicació i Publicacions del Departament d'Ensenyament. Recuperat desde: [http://educacio.gencat.cat/documents/ServeisEducatius/EAP\\_Altes\\_capacitats\\_EAP.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/ServeisEducatius/EAP_Altes_capacitats_EAP.pdf)
- Espinosa, M., i Fiz, M. R. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 49-64. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2856079>
- Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo. Resultados detallados. Curso 2014-2015*. Recuperat desde: [https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel\\_1=1&busc\\_1=&cri1=04&sel\\_2=1&busc\\_2=&cri2=02&rows=comunidad+aut%F3noma&columns=tipo+de+necesidad&numCri=2&NumCeldas=1&type=pcaxis&](https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=1&busc_1=&cri1=04&sel_2=1&busc_2=&cri2=02&rows=comunidad+aut%F3noma&columns=tipo+de+necesidad&numCri=2&NumCeldas=1&type=pcaxis&)

path=%2FEducacion%2FAlumnado%2FApoyo%2FCurso14-15%2FResumen%2FI0%2F&file=Resumen5.px&divi=&per=&idtab=&accion=html

Ferrándiz, C., Ferrando, M., i Rojo, A. (2008). Intervención educativa en alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atención a La Diversidad*, 1-30. Recuperat desde: <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20Altas%20Capacidades.pdf>

Gómez, F. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: Revista educativa digital*, 2, 21-35. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3064555>

Gómez, M.T., i Bastons, M. (2009). *Estratègies d'intervenció amb alumnat de NEE per altes capacitats, dins l'escola inclusiva*. Girona, Espanya. Recuperat desde: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0066/990c46f3-c88b-4b9f-93a0-edfa61fb0bbe/1953m.pdf>

González, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperat desde: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/50251/1/tesis\\_gonzalez\\_garcia.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/50251/1/tesis_gonzalez_garcia.pdf)

Higueras-Rodríguez, L., i Fernández, J.D. (2016). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163. Recuperat desde: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328/1893>

Llei N° 9806 (2011). Butlletí Oficial de les Illes Balears: 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, Illes Balears, Espanya, 05 de maig de 2011. Recuperat desde: <http://boib.caib.e9s/pdf/2011067/mp7.pdf>

Llei N° 3300 (2017). Butlletí Oficial de les Illes Balears: Instrucciones que regulan el procedimiento para autorizar la flexibilización de la duración de las diversas etapas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales, Illes Balears, Espanya, 1 de abril de 2017. Recuperat desde: <http://www.caib.es/eboibfront/ca/2017/10635/592751/resolucio-del-director-general-de-planificacio-ord>

López, B., Betrán, M. T., López, B., i Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Cultura. Recuperat desde: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/educacion-especial-y-compensatoria/8073>

Martínez, M., Guirado, À., Prieto, A., Reverter, R., Ruiz, N., i Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Miguel-Somavilla, S. (2016). *Altas Capacidades en Educación Secundaria: Un estudio piloto sobre percepciones y necesidades de formación del profesorado* (Trabajo de fin de máster). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperat de: [http://eprints.ucm.es/39099/1/Miguel\\_Somavilla\\_Sandra\\_TFM.pdf](http://eprints.ucm.es/39099/1/Miguel_Somavilla_Sandra_TFM.pdf)

Miranda, N. (2011). *Sobredotación Intelectual y Bajo Rendimiento* (Trabajo de fin de màster). Universidad de Almería, España. Recuperat desde: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/1165>

- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. i Soto, F.J. (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperat desde: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Peña, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R., i López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289. Recuperat desde: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99211/94811>
- Pérez, L. F., Losada, L., i González, C. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa. *Aula Abierta*, 37 (1), 31-44. Recuperat desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000078>
- Perkovic, I., i Boric, E. (2015). Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 165–178. Recuperat desde: <http://0-eds.b.ebscohost.com.llull.uib.es/eds/detail/detail?sid=18a3eaa7-8def-4f11-bfe8-5b49bd3846f5%40sessionmgr104&vid=0&hid=119&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCxzaGliLHVpZCx1cmwmbGFuZz1lcyZzaXRIPWVkcyc1saXZI#AN=102246596&db=sih>
- Pomar, C. M., Calviño, G., Irimia, A., Rodríguez, L., i Reyes, L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 27-32. Recuperat desde: <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/714/651>

- Rodríguez, R.; Rabassa, G.; Salas, R.; i Pardo, A. (2015). Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altas capacitats intel·lectuals en centres escolars. El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat. A IRIE (2015), *Informes de recerca en educació. Illes Balears 2015*. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa. Recuperat desde: <http://irie.uib.cat/files/informe-14-2.pdf>
- Salas, R. (2004). *Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Altas Capacidades*. Palma de Mallorca, España: Waelder Mallorca. Recuperat desde: <http://weib.caib.es/Recursos/superdotats/ABSAC-Profesores-ES.pdf>
- Sekowski, A. E., i Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90. Recuperat desde: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1049846>
- Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España: Fundación SM. Recuperat desde: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Tourón, J., Fernández, R. , i Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-110. Recuperat desde: <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0202110095A>

## 7. Annexos

### Annex A. Qüestionari per al professorat sobre l'atenció d'alumnes amb altes capacitats intel·lectuals<sup>7</sup>

#### QÜESTIONARI PER AL PROFESSORAT SOBRE L'ATENCIÓ D'ALUMNES AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS

Aquest qüestionari forma part d'un estudi sobre altes capacitats realitzat com a treball final de màster. La seva finalitat és la de conèixer i obtenir dades estadístiques sobre l'atenció que es dona a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals a secundària. És un qüestionari totalment anònim, de manera que demanam que es contesti **amb total sinceritat**.

Marqueu les respostes amb una creu o un cercle.

-Sexe: Home    Dona

-Edat:

-Formació (especialitat):

-Anys de docència:

-Assignatures o àrees que imparteix:

-Cursos als quals imparteix:

-Centre de treball (IES):

1. Teniu formació sobre alumnat amb altes capacitats intel·lectuals?

SÍ            NO

En el cas que sí, marca la correcta:

-Formació pròpia o autodidacta (per un mateix)

-Cursos de formació  En cas afirmatiu, especifiqueu la durada aproximada:

-Altres. En aquest cas, especifiqueu quina:

---

<sup>7</sup> Material d'elaboració pròpia.

2. Què sabeu sobre aquest alumnat? Marcau el vostre nivell de coneixement sobre aquests temes:

	Res	Gairebé res	Alguna cosa	Bastant	Moltes coses	Gairebé tot	Tot
Característiques							
Variables cognitives (creativitat, raonament, memòria)							
Variables relacionades amb l'aprenentatge (ritme, estils d'aprenentatge...)							
Procés i proves d'identificació							
Procés d'avaluació psicopedagògica							
Alternatives d'intervenció i atenció							
Enriquiment							
Acceleració							
Agrupaments							
Recursos útils per a aquest alumnat							

·Coneixeu algunes pàgines o grups d'informació sobre aquest alumnat?

SÍ  NO

·Sabeu o coneixeu alguna associació de famílies d'alumnes amb altes capacitats?

SÍ  NO

-Altres coneixements sobre aquest alumnat:

3. Heu tingut o teniu alumnes amb altes capacitats intel·lectuals? SÍ NO

En el cas que sí, de quina manera heu atès o ateneu a aquests alumnes?  
Quines mesures has utilitzat o utilitzes?

1. Dins grups heterogenis:

- Ensenyança multinivell (Treballar el mateix tema però a diferents nivells, segons les característiques de cada alumne)
- Alumne tutor (L'alumne amb alta capacitat ajuda, ensenya i guia aquells alumnes que ho necessiten)

2. Agrupament:

- Grups d'aprenentatge dins l'aula (Agrupar els alumnes dins l'aula segons un criteri de capacitats o habilitats en un període de temps)
- Agrupaments dins el centre (Agrupar els alumnes en una assignatura segons la capacitat, interessos o habilitats)

3. Enriquiment:

- Ampliació vertical (Ampliació del contingut, de la informació i dels objectius amb els de cursos superiors)
- Ampliació horitzontal (No s'amplia el contingut, sinó que es cerquen relacions i vincles del tema que tenim i es tracta amb més profunditat)
- Enriquiment aleatori (Es tracta de fer projectes que no tenen el perquè d'estar en el currículum escolar, tot i que poden estar vinculats a algun tema. L'alumne sol triar el tema i acostuma a tenir relació amb les seves motivacions)
- Enriquiment instrumental o metacognitiu (Treball orientat a gestionar millor els seus recursos, les seves estratègies, com estudiar, planificar...)

4. Acceleració:

- Programes de flexibilització (Consisteix a passar de curs o a modificar o eliminar matèries. És a dir, s'eliminen matèries per cursar les de cursos elevats perquè es tenen competències de nivell més alt, arribant a eliminar un curs sencer)

4. Quines mesures o estratègies considereu que són millor? (a la pregunta anterior hi ha una breu explicació de cada una d'elles):

1. Dins grups heterogenis:

- Ensenyança multinivell
- Alumne tutor

2. Agrupament:

- Grups d'aprenentatge dins l'aula
- Agrupaments dins el centre



3. Enriquiment:
- Ampliació vertical
  - Ampliació horitzontal
  - Enriquiment aleatori
  - Enriquiment instrumental o metacognitiu

4. Acceleració:
- Programes de flexibilització

5. Quines dificultats creus que es plantegen a l'hora d'atendre aquest alumnat i amb quines us heu trobat?

	Mai	Gairebé mai	Algunes vegades	Moltes vegades	Gairebé sempre	Sempre
Falta de coneixement de les característiques pròpies						
Falta de formació sobre la seva identificació						
Falta de formació i coneixement sobre les alternatives d'intervenció						
Ambigüïtat a l'hora d'aplicar una intervenció						
Falta d'ajuda						
Falta de motivació						
Augment de feina per al professorat						
Manca de temps per a preparar el material						
Relació amb l'alumne						
Relació amb la família d'aquests alumnes						
Estil de feina de l'alumne						
Comportament de l'alumne						
Independència de l'alumne						

Altres:

6. Amb quina freqüència utilitzau l'ajuda de l'orientador/a?
- Mai
- Gairebé mai
- Algunes vegades
- Regularment
- Moltes vegades
- Sempre

7. Heu utilitzat l'ajuda del departament d'orientació (DO) per algun cas d'altres capacitats intel·lectuals? SÍ NO

8. Amb què i quin tema et va ajudar concretament?

1. Procés d'identificació
2. Procés d'avaluació
3. Intervenció
4. Adaptació de continguts i material
5. Orientacions i metodologies per a treballar dins l'aula
6. Mal comportament de l'alumne
7. Gestió i organització del temps de l'alumne
8. Desmotivació de l'alumne
9. Relació amb la família i assessorament

**Annex B. Resultats extrets a partir del programa estadístic IBM SPSS  
Statistics 20**

**Resultats figura 1: formació dels docents en altes capacitats. persones amb i sense formació.**

Formacio

N	Valid	161
	Missing	1

Formacio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Amb formació	62	38,3	38,5	38,5
	Sense formació	99	61,1	61,5	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		162	100,0		

**Resultats figura 2 i anàlisi: tipus de formació dels docents i mitjana, màxim i mínim d'hores dels docents formats per cursos de formació.**

Tipusformació

N	Valid	62
	Missing	0

Tipusformació

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Formació autodidacta	25	40,3	40,3	40,3
	Cursos de formació	25	40,3	40,3	80,6
	Formació autodidacta + cursos de formació	12	19,4	19,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

**Descriptive Statistics**

	N	Mean
Mitjana d'hores cursos de formació	37	51,84
Valid N (listwise)	37	

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum
Duradaformacio	37	5	120
Valid N (listwise)	37		

**Resultats figura 3 i anàlisi: mitjana anys de docència docents amb formació i sense formació i mitjana anys de docència dels docents formats en les distintes alternatives.**

**Descriptive Statistics**

	N	Mean
Anys de docència amb formació	62	14,74
Valid N (listwise)	62	

**Descriptive Statistics**

	N	Mean
Anys de docència persones sense formació	99	15,05
Valid N (listwise)	99	

**Descriptive Statistics**

Valid	25
Anys mitjans de docència persones amb formació autodidacta	19,72

**Descriptive Statistics**

Valid	25
Anys mitjans de docència persones amb cursos de formació	9,88

**Descriptive Statistics**

Valid	12
Anys mitjans de docència persones amb formació autodidacta + cursos de formació	14,50

**Resultats figura 4: nivell mitjà de coneixement dels docents entorn als temes que fan referència a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.**

**Descriptive Statistics**

	N	Mean
Característiques	161	3,09
V.cognitives	161	3,04
V.aprenentatge	161	2,98
Identificació	161	2,52
Avaluació	161	2,20
Intervenció	161	2,57
Enriquiment	161	2,36
Acceleració	161	2,31
Agrupaments	161	2,34
Recursos útils	161	2,59
Valid N (listwise)	161	

**Resultats figura 5: coneixement dels docents sobre els distints temes referent a altes capacitats.**

**Caracteristiques**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	5	3,1	3,1	3,1
	Gairebé res	30	18,5	18,6	21,7
	Alguna cosa	87	53,7	54,0	75,8
	Bastant	25	15,4	15,5	91,3
	Moltes coses	12	7,4	7,5	98,8
	Gairebé tot	2	1,2	1,2	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Variables cognitives**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	5	3,1	3,1	3,1
	Gairebé res	38	23,5	23,6	26,7
	Alguna cosa	79	48,8	49,1	75,8
	Bastant	25	15,4	15,5	91,3
	Moltes coses	12	7,4	7,5	98,8
	Gairebé tot	2	1,2	1,2	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

### Variablesaprenentatge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	9	5,6	5,6	5,6
	Gairebé res	36	22,2	22,4	28,0
	Alguna cosa	79	48,8	49,1	77,0
	Bastant	26	16,0	16,1	93,2
	Moltes coses	9	5,6	5,6	98,8
	Gairebé tot	2	1,2	1,2	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

### Identificació

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	25	15,4	15,5	15,5
	Gairebé res	54	33,3	33,5	49,1
	Alguna cosa	64	39,5	39,8	88,8
	Bastant	11	6,8	6,8	95,7
	Moltes coses	5	3,1	3,1	98,8
	Gairebé tot	2	1,2	1,2	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Avaluació**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	40	24,7	24,8	24,8
	Gairebé res	62	38,3	38,5	63,4
	Alguna cosa	52	32,1	32,3	95,7
	Bastant	2	1,2	1,2	96,9
	Moltes coses	4	2,5	2,5	99,4
	Gairebé tot	1	,6	,6	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Intervenció**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	19	11,7	11,8	11,8
	Gairebé res	59	36,4	36,6	48,4
	Alguna cosa	60	37,0	37,3	85,7
	Bastant	18	11,1	11,2	96,9
	Moltes coses	5	3,1	3,1	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missin g	System	1	,6		
	Total	162	100,0		



### Enriquiment

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Res	33	20,4	20,5	20,5
Gairebé res	61	37,7	37,9	58,4
Alguna cosa	49	30,2	30,4	88,8
Bastant	13	8,0	8,1	96,9
Moltes coses	4	2,5	2,5	99,4
Gairebé tot	1	,6	,6	100,0
Total	161	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	162	100,0		

### Acceleració

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Res	38	23,5	23,6	23,6
Gairebé res	63	38,9	39,1	62,7
Alguna cosa	40	24,7	24,8	87,6
Bastant	14	8,6	8,7	96,3
Moltes coses	4	2,5	2,5	98,8
Gairebé tot	2	1,2	1,2	100,0
Tot	161	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	162	100,0		

**Agrupaments**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	36	22,2	22,4	22,4
	Gairebé res	57	35,2	35,4	57,8
	Alguna cosa	51	31,5	31,7	89,4
	Bastant	12	7,4	7,5	96,9
	Moltes coses	4	2,5	2,5	99,4
	Gairebé tot	1	,6	,6	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Recursosútils**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Res	25	15,4	15,5	15,5
	Gairebé res	48	29,6	29,8	45,3
	Alguna cosa	65	40,1	40,4	85,7
	Bastant	15	9,3	9,3	95,0
	Moltes coses	7	4,3	4,3	99,4
	Gairebé tot	1	,6	,6	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Resultats figura 6: Nivell mitjà de coneixement en funció de la formació dels docents.**

**Nivell mitjà gent no formada**

	N	Mean
Característiques	99	2,75
V.cognitives	99	2,69
V.aprenentatge	99	2,59
Identificació	99	2,18
Avaluació	99	1,86
Intervenció	99	2,22
Enriquiment	99	2,00
Acceleració	99	1,91
Agrupaments	9	2,01
Recursos útils	99	2,31
Valid N (listwise)	99	

**Nivell mitjà gent formada**

	N	Mean
Característiques	62	3,66
V.cognitives	62	3,62
V.aprenentatge	62	3,61
Identificació	62	3,08
Avaluació	62	2,75
Intervenció	62	3,15
Enriquiment	62	2,95
Acceleració	62	2,97
Agrupaments	62	2,89
Recursos útils	62	3,05
Valid N (listwise)	62	

**Resultats figura 7: Coneixement dels docents de pàgines d'informació i associacions.**

**Statistics**

		Pàgines/ grups d'informació	Associació de famílies
N	Valid	161	161
	Missing	1	1

**Pàgines/grups d'informació**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Coneixement	44	27,2	27,3	27,3
	No coneixement	117	72,2	72,7	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Associació de famílies**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Coneixement	26	16,0	16,1	16,1
	No coneixement	135	83,3	83,9	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Resultats figura 8: Presència alumnat altes capacitats intel·lectuals.**

**Statistics**

Alumnat

N	Valid	161
	Missing	1
	Mean	1,34

**Alumnat**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	107	66,0	66,5	66,5
	No	54	33,3	33,5	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Resultats figura 9: Nombre de professors en funció dels anys de docència sense presència d'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.**

**Statistics**

Docencia

N	Valid	54
	Missing	0
	Sum	702

**Anys de docència**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	7,4	7,4	7,4
2	3	5,6	5,6	13,0
3	1	1,9	1,9	14,8
4	1	1,9	1,9	16,7
7	4	7,4	7,4	24,1
8	1	1,9	1,9	25,9
9	5	9,3	9,3	35,2
10	3	5,6	5,6	40,7
11	1	1,9	1,9	42,6
12	6	11,1	11,1	53,7
13	3	5,6	5,6	59,3
14	4	7,4	7,4	66,7
15	2	3,7	3,7	70,4
16	1	1,9	1,9	72,2
17	3	5,6	5,6	77,8
18	2	3,7	3,7	81,5
20	1	1,9	1,9	83,3
22	1	1,9	1,9	85,2
24	1	1,9	1,9	87,0
25	3	5,6	5,6	92,6
26	1	1,9	1,9	94,4
31	2	3,7	3,7	98,1
34	1	1,9	1,9	100,0
Total	54	100,0	100,0	

**Resultats figura 10: Nombre de docents que han fet servir els distints tipus de mesures i que han tingut alumnes amb altes capacitats intel·lectuals**

		Statistics				
		Ensenyançamulti nivell	Alumnetutor	Grupsd'aprenent atgedinsaula	Agrupamentscent re	Ampliacióvertical
N	Valid	107	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0	0
	Sum	83	44	36	22	40

		Ampliacióhorizont al	Enriquimentaleato ri	Enriquimentinstrument al	Programesflexibilització
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Sum	60	27	19	20

**Resultats figura 11: Valoració dels docents de les distintes mesures.**

		Statistics					
		Mmultinivell	Mtutor	Mdinsaula	Mcentre	Mvertical	Mhoritzontal
N	Valid	161	161	161	161	161	161
	Missing	1	1	1	1	1	1

		Maleatori	Minstrumental	Mflexibilització
N	Valid	161	161	161
	Missing	1	1	1

**Ensenyançamultinivell**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	43	26,5	26,7	26,7
	Si	118	72,8	73,3	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Alumne tutor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	110	67,9	68,3	68,3
	Si	51	31,5	31,7	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Grups d'aprenentatge aula**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	110	67,9	68,3	68,3
	Si	51	31,5	31,7	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missin g	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Agupaments dins el centre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	123	75,9	76,4	76,4
	Si	38	23,5	23,6	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		



**Ampliació vertical**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	114	70,4	70,8	70,8
	Si	47	29,0	29,2	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Ampliació horitzontal**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	64	39,5	39,8	39,8
	Si	97	59,9	60,2	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Enriquiment aleatori**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	75	46,3	46,6	46,6
	Si	86	53,1	53,4	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Enriquiment instrumental**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	100	61,7	62,1	62,1
	Si	61	37,7	37,9	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Programes de flexibilització**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	103	63,6	64,0	64,0
	Si	58	35,8	36,0	100,0
	Total	161	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	162	100,0		

**Resultats figura 12: Valoració mitjana de les dificultats dels docents que han tingut alumnes amb altes capacitats intel·lectuals.**

**Estadístics**

		Coneixement	Formació identificació	Formació intervenció	Ambigüitat	Falta d'ajuda
N	Válidos	107	107	107	107	107
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		4,25	4,31	4,32	4,07	3,92

**Estadístics**

		Falta de motivació	Augment de feina	Manca de temps	Relació alumne	Relació família
N	Válidos	107	107	107	107	107
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		3,22	3,74	3,79	2,32	2,30

**Estadístics**

		Estil feina alumne	Comportament alumne	Independència alumne
N	Válidos	107	107	107
	Perdidos	0	0	0
Media		2,73	2,41	2,59

**Resultats figura 13: Ajuda del departament d'orientació en casos d'altres capacitats intel·lectuals**

**Statistics**

AjudaDO

N	Valid	107
	Missing	0
	Mean	1,49

**Ajuda departament d'orientació per cas d'altres capacitats intel·lectuals**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Han utilitzat ajuda del DO	55	51,4	51,4	51,4
No han utilitzat l'ajuda del DO	52	48,6	48,6	100,0
Total	107	100,0	100,0	

**Resultats figura 14: Tema d'ajuda del departament d'orientació.**

**Procés identificació**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	30	54,5	54,5	54,5
Si	25	45,5	45,5	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Procés avaluació**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	35	63,6	63,6	63,6
Si	20	36,4	36,4	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Intervenció**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	27	49,1	49,1	49,1
Si	28	50,9	50,9	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Adaptació continguts i materials**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	39	70,9	70,9	70,9
Si	16	29,1	29,1	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Orientacions i metodologies aula**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	26	47,3	47,3	47,3
Si	29	52,7	52,7	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Mal comportament alumne**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	50	90,9	90,9	90,9
Si	5	9,1	9,1	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Gestió i organització del temps de l'alumne**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	47	85,5	85,5	85,5
Si	8	14,5	14,5	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Desmotivació de l'alumne**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	42	76,4	76,4	76,4
Si	13	23,6	23,6	100,0
Total	55	100,0	100,0	

**Relació amb la família i assessorament**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No	38	69,1	69,1	69,1
Si	17	30,9	30,9	100,0
Total	55	100,0	100,0	