

CRITERIS PER DETECTAR LES ALTES CAPACITATS I INTRODUCCIÓ A LA RESPOSTA EDUCATIVA

Autors:

- **Leopold Carreras Truño.** Psicòleg. Coordinador del Grup de Treball de Superdotació i Altes Capacitats del COPC (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya). Delegat a Espanya del WCGTC (World Council for Gifted and talented Children). Membre fundador de FICOMUNDYT (Federación Iberoamericana del Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso). Treballa al Gabinet Psicopedagògic Mentor.
- **Milagros Valera Sanz.** Pedagoga i logopeda. Coordinadora del Grup de Treball de Superdotació (GTS) del COPEC (Col·legi de Pedagogs de Catalunya). Treballa al Gabinet Psicopedagògic Mentor.

Introducció

En el moment present, i donades les noves informacions que com a psicòlegs especialistes en el tema rebem constantment, se'ns fa cada cop més patent la necessitat d'intervenir en diversos àmbits pel que fa als alumnes amb altes capacitats: per un costat, en les escoles, per tal d'ajudar als mestres a desenvolupar, en primer lloc, una consciència de les necessitats especials que tenen els alumnes molt capacitats, i, en segon lloc, donar-los eines per tal que siguin capaços d'identificar i tractar-los de la manera que precisen. Per un altre costat, els psicòlegs, que han d'entendre també els trets diferencials d'aquests nois i com abordar-los. Si els mestres, psicòlegs, psicopedagogs i educadors en general no són conscients d'un problema determinat, no poden començar a examinar el per què ni pensar de manera constructiva en la seva solució. Amb això no volem dir que el fet de ser superdotat sigui en sí un problema, però el que certament ho és la no intervenció educativa que requereixen!

Ja l'antiga LOGSE reconeixia el dret de cada alumne a rebre una educació segons les seves característiques personals, en el que s'ha anomenat «necessitats educatives especials», però de manera majoritària aquest fet diferencial sols s'ha aplicat als qui estaven per sota de la mitjana de la classe, mentre que els que destaquen o podrien destacar per sobre es queden sense rebre l'educació que necessiten, i això quan se'ls identifica correctament, doncs el més probable és que un nen amb altes capacitats, exceptuant els casos de talent acadèmic (v. més endavant), passi desapercbut en mig de l'aula.

Definició de nen superdotat. Primera aproximació

Per fer una primera aproximació a la definició de superdotació creiem convenient fer-ho des de una perspectiva històrica, és a dir, atenent a l'estudi de la intel·ligència al llarg del temps. En l'any 1986, es va celebrar un simposi organitzat per Sternberg i Detterman amb la finalitat de definir la intel·ligència des de un enfoc actual (en aquells moments); la Aquelles definicions es van comparar amb les d'un simposi

anterior organitzat per *The Journal of Educational Psychology* en 1921. Una de les conclusions a que varen arribar els experts reunits en 1986 (Sternberg i Detterman, 1986) va ser que, malgrat una certa convergència sobre alguns dels components de la intel·ligència, encara existia desacord en acceptar una única definició d'aquesta. Possiblement perquè, tal i com afirma Detterman, «un concepte tan complex com el d'intel·ligència no pot ser esgotat en una única definició sense caure en una simplificació excessiva» (Detterman, 1988).

A diferència del simposi de 1921, en el que una de les preocupacions més grans va ser la medició de la intel·ligència mitjançant tests estandarditzats que poguessin predir tant les diferències individuals com l'èxit-fracas escolar, els interessos actuals es centren en l'esforç teòric per definir el funcionament cognoscitiu intel·ligent i com aquest tipus de funcionament es concreta en diverses àrees, es desenvolupa amb l'edat, es pot modificar mitjançant entrenament o permet al ser intel·ligent interactuar adequadament en funció del seu entorn sociocultural.

Tots els esforços fets per la psicologia per definir què és la intel·ligència no semblen tenir un igual per definir què és la superdotació, exceptuant honroses excepcions. Potser això es deu al paper predominant (encara ara) de definir l'excepcionalitat intel·lectual a partir de instruments de mesura, es a dir, escollint els models psicomètrics i la seva evolució (Genovard i Castelló, 1990; Castelló, 1992). En aquest camp de la psicologia diferencial es va passar d'una concepció monolítica de la intel·ligència a models factorials que la subdividien en diferents factors o sub-habilitats, i, posteriorment, es van desenvolupar models jeràrquics, en els que els factors generals o primaris es situen en un nivell superior, mentre que els específics o secundaris estan ubicats en un nivell inferior.

Un dels models més interessants va ser el proposat per Guilford (1967), que opinava que els factors de la intel·ligència estan definits per uns principis generals de funcionament intel·lectual i cognitiu: *contingut* (figuratiu, simbòlic, semàntic i conductual); *operacions* (avaluació, producció convergent, producció divergent, memòria i cognició), i *productes* (unitats, classes, relacions, transformacions i implicacions). Amb això va crear el model d'«estructura de l'intel·lecte», que va arribar a tenir fins a 150 dimensions diferents. Aquesta teoria, encara que no ha pogut ser demostrada en la seva totalitat de manera experimental, és compatible amb moltes de les idees actuals sobre el funcionament cognoscitiu aportades per la psicologia cognitiva del processament de la informació. Per un altre costat, tal i com afirma Passow (1994), la inclusió per part de Guilford de la producció divergent va suposar la introducció de la creativitat com una qualitat de la intel·ligència, aspecte que va revolucionar tots els estudis i intents de definició posteriors tant sobre la intel·ligència com sobre la superdotació.

Aquest fet va dur a acceptar la intel·ligència com un conjunt de factors, el que implica nivells de competència diferents en cada factor i, per tant, configuracions diferents d'intel·ligència superior, i això va portar a acceptar diversos perfils de superdotació i de talents, lo que va du a diferents intents de classificació (Martínez i Castiglione, 1996). Per exemple, l'Oficina d'Educació d'EE.UU., al 1972, en l'acta de Marland, demana que per considerar a una persona com a dotada en altes capacitats s'hagi de tenir en compte «una actuació demostrada i/o una habilitat potencial en qualsevol de les següents àrees, en una d'elles o bé combinades: habilitat intel·lectual

general, aptitud acadèmica específica, pensament creatiu, habilitats socials i lideratge, arts visuals o representatives, i habilitat psicomotriu» (Alvino i cols., 1982).

Si anem enrere en el temps, la primera teoria d'organització de trets intel·lectuals factorialment fonamentada va ser la «teoria bifactorial de la intel·ligència», desenvolupada per Spearman (1904, 1927). Parteix del supòsit de que tota activitat cognoscitiva està en funció de dos factors: un general (g), comú a totes les activitats, i un altre específic (s), exclusiu de cada activitat i independent dels altres i de 'g'. A partir d'aquest model, s'han anat succeint al llarg dels anys una gran varietat d'altres teories (Burt, 1949; Vernon, 1950, 1961, 1971; Guilford, 1967; Guilford i Hoefner, 1971; Cattell, 1963, 1967, 1971, 1987; Cattell i Horn, 1978), però hi van haver varies qüestions pràctiques que qüestionaven aquestes teories:

- La manca de validesa predictiva de la major part dels tests per als contextos laborals.
- L'escàs poder diagnòstic de les puntuacions derivades d'aquests tests per a la detecció de necessitats de intervenció amb persones amb deficiències.
- La impossibilitat d'avaluació d'alguns dels programes duts a terme en contextos educatius mitjançant aquests instruments.
- L'aparent discriminació que establien en front de certes poblacions (ètnies, sexe, estatus socioeconòmic, etc.).

Això va fer reflexionar als psicòlegs estudiosos de la intel·ligència, i la psicologia cognitiva comença a treballar en els programes d'«aprendre a pensar», doncs s'accepta la possibilitat de millorar les capacitats intel·lectuals sempre que els subjectes estiguin motivats, que el procés es realitzi amb mètodes adequats i que els educadors tinguin confiança en els mètodes. Els subjectes intel·ligents utilitzen procediments més eficaços per a la resolució de problemes que els menys intel·ligents, per tant, seran aquells procediments els que s'hauran d'ensenyar.

Durant la passada dècada, s'ha clarificat bastant el panorama dels models factorials, i existeix un important acord en els models jeràrquics. Les dues teories més influents dels anys noranta són la de Carroll (1993, 1994) i la de Cattell-Horn. Ambdues són jeràrquiques, presentant capacitats més generals en els nivells superiors de la jerarquia i més específiques en els inferiors. Abans, però, hem de mencionar també la noció d'«avaluació dinàmica de la intel·ligència», originada en la teoria de Vygotsky (1978) i en la «zona de desenvolupament proper». Aquesta línia va ser desenvolupada en el concepte de «potencial d'aprenentatge» de Feuerstein i cols. (1979). L'avaluació dinàmica o el potencial d'aprenentatge es basa en la idea de que les aptituds cognoscitives són modificables i que hi ha algun tipus de zona de desenvolupament proper, que representa la diferència entre l'aptitud actual i la capacitat latent o potencial d'aprenentatge. L'avaluació dinàmica intenta mesurar aquesta zona o potencial, però l'únic instrument clínic que intenta mesurar això, el Learning Potential Assessment Device (Feuerstein i cols., 1985), no està psicomètricament analitzat, amb el que no es poden obtenir resultats fiables.

Així doncs, molts investigadors van abordar de nou l'estudi de la intel·ligència i les aptituds mitjançant procediments d'anàlisi factorials. La utilització d'aquests mètodes, encara que no sigui la panacea universal per a resoldre tots els problemes, permet una més gran objectivitat en l'anàlisi dels resultats. La base estadística d'aquests

mètodes els fa molt més adequats per a la prova de models (Processament de la informació, Sternberg, 1978), el que evita moltes de les crítiques que rebia l'anterior manera d'enfocar la construcció d'instruments de mesura de la intel·ligència. I, com dèiem abans, la teoria factorial presa com a referència en la major part d'aquests treballs és la jeràrquica de Cattell (1971), revisada després per Horn (1980, 1986), que amb el temps es convertiria en la *teoria de la intel·ligència fluida i cristal·litzada* de Cattell-Horn.

La intel·ligència fluida (IF) es concep com una espècie de caudal capaç d'influir en molts aspectes de l'activitat mental, però que pot diferir en el nivell amb que ho fa en cadascun d'ells, mentre que la intel·ligència cristal·litzada (IC) és un producte resultant de la relació de la IF amb l'experiència. A grans trets, la IF està relacionada amb la capacitat per a resoldre problemes davant de situacions o estímuls desconeguts, el que implica adaptació i flexibilitat, mentre que la IC té a veure amb el funcionament intel·lectual en tasques que requereixen entrenament, educació i culturització previs.

Si ens centrem en què és un nen superdotat, ens podem trobar amb diversos criteris per definir-ho (Benito, 2003):

- *Segons el concepte de necessitats educatives especials.* Un nen amb necessitats educatives especials és aquell que mostra desviacions en comparació amb el nen promig. Aproximadament el 4 % de la població es troba entre 2 i 3 desviacions tipus tant per sota de la mitjana com per sobre. Aquesta desviació és tal que el subjecte requereix de pràctiques escolars modificades o especials per a poder desenvolupar al màxim les seves capacitats, perquè el procediment educatiu uniforme (el que s'aplica a la majoria) resulta inadequat per ell.
- *Segons la diferenciació de conceptes.* Segons Gagné (1995), el terme *superdotació* sembla adequat com etiqueta de possessió d'altres habilitats naturals, parcialment innates, que es poden entendre com a dons de la natura i que es desenvolupen de forma bastant natural mitjançant processos maduratius, així com per l'ús diari i/o la pràctica formal.
- *Segons la intervenció educativa.* Per Renzulli, la *superdotació d'escola* (que vindria a ser el que nosaltres anomenem *talent acadèmic*) també es podria denominar «superdotació d'aprenentatge de lliçons» o «de realització de tests». És el tipus que més fàcilment mesura el QI (quocient intel·lectual) o altres tests d'habilitats cognitives i, per aquest motiu, també és el tipus més comunament utilitzat en la selecció d'estudiants per al seu ingrés en programes especials. Les habilitats que les persones mostren en els tests d'aptituds o de CI són exactament els tipus d'habilitats més avaluades en situacions d'aprenentatge escolar. Així, podem dir que la superdotació d'escola existeix en diversos graus, pot ser identificada mitjançant eines d'avaluació determinades i, per tant, hauríem de fer tot el possible per a realitzar les modificacions apropiades dirigides als estudiants que tenen l'habilitat de cobrir el material curricular regular amb elevats graus i nivells de comprensió. La compressió o compactació del currículum (Renzulli i Reis, 1992), procediment utilitzat per a modificar el contingut curricular amb vistes a adequar-lo a aprenentatges avançats, i altres tècniques d'acceleració, haurien de representar una part essencial de qualsevol programa escolar que pretengui respectar les diferències individuals, diferències que són evidents a partir de les puntuacions establertes mitjançant els tests d'habilitats cognitives.

De tota manera, el mateix Renzulli (2000) va modificar aquest enfocament per tal d'arribar a l'objectiu no de catalogar a alguns estudiants com a superdotats i a altres no, sinó oferir a tots i cadascun dels estudiants les oportunitats, recursos i estimulació necessària per aconseguir el seu màxim potencial. Per això, fent una revisió de les investigacions sobre el tema (v., p. ex., Sternberg, 1981, 1982), es va adonar que clarament els «comportaments superdotats» poden ser desenvolupats en persones que no necessàriament obtenen les puntuacions més elevades en els tests estandarditzats. De fet, la utilització de límits de puntuació de tests té com a resultat un seriós problema de baixa identificació de nens superdotats! La investigació demostra que gran quantitat i proporció de les persones més productives i creatives no són les que van obtenir un percentil de 95 o més en els tests d'intel·ligència estandarditzats, sinó que provenen més d'un percentil inferior al 95 i, si es necessiten d'aquestes puntuacions límit per tal de poder accedir a un programa especial, podem ser culpables de la discriminació actual de persones que tenen el major potencial per a alts nivells d'actuació.

En els estudis sobre creativitat, és de coneixement general que un nivell d'intel·ligència alt, però no excepcional, és necessari per a alts graus d'actuació creativa. Així, es va arribar a l'acord de que una vegada el QI supera la puntuació de 120, ja es poden donar comportaments superdotats, com son, sobre tot, un alt nivell de creativitat i de compromís amb la feina, aspectes que tractarem més endavant, en veure la teoria dels tres anells.

- *Segons el diagnòstic clínic.* Hi ha diversos criteris:
 1. La sobredotació intel·lectual es caracteritza per un funcionament intel·lectual significativament superior a la mitjana (QI superior a 130, obtingut per l'avaluació d'un o més tests d'intel·ligència normalitzats administrats de forma individual). Aquesta seria la concepció més clàssica, que, com hem vist a l'apartat anterior, queda certament una mica desfasada.
 2. La sobredotació intel·lectual va associada a una més gran maduresa en els processaments d'informació (memòria visual i percepció visual), desenvolupament de la capacitat metacognitiva precoç (aproximadament des dels 6 anys), *insight* en resolució de problemes, alta motivació per a l'aprenentatge, creativitat, precocitat i talent.
 3. La sobredotació intel·lectual ha de manifestar-se durant l'etapa de desenvolupament, el que implica que s'ha de manifestar des de la concepció fins als 18 anys.

Amb tot el que s'ha exposat en aquest punt crec que ja podem començar a fer-nos una idea de què és el que s'entén per nen dotat amb altes capacitats, però cal clarificar, com dèiem abans, quines son les característiques més importants dels alumnes amb altes capacitats.

Característiques sobre els alumnes amb altes capacitats. Tipologia d'alumnes amb altes capacitats: superdotats, talentosos, precocitat

A continuació intentarem exposar els trets diferencials més importants sobre els nois amb altes capacitats. Això inclou no només als superdotats, sinó també als diversos tipus de talents i a la precocitat intel·lectual. De tota manera, abans que res hem de ser conscients de que, com dèiem abans, no existeix actualment cap definició que pugui aclarir tots els perfils d'aquesta qüestió i que sigui acceptable per a tothom.

Superdotació. En línees generals, fins a finals dels anys setanta, s'estava d'acord en que un superdotat era un «nen amb una elevada capacitat de processar informació, és a dir, amb una estructura cognitiva altament competent, tant de forma global com en la majoria dels seus components més elementals. Així, els elements més destacats de l'alumne superdotat són: una elevada capacitat de pensament convergent (es a dir, de tipus lògic, de relació causa-efecte) combinat amb un alt nivell de creativitat, entesa com la generació de moltes possibles solucions o vies a un mateix problema, i de manera original» (Wallace, 1983). Juntament amb això solien aparèixer també en un nivell molt elevat altres aspectes de tipus cognitiu, com la memòria, la percepció, l'atenció i una elevada disposició per a l'aprenentatge: mostren possibilitats de realitzar els aprenentatges en un temps menor que el dels seus companys de la mateixa edat, i alhora són capaços d'un major nivell de profunditat, és a dir, major nombre de continguts i de relacions entre aquests. En línees generals, això segueix sent vigent, però posteriorment Renzulli, amb la seva «teoria del tres anells», que porta evolucionant des de finals dels anys setanta fins a l'actualitat, va aportar una definició de superdotació, o millor dit, de «comportament superdotat», força més amplia i viable, i s'ha establert com a base per a la majoria d'estudis realitzats amb posterioritat sobre el tema.

Renzulli va arribar a la conclusió de que les persones que han aconseguit el reconeixement degut a les seves actuacions i a les seves contribucions creatives tenen un conjunt relativament ben definit de tres grups de característiques que s'entrellacen entre sí. Es tracta de la *creativitat*, el *compromís amb la feina* i una *aptitud per sobre de la mitjana*, encara que, com hem dit abans, no necessàriament molt superior. És la interacció entre els tres grups el que la investigació ha demostrat que és l'ingredient necessari per a una realització creatiu-productiva.

La *configuració cognitiva* d'un nen superdotat es caracteritza per disposar d'un nivell força elevat de recursos en totes les aptituds intel·lectuals. Així, les interaccions entre recursos esdevenen més importants que no pas la capacitat bruta en qualsevol dels mateixos (Castelló i Martínez, 1998). El perfil conductual d'aquest fenomen sol presentar com a característica bàsica la *flexibilitat*, és a dir, una molt bona aptitud per a tractar amb qualsevol tipus d'informació o manera de processar-la. D'altra banda, les situacions més complexes (aquelles que impliquen utilitzar, de forma simultània, recursos diferents) són les que millor reflecteixen les capacitats d'aquestes persones.

No es pot esperar un rendiment molt elevat en tasques escolars per part dels superdotats, si bé els seus resultats solen ser molt raonables, malgrat que rarament espectaculars. Sovint la identificació informal feta pels seus professors és la d'un alumne normal, correcte, a voltes amb alguna producció notable. Passen, doncs, de manera discreta per l'àmbit acadèmic.

En els aprenentatges, tenen preferència per la vinculació de continguts distants i en l'explicació de sistemes complexos, més que per emmagatzemar molta informació.

La seva curiositat s'orienta al «per què» de les coses i al «què passaria si...» i no tant als detalls o a les dades concretes.

Degut al fet de disposar també d'intel·ligència social i emocional, rares vegades tenen complicacions en la seva interacció amb companys i companyes. Tot i així, mostren certa tendència a ser independents del grup i a seguir criteris propis.

Com a possibles *problemes que solen presentar*, de vegades, degut a la baixa motivació, l'aprofitament dels aprenentatges és molt just en proporció al que podrien arribar a realitzar i a sovint s'apartaran dels objectius establerts. Per tant, s'ha d'evitar la generació d'expectatives de rendiment elevat (Castelló i Martínez, 1998).

De tota manera, en un principi, el nen superdotat no s'especialitza en una forma concreta d'aprenentatge, sinó que és capaç d'enfrontar-se amb qualsevol material educatiu de manera competent. Malgrat tot, hem de tenir molt clara la diferència entre nen superdotat i nen talentós, ja que s'entén com a talentós a aquell subjecte que mostra un elevat rendiment en una àrea determinada de coneixement, de manera independent al rendiment que podria mostrar en la resta d'àrees de coneixement. Això és important també de cara a preparar algun tipus d'actuació escolar diferenciada, doncs aquesta serà diferent si ens topem amb un superdotat que la que faríem amb un talent específic, i també entre els diversos talents seran diferents.

Per això, és necessari reconèixer diversos àmbits d'aptitud excepcional (Castelló i Martínez, 1998):

1. *Aptituds físiques o psicomotrius* (talent esportiu).

2. *Talent artístic-figuratiu*. Habilitat per las arts musicals y plàstiques. Son nois amb aptituds considerables per la música, l'art (pintura, escultura, fotografia, disseny...) o l'escena, i per tant, es fonamenta en les aptituds espacial-figurativa i els raonaments lògic i creatius. Es tracta d'un talent complex i, per tant, la interacció d'aquestes variables resulta crítica, i cal comptar també amb les destreses d'execució o d'utilització dels instruments.

Com l'àmbit en el qual se sol utilitzar el talent artístic sol ser, habitualment, extraescolar, les manifestacions a l'escola només solen ser constatables al voltant de les activitats en matèries plàstiques.

La motivació sol ser el principal problema que poden tenir, doncs, tot i que, de fet, els recursos del talent artístic són suficients (malgrat que no són òptims) per a un correcte aprenentatge de les matèries escolars, la utilització d'aquests es concreta majorment fora de l'escola ordinària. Per aquesta raó, aquestes persones presenten nivells discrets d'aprenentatge. Per tant, l'actuació acadèmica que s'haurà de tenir amb aquests nois caldrà adreçar-la a l'increment de la motivació escolar mitjançant recursos com la implicació d'activitats figuratives (dibuix, gràfics) o la vinculació dels continguts amb elements de tipus artístic (en la mesura que sigui possible).

3. *Talent social*. Capacitat de lideratge y consciència social. Són aquells nois que expressen una empatia natural amb els demés i una consciència quasi intuïtiva de les necessitats alienes. Amb freqüència son líders naturals als que acudeixen en busca

d'ajuda o responen instintivament els altres nens. De vegades, aquestes persones joves empren la seva aptitud per el lideratge d'una manera aparentment negativa per a protestar, desafiar y posar en dubte les normes y tradicions de la societat, o bé poden mobilitzar el grup classe contra un company o un professor, però, així i tot, sol tractar-se de situacions excepcionals.

La via d'intervenció més eficaç i productiva consisteix en aprofitar les habilitats socials d'aquestes persones per conduir tasques grupals, com també propiciar la seva mediació en la integració d'altres companys.

4. *Talent lògic*. Alta capacitat de raonament lògic, inductiu o deductiu. Aquests alumnes utilitzen sistemes molt cartesians de representació de la realitat, ja que els resulta difícil de representar aquella informació ambigua, difosa o molt dinàmica (com la realitat social, o les relacions humanes, per exemple). També poden ser bastant rígids en l'aplicació de normes o criteris, lo que pot dificultar la seva interacció social. Per tant, l'àrea d'intervenció prioritària serà la socialització, procurant incidir en la flexibilització dels seus patrons de conducta i incloure altres valors en la representació de les persones, més enllà del raonament. Acadèmicament pot resultar adient la inclusió d'activitats i problemes complementaris, aspecte que ajudarà a consolidar continguts i a mantenir la motivació en nivells elevats.

5. *Talent creatiu*. La creativitat és una característica integral de qualsevol aptitud o capacitat especial, si per ella s'entén la capacitat de veure la solució única, la combinació inusual, la pauta diferent, l'enfocament original. De no ser així, una aptitud excepcional, per molt practicada i refinada que sigui, no és sinó la repetició de tècniques dominades o de coneixements establerts, una transcripció del que ja es coneix. En els talents creatius la resta d'aptituds poden presentar nivells normals o, fins i tot, inferiors. Al processar la informació mostren poca linealitat, una gran exploració d'alternatives, molt dinamisme, però poca organització sistemàtica.

Els nens molt creatius tendeixen a ser més inquisitius y provocatius que la majoria dels altres nens. Són pensadors independents, amb freqüència punxants i rebels a classe. Posen en dubte les afirmacions autoritàries; rebaten les normes i idees acceptades; en definitiva, opten per fer les coses d'altre manera, doncs representen la informació, l'organitzen i la processen per camins no gaire adaptatius a l'escola, amb el que el fracàs escolar és una conseqüència comuna. En aquests casos, resulta molt important conscienciar els educadors de la manera diferent en què aquests infants funcionen, evitant confondre-la amb la dispersió o, a vegades, el dèficit de comprensió. Per tant, va be que s'inclogui, en els exercicis que facin, activitats o preguntes que permetin les respostes de tipus divergent, és a dir, diferents de les que fóra lògic esperar, valorant el interès, la complementació o l'originalitat de les respostes, tenint en compte que els hi serà bastant difícil aconseguir un rendiment acadèmic mínim i que això no es deurà a ganduleria o desinterès!

6. *Talent matemàtic*. Es caracteritza per disposar d'elevats recursos de representació i manipulació d'informacions quantitatives i numèriques, el que els predisposa a representar quantitativament tota mena d'informació, sigui matemàtica o d'un altre tipus, el que els pot dur de vegades a infrautilitzar els recursos de tipus verbal o figuratiu, o socials. L'eficàcia en les matèries en les que predomina la informació verbal sol ser discreta o baixa, doncs presenten una descompensació cognitiva tant en el

rendiment com en la motivació, menyspreant a sovint les matèries no quantitatives, i solen tenir dificultats de comunicació o de interacció social (solen esperar molta precisió). Per tant, l'actuació escolar amb aquest tipus de talent haurà de seguir tres vies:

- L'ampliació de tasques i continguts en matèries de tipus quantitatives.
- La compensació de les àrees i els recursos infrautilitzats, posant especial èmfasi a restaurar la motivació i un nivell mínim de rendiment.
- L'entrenament en habilitats comunicatives i d'interacció social.

7. *Talent verbal*. Al contrari que en el talent matemàtic, els talents verbals s'especialitzen en recursos adreçats a la representació i manipulació de material verbal, el que pot descompensar-los per utilitzar representacions quantitatives i figuratives. De tota manera, com que la major part de la informació escolar presenta un format verbal, aquests talents mostren una bona capacitat de comprensió general, la qual redunda en bons resultats acadèmics. Tot i això, aquests infants poden semblar més intel·ligents del que realment són, el que s'ha de tenir en compte alhora de plantejar exigències i en generar expectatives.

La base de l'intervenció escolar en aquests nois és ajudar a complementar la representació verbal amb d'altres formes de codificació. També són molt adients els treballs d'obtenció d'informació a partir de fonts documentals.

8. *Talent acadèmic*. És una forma de talent complex, és a dir, en els talents acadèmics es combinen els recursos elevats de tipus verbal, lògic i de gestió de la memòria. Fins ara, el que ens permetien avaluar els tests clàssics d'intel·ligència eren sobretot talents acadèmics, i es confonien bastant amb el que són en sí els nens superdotats. En aquests nois predominen les informacions verbals organitzades lògicament i tot això es relaciona amb la gestió de la memòria. Per tant, permeten el magatzematge i la recuperació de qualsevol tipus d'informació que pugui ser expressada verbalment i tingui una organització lògica.

Ara bé, aquest tipus de talent genera una sèrie de situacions de risc, les més destacades de les quals són:

- Tendència a l'avorriment: com que solen dominar molta informació i aprenen a un ritme molt ràpid els nous continguts, el ritme d'aprenentatge a l'aula i els continguts ordinaris solen ser poc motivadors.
- Com que el nivell de vocabulari i interessos són més extensos que els dels companys, la comunicació i interacció social normalitzada esdevé difícil.
- Els resultats acadèmics brillants i la facilitat per la comprensió i el record de les informacions poden propiciar el sobre dimensionament de l'autoestima, i també les actituds despectives vers els companys.
- La facilitat per l'aprenentatge sol dificultar la consolidació d'hàbits de treball i estudi. Aquestes no es troben a faltar durant els primers cursos, però es van constatant a mesura que s'avança en el sistema educatiu, poden arribar a generar fracàs escolar.

L'actuació escolar que precisen aquests nois sol ser una ampliació curricular, procurant sempre que aquesta consisteixi en un aprofundiment dels continguts.

L'acceleració pot ser una solució també, sempre que es manifesti un clar domini dels continguts del curs actual, alhora que es garanteixi la maduresa emocional i social.

9. *Precocitat*. No es tracta d'un fenomen intel·lectual, pròpiament dit, sinó evolutiu, doncs la precocitat implica un ritme de desenvolupament més ràpid, però no pas l'assoliment de nivells de desenvolupament superiors. És a dir, les persones amb precocitat solen manifestar un major nombre de recursos intel·lectuals que els seus companys mentre aquestes recursos intel·lectuals bàsics estan madurant, però una vegada acabada la maduració, la seva capacitat intel·lectual és completament normal. Això vol dir que la precocitat serà més manifesta com més joves siguin els infants, i que és necessari un seguiment longitudinal (durant 4 o 5 anys) per palesar la disminució de les diferències respecte al grup normal.

Els problemes que poden tenir aquests nens són, com en els casos de talent acadèmic, d'avorriments a escola, dificultats en les interaccions socials, i baixa autoestima, però a més a més, s'hi afegeix la frustració i caiguda de l'autoimatge en finalitzar la maduració.

Per tant, la línia d'intervenció és semblant a la prescrita pels casos de talent acadèmic i, si es fes una acceleració, s'hauria de fer com a màxim d'un sol curs. També és important no generar expectatives d'excepcionalitat intel·lectual.

INTRODUCCIÓ A LA RESPOSTA EDUCATIVA

L'objectiu final de tota identificació és portar a terme una bona avaluació i una acurada intervenció. Com ja s'ha vist, hi ha tot un ventall de talents, a més de nens superdotats i precoços; per tant, una bona avaluació és bàsica per aclarir de quin tipus d'excepcionalitat es tracta i ens ha de donar eines suficients per poder realitzar una bona orientació tant a la família com als mestres, per possibilitar una atenció educativa (és a dir, una intervenció) acurada i dirigida a un desenvolupament harmònic i optimitzador de les capacitats de l'alumne.

El mestre té molt a fer en aquesta intervenció, utilitzant *activitats d'aprofundiment i d'ampliació que moltes vegades es troben en el mateix llibre de text de l'alumne*, i també programant o posant en pràctica els recursos d'intervenció que detallarem. Val a dir que les estratègies que s'utilitzaran suposen en la majoria dels casos canvis en el currículum, raó per la qual caldrà seguir el procediment administratiu adient. En alguns altres, potser els canvis no afecten als essencials elements. Tot i això, en cap cas no existirà supressió de continguts, i es respectarà el currículum ordinari, si bé amb alguna ampliació, compressió o reorganització.

En general, sempre que es parla d'intervenció sobre alumnes excepcionals es poden seguir tres línies: l'acceleració, l'agrupament i l'enriquiment, utilitzant la que sigui més adient per al tipus d'excepcionalitat que presenti el nen. A continuació presentem una petita descripció de cadascuna.

Acceleració

Quan parlem d'acceleració ens estem referint a la reducció de la durada d'un cicle d'ensenyament, i per tant, aquesta afecta als elements prescriptius del currículum. La màxima extensió de l'acceleració serà d'un any per cicle, encara que en canviar de cicle es puguin acumular més anys d'acceleració.

Segons la nostre experiència, aquesta solució només és recomanable en el cas de que es pugui garantir un sòlid desenvolupament emocional i unes bones habilitats socials en el nen/a. Tindrem també en compte, en fer l'acceleració, que moltes vegades aquesta es queda curta i passats uns mesos els nens es poden tornar a posar al nivell dels seus companys i potser superar-los, tornant a tenir problemes d'avorriment. Per tant, s'haurà d'anar en compte en fer aquest tipus d'intervenció per les raons abans esmentades i perquè una vegada s'ha realitzat en un cicle ja no es pot tornar a fer cap tipus d'intervenció fins que els nens no tornen a canviar de cicle.

Dins de l'acceleració es troba el que en diem *acceleració parcial* o, com es coneix normalment, *flexibilització*. La flexibilització es pot entendre com una acceleració, no de tot el curs, sinó de certes assignatures, és a dir, que per exemple un/a nen/a pot estar cursant primer de primària i en una, dos o més assignatures estar en les classes de segon. Aquesta estratègia és bastant més complicada de portar a terme (encara que es fa i en segons quins casos amb èxit), ja que el/a nen/a superdotat ha d'estar en certes classes en un curs i en altres en altre curs superior, el que pot originar desorientació tant en el nen/a com entre els seus propis companys.

Agrupament

Es tracta d'ajuntar alumnes amb característiques semblants i donar-los respostes que estiguin d'acord amb aquestes característiques. És una mesura bona per millorar la motivació i el rendiment. Segons la forma de concretar aquests agrupaments poden ser necessàries modificacions curriculars o només canvis en la metodologia o les activitats. Es poden fer diversos tipus d'agrupament; per exemple, es poden agrupar un cert nombre de nens de la mateixa classe, o del mateix nivell. També es pot fer un agrupament total, que seria una mesura que pot arribar a marginar als nens, ja que aquests es socialitzaran segons regles i nivells de comunicació i d'interacció restringits. Si es tracta d'un *agrupament parcial* (només una part del temps, o bé unes assignatures determinades, o activitats extraescolars, etc.), es poden fer agrupaments puntuals per a fer un treball d'investigació, o bé durant un trimestre, etc.; així, els beneficis poden ser més grans i queden també més repartits.

Els costos econòmics són importants, ja que es necessitarà disposar de recursos físics (espai), personals (docents) i sovint curriculars. Encara que, com veiem, hi ha certs inconvenients, la mesura és bona ja que se'n pot aprofitar un grup d'alumnes.

Enriquiment

En el "Document d'educació especial: alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment" (Castelló i Martínez, 1998) es defineix *enriquiment curricular* com que en la majoria dels casos equival a una adaptació individualitzada. Com ja ho diu la mateixa paraula, es pot adaptar a les característiques de cada alumne referides als

aprenentatges i respectant les condicions naturals de socialització. A més de les avantatges, hi ha una contrapartida obvia, que són els costos, ja que en principi la idea és que només es pugui aprofitar un sol alumne d'aquesta adaptació. De tota manera, és important saber que moltes vegades es pot aplicar a tota la classe, però tenint en compte alguns canvis, per exemple, un canvi fonamental seria l'avaluació; un altre canvi seria la metodologia utilitzada en la classe: s'ha de treballar la motivació i també, i molt important, la creativitat. D'aquesta manera, si apliquem l'enriquiment curricular de forma coherent, es podrà aprofitar tota la classe.

L'enriquiment curricular es pot concretar en varies línies:

Ampliacions curriculars. Consisteix en afegir continguts al currículum ordinari, sense passar al currículum de cursos superiors. És, per tant, l'ampliació de l'estructura dels temes i continguts amb més informació sobre els mateixos. És un tipus d'intervenció que dona molt bons resultats per a nens amb talent acadèmic i per casos de precocitat, i si l'ampliació es centre en una sola matèria o àrea, és bona per als talents específics.

Adaptacions curriculars. Aquí l'incís es fa en les connexions de la informació més que en la seva quantitat. Es segueix partint del currículum ordinari, però l'adaptació està enfocada a establir el major nombre de relacions possibles entre els continguts d'una matèria, d'un àrea o de totes. Encara que es segueix dins dels objectius del currículum que li correspon a l'alumne, a vegades és necessari fer alguna modificació i afegir objectius que puguin servir de pont. És un tipus de treball més complex, però, per altre banda, es pot aplicar en la majoria dels casos a tots els alumnes, millorant la coordinació entre els professors. Els casos de superdotació surten més beneficiats d'aquestes intervencions i també és interessant per als talents acadèmics.

Entrenament meta cognitiu. Aquest recurs serveix per ensenyar als alumnes a gestionar els propis recursos cognitius i conductuals. Es pot utilitzar amb tots els alumnes, però especialment amb els que tenen altes capacitats. Té efectes positius per el desenvolupament de les aptituds i ajuda a fer servir altres processos cognitius i aptituds que a vegades no fan servir els alumnes. Té de diferent amb les altres intervencions que s'introdueixen continguts extra curriculars i això fa que l'organització sigui una mica més complicada. Els talents simples són els que més es beneficien amb la seva utilització, ja que tant els talents acadèmics com els superdotats en general ja desenvolupen de forma autònoma els recursos meta cognitiu. De tota manera, aquest recurs beneficia a tots els alumnes i suposa més un complement que una veritable acció curricular.

Enriquiment aleatori. És la forma menys costosa d'abordar l'enriquiment, doncs es planifiquen temes i activitats que inclouen continguts del currículum i extra curriculars, però que estan vinculats. L'alumne escull segons les seves motivacions allò que vol fer i ho fa de forma paral·lela a la classe. El propi alumne defineix el treball, realitzant un projecte previ que supervisarà el professor, facilitant vies d'informació i fent suggeriments. Aquest és un recurs flexible i aprofitable per tots els alumnes amb altes capacitats, minimitzant els costos de planificació i de treball previ dels continguts.

Protocol d'intervenció escolar

Programa escolar per a desenvolupar les habilitats i aptituds escolars

Quan parlem d'intervenció educativa en general i, específicament, quan fem referència a superdotació ens hem de plantejar des de quina perspectiva partim. En el nostre cas, entenem el concepte d'intel·ligència com una característica mutable, que està en continua evolució i per això l'influeix tant positiva com negativament l'ambient social i l'educació.

Així, entenem que la intel·ligència té un component genètic, però que aquestes potencialitats es desenvolupen depenen del ambient, de les experiències, de l'educació etc.

Enriquiment dels continguts

Quan ens referim a l'enriquiment dels continguts dins d'aquest programa no estem parlant de la inclusió de continguts de cursos superiors, perquè estariem parlant d'acceleració. Tampoc estem parlant de programes que poden servir per desenvolupar la intel·ligència, però de la manera que s'apliquen en general dins de l'aula no ajuden a potenciar-la. Ens estem referint a millorar els objectius curriculars, a millorar la motivació dins l'aula, a ajudar a desenvolupar la creativitat i a connectar els aprenentatges amb la realitat de l'alumne. Ens referim també a desenvolupar un currículum més qualitatiu que quantitatiu, on es treballi més el raonament, la comprensió i sobre tot es tingui més en compte el procés que els resultats.

Dins de l'enriquiment hi ha varies formes d'aplicació, i el nostre programa d'intervenció recull les ampliacions i les adaptacions curriculars, juntament amb un programa de motivació i un altre de creativitat.

Aquesta forma de treballar es pot aplicar a tota la classe, però és evident que s'ha de tenir en compte la programació de diferents nivells en l'avaluació.

Enriquiment del context d'aprenentatge

Si els canvis només es fan en el currículum, a vegades la solució es queda curta (com s'ha pogut comprovar). És evident que les variacions curriculars són molt importants, però també han d'anar acompanyades de propostes i canvis més generals. És necessari que hi hagi coordinació de treball i idees amb tots els membres de la comunitat educativa.

Canvis metodològics

Cal tenir en compte els coneixements previs que té l'alumne, però no s'ha de parar en aquest fet, sinó que el propòsit ha de ser fer-lo avançar mitjançant la construcció d'aprenentatges significatius. Per això és tant necessari que el professor intervingui activament en el procés d'aprenentatge, especialment a la fase de planificació, organització i en la interacció educativa amb els seus alumnes.

El professor pot:

- Dissenyar classes dinàmiques i participatives.
- Treballar i programar petits objectius, conjuntament amb els seus alumnes.
- Desenvolupar projectes de treball individuals, compatibles amb la classe.
- Desenvolupar el pensament creatiu.
- Ajudar a desenvolupar en els seus alumnes el pensament meta.
- Organitzar l'avaluació d'una manera formativa.
- Treballar amb els seus alumnes les expectatives.
- Ajudar a desenvolupar habilitats interpersonals i socials en la seva aula.
- Utilitzar tècniques d'organització i planificació del estudi.
- Organitzar els objectius segons nivells de dificultat progressiva i per tant donar opció a cada alumne per que arribi al nivell adequat.
- Presentar els aprenentatges de forma més propera a la realitat del alumne.

Coneixement de les característiques cognitives i de personalitat

És molt important també conèixer tant les característiques cognitives com la personalitat dels alumnes; d'aquesta manera totes les accions que el professors facin estaran millor dirigides i tindran més possibilitats d'èxit.

Cal tenir en compte els diferents estils d'aprenentatge dels alumnes, ja que el conjunt d'estratègies cognitives que utilitzen durant els aprenentatges i com les apliquen marquen el seu estil intel·lectual.

D'altra banda, les característiques de personalitat són importants: les estratègies cognitives, la tolerància a l'ambigüitat, la capacitat d'assolir riscos, la concentració, la voluntat, l'autoestima, etc. Aquest coneixement dels alumnes ajuden molt als professors i encara que el superdotats generalment els tenen ben desenvolupats, és important tenir-los en compte quan es programen les classes.

Canvis en l'estructura i temporalitat de les classes

És evident que per poder desenvolupar qualsevol programa d'enriquiment s'hauran de fer canvis en l'estructura i temporalitat de les classes. Si els alumnes poden participar en la programació d'alguns objectius, si s'ha de programar tenint en compte més els processos que els resultats, si l'avaluació ha de ser formativa, si els objectius s'han de programar amb gradacions de dificultat diferent, si és important connectar els continguts de una assignatura amb altre, si es programen continguts molt més en contacte amb la realitat de l'alumne, etc., l'estructura de la classe i els horaris han de

variar, perquè a vegades serà necessari treballar amb el grup classe, altres vegades en petits grups, o de forma individual, o pot ser amb altres classes del mateix cicle.

Desenvolupament del programa de motivació escolar

Una de les primeres condicions per aconseguir que els alumnes assoleixin satisfactòriament els seus aprenentatges és que desenvolupin una òptima motivació a l'aula.

La motivació d'una classe tant del alumnes com del professor no es pot deixar a l'atzar, no es pot pretendre que totes les propostes que es presenten despertin l'interès dels alumnes; per això, és important fer una planificació sistemàtica, però alhora oberta i flexible de les situacions d'aprenentatge.

Per tant, quan s'apliqui a la classe qualsevol programa d'enriquiment (i aquest en particular) s'ha de tenir en compte com ajudar als alumnes a desenvolupar les condicions necessàries per adquirir una bona motivació tenint presents característiques motivacionals com:

INTERÈS. Necessitat d'aprendre més coses i mantenir-lo durant tot el procés d'aprenentatge. Es pot fomentar l'interès presentant continguts de forma més creativa, donant participació als alumnes en l'organització de la classe, proporcionant diferents eines per que els alumnes busquin solucions diferents, etc.

CURIOSITAT. Parlem de dos tipus de curiositat, una com estat de curiositat, generada per factors puntuals, i l'altre com a tret de curiositat, característica perdurable.

TENIR OBJECTIUS. És important que els alumnes participin d'alguna forma en l'elaboració dels objectius per sentir-se protagonistes de la seva situació educativa.

ESFORÇ. Entès com un treball racional, organitzat i continu. Per mantenir i augmentar la conducta d'esforç és necessari crear oportunitats per arribar a l'èxit.

VOLUNTAT. L'educació de la voluntat és de gran importància. Podem convertir les conductes que són components de la voluntat en hàbits, però ha de ser molt més conscient que els hàbits, ja que d'aquesta manera parlarem de conductes emocionals que mostren intencionalitat cap el que ens hem proposat. Es pot treballar mitjançant el modelatge del professor, mostrant conductes i actituds que fomentin la voluntat en els seus alumnes.

EXPECTATIVES. Són una sèrie de determinants mentals que funcionen com estructures orientadores de l'acció. Les expectatives estan molt relacionades amb l'auto concepte i el coneixement que té l'alumne de les seves capacitats. S'ha comprovat que si el professor té bones expectatives dels seus alumnes, aquests desenvolupen unes actituds que fa que s'arribi a aquestes.

ORGANITZACIÓ. És una variable tant interna com externa. D'una banda, ha d'existir intencionalitat d'arribar a un grau important d'organització que faciliti l'adquisició de nous aprenentatges, i, per altre, l'alumne pot adquirir una sèrie de tècniques que l'ajudin a desenvolupar de forma sistemàtica l'organització imprescindible per adquirir els aprenentatges. El professor pot fer que els seus alumnes treguin més profit dels aprenentatges ensenyant a resumir, a fer esquemes, a tenir un horari d'estudi, etc.

NECESSITAT DE PERTENENÇA I ESTIMACIÓ. La necessitat de reconeixement i estimació dels alumnes està en gran part a la mà dels seus professors. Els alumnes més petits busquen l'aprovació i les manifestacions d'estimació dels seus professors i no tant dels seus companys; per tant, durant aquest període els mestres són un model important per a ells. En canvi, en els adolescents aquesta necessitat d'estimació i pertinença està més lligada al reconeixement i sentit de grup dels seus companys, encara que el professor té una funció també molt important, ja que pot utilitzar estratègies educatives, com fomentar el treball en grup, no fomentar la competitivitat pel sol fet de ser competitiu, treballar amb els alumnes per eliminar qualsevol aparició de rebuig social, etc.

AUTOCONCEPTE I VALORACIÓ. És important que l'alumne tingui un coneixement de les seves capacitats, i els professors poden contribuir a que canvi el seu concepte negatiu mostrant que moltes vegades el fracàs es degut a manca d'esforç i/o de tècniques d'aprenentatge i no a poca capacitat. S'ha de tenir en compte l'equilibri entre les competències de l'alumne i el repte implicat en la tasca, ja que si els reptes superen en molt a la competència, es genera un estat d'ansietat per excessiva dificultat, i si, pel contrari, la competència és més gran que els reptes, es genera avorriment.

TENIR PERCEPCIÓ DE LES SEVES ACCIONS I DE LES DELS ALTRES. El tenir percepció de les seves accions i de les dels altres es pot treballar per exemple en sessions de tutoria. Si l'alumne és capaç d'entendre l'actuació dels altres, això el portarà a tenir un punt de referència per adequar les seves accions. Es poden treballar els sentiments de pertinença al grup fomentant la col·laboració en els aprenentatges, en els treballs escolars, ajudant als seus companys, etc.

EMOCIONS. No es pot acabar aquest programa de motivació sense parlar de les emocions, ja que formen part de la vida de l'alumne i tenen gran influència en la motivació. També es tindrà en compte el tipus d'emocions que poden desenvolupar els professors perquè també participen de les relacions que es donen a la classe.

Desenvolupament del programa de creativitat en l'aula

La creativitat ha d'estar en la formació dels professors i l'educació ha d'unir els coneixements instrumentals bàsics amb la capacitat innovadora per adaptar-se a noves exigències.

Creiem que és precís instrumentar el seu desenvolupament dins de l'aula i per això hem considerat imprescindible incloure un programa per desenvolupar la creativitat dins del protocol d'intervenció en les altes capacitats. Però no pensem que només és necessari en l'educació d'aquests nens, sinó que creiem que és necessari per tots, precisament per que veiem que la creativitat és un fet social i perquè tots el alumnes en major o menor grau son creatius.

Els programes de creativitat dins de l'escola han de tenir uns propòsits o objectius com:

- Estimular la percepció del medi i la seva transformació.
- Adquirir habilitats que capacitin a la persona en la solució dels problemes de la vida diària.
- Desenvolupar processos d'indagació i presa de decisions.
- Promoure l'aplicació del pensament divergent o creatiu i potenciar la flexibilitat, originalitat, inventiva, etc.
- Crear actituds positives cap a la transformació personal del medi. L'actitud interrogadora, la curiositat, la tolerància, la bona disposició al canvi, etc.

Al desenvolupar aquest protocol d'intervenció en nens superdotats i talentosos, ens vam preguntar si només aquests nens podien ser realment creatius, si hi ha graus de creativitat o no, si s'ha d'estimular la creativitat a tots els nens, etc. La nostra resposta està basada en l'observació que hem anat fent durant el desenvolupament d'aquest programa. Tenim la creença de que tots els alumnes poden ser creatius, encara que estigui clar que hi ha diferències entre ells. Com diu Francisco Menchén en el seu llibre *Descubrir la creatividad*, "aquesta és una necessitat primària i la seva mancança a classe genera un estat d'avorriment i insatisfacció", i nosaltres afegim que aquest estat genera desmotivació i per tant pot influir en el fracàs escolar.

Si bé hi ha una gran quantitat de treballs interessants sobre el desenvolupament de la creativitat, s'ha escollit aquest programa perquè ens sembla molt apropiat per desenvolupar-lo dins de l'aula. La seva aplicació és molt pràctica, gens complicada i creiem que els seus objectius es poden assolir sense complicar massa l'organització d'una classe.

El model didàctic de programació per el desenvolupament de la capacitat creativa de Francisco Menchén es fonamenta en tres eixos:

1. Imaginació.
2. Originalitat.
3. Expressió.

Les àrees que componen el model s'expliquen a continuació.

Currículum

Aquesta dimensió la constitueixen les àrees curriculars que componen el pla d'estudis de l'escola bàsica. El contingut d'aquestes àrees curriculars és el vehicle en el procés d'aprenentatge del alumne.

Estratègies del professor

En aquesta dimensió estan relacionats 15 estils o estratègies d'ensenyament que el professor pot utilitzar a la classe. Aquestes estratègies poden ser aplicades a totes les àrees curriculars i pretenen dirigir al estudiant a pensar, sentir i actuar de forma divergent. Ens referim a estratègies, estils o formes d'ensenyar i no a les tècniques pròpies per desenvolupar la creativitat. Aquests aspectes són diferents, però en cap cas són excloents, sinó complementaris, i el professor ha de saber combinar-los en funció de cada situació d'aprenentatge.

Conductes del professor:

1. Humor
2. Joc
3. Relaxació
4. Treball d'equip
5. Analogies
6. Audició creativa
7. Recerca
8. Discrepàncies
9. Escripció creativa
10. Interdisciplinarietat
11. Preguntes provocatives
12. Tolerància
13. Visualització

Capacitats que ha de desenvolupar l'alumne

Aquestes capacitats es corresponen amb els objectius específics del programa d'estimulació de la creativitat, que són:

- Desenvolupar les capacitats de percepció, comprensió i manipulació, mitjançant:
 1. Observació.
 2. Percepció.
 3. Sensibilitat.
- Fomentar la iniciativa i expressió corporal:
 1. Espontaneïtat.
 2. Curiositat.
 3. Autonomia.
- Estimular la capacitat imaginativa i creadora:
 1. Fantasia.
 2. Intuïció.
 3. Associació.

Amb això, tenim ja unes bases sòlides per poder aplicar un programa del qual se'n podran beneficiar no tan sols els alumnes amb altes capacitats, sinó també tota la resta de la classe, tenint sempre en compte que al avaluar als alumnes, es farà dependent de les capacitats de cadascun d'ells.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Alonso, J.A., Renzulli, J.S., y Benito, Y (eds.). Manual internacional de superdotados. Madrid: Eos, 2003.
- Berylene, D.E. Motivational problems raised by exploratory and epistemic Hill, 1965.
- Benito Mate, Y. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amaru, 1994.
- Castelló, A, y Martínez, M. Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, octubre de 1998.
- De la Torre, S. Creatividad Aplicada. Madrid: Escuela Española, 1995.
- García Vidal, J. Guía para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: Eos, 1996.
- Gardner, H. Mentas Extraordinarias. Barcelona: Kairós, 1999
- Menchén Bellón, F. Descubrir la Creatividad. Madrid: Pirámide, 1998.
- Prieto Sánchez, M.^a D., y Pérez Sánchez, L. Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Síntesis, 1993.
- Prieto Sánchez, M.^a D. (ed.). Identificación, evaluación y atención de la diversidad del superdotado. Archidona, Málaga: Aljibe, 1997.
- Renzulli, J.S. Desarrollo del talento en las escuelas, programa práctico para el total enriquecimiento escolar, mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En: Benito Y. (ed.). Investigación e intervención educativa en alumnos superdotados. Salamanca: Amaru, 1994.
- Riart, J., y Soler, M. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia. Barcelona: Ceac, 2004.
- Riart, J., i Vendrell, J. Intel·ligencia i Cervell. Barcelona: Estel, 2002.
- Sipán Compañé, A. (ed.), López J.C. y Manzano J.R. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira Editores, 1998.
- Wallace, B. La educación de los niños más capaces. Madrid: Visor distribuciones, 1988.