

Els reptes de les altes capacitats intel·lectuals a les Illes Balears. Visió educativa

David Sánchez Llull*
Cristina Bielsa Zarzoso**

Resum

Presentam un estudi sobre les altes capacitats intel·lectuals (ACI) en l'àmbit educatiu a les Illes Balears, prenent com a punt de referència els diferents reptes que ha d'afrontar el professorat a l'hora de desenvolupar el procés d'ensenyament i aprenentatge d'alumnat que sobresurt significativament pel que fa al nivell cognitiu. D'aquesta manera, definirem el concepte d'ACI i diferenciarem l'alumnat superdotat, talentós, precoç o simplement estimulat. Explicarem la relació entre alumnat amb ACI i la categoria NESE (necessitats específiques de suport educatiu) i la necessitat d'afavorir la inclusivitat i l'atenció a la diversitat en aquest cas. Analitzarem el protocol per detectar les ACI a les Illes Balears i repassarem el tipus de resposta que podem donar en l'àmbit educatiu, familiar i del Departament d'Orientació (DO). Per acabar determinarem la prevalença d'alumnes amb ACI i calculem el nombre total d'alumnes amb ACI que no detectem i que, per tant, perdem cada any.

Paraules clau

ACI, altes capacitats intel·lectuals, necessitats específiques de suport educatiu (NESE), superdotat, talentós, precoç, estimulat, Illes Balears

Recepció original: 1 d'abril de 2021

Acceptació: 27 de juny de 2022

Publicació: 15 de desembre de 2022

Introducció

És habitual, quan parlem d'altres capacitats intel·lectuals (ACI)¹ a l'escola pública de les Illes Balears i sobretot quan identifiquem alumnes amb un QIT (Quocient Intel·lectual Total) significativament alt, aparellar aquest concepte amb el terme «repte», en primer lloc, perquè la definició ACI no és estàtica i actualment hi ha diferents corrents que la defineixen des de posicionaments antagònics com per exemple les que es basen en models d'intel·ligència estàtics mitjançant el QIT, en contraposició a les que tenen un paradigma multidimensional, el qual està en constant canvi, i que ve determinat no només per la capacitat cognitiva de l'alumnat sinó també per la capacitat emocional i social. A més, el concepte ACI engloba diferents tipus d'alumnat: superdotat, talentós, precoç o simplement estimulat, per tant, no és un grup homogeni sinó que cada un d'ells ve definit per unes característiques específiques molt concretes i unes pautes d'actuació diferents. D'aquesta manera, concretar de quin tipus d'alumnat es tracta no resulta fàcil, ja que s'han de valorar múltiples variables.

(*) David Sánchez Llull és llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UNED, es va especialitzar en Orientació Escolar. Doctorat en «Investigació i Innovació en Educació» (UIB), ha analitzat les problemàtiques psicosocials que afecten al professorat de l'escola pública. Membre del Consell Escolar de Mallorca (BOIB Núm. 159 de 23 de novembre de 2019), actualment és orientador escolar (Conselleria d'Educació) i col·labora amb diferents entitats socials i sindicals. ORCID: --. Adreça electrònica: doctordaviu@gmail.com

(**) Cristina Bielsa Zarzoso és graduada en Magisteri de Primària amb menció en Pedagogia Terapèutica per la UCJC. S'ha format en la identificació de les ACI. Actualment, desenvolupa la seva tasca docent com a membre PT del departament d'orientació. ORCID: --. Adreça electrònica: crisbizar@gmail.com

(1) Podeu consultar la llista d'acrònims al final de l'article.

Un altre repte associat a les altes capacitats és que la majoria de docents no relaciona les ACI amb una categoria més de les NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu), ja que és més habitual associar la inclusivitat i atenció a la diversitat amb la rebaixa del currículum educatiu i no amb un enriquiment del mateix. Així, la majoria de docents han assumit que la inclusivitat i atenció a la diversitat venen determinats sobretot per l'alumnat que presenta dificultats d'aprenentatge associats a diferents problemàtiques com per exemple, les físiques, psíquiques, emocionals, conductuals, cognitives..., la majoria de les quals incidiran en la modificació del currículum per arribar a uns mínims desitjats mitjançant mesures ordinàries de suport com ara els reforços escolars (RE), adaptacions curriculars no significatives (ACNS), adaptacions curriculars d'accés (ACA) o mesures específiques de suport com les adaptacions curriculars significatives (ACS) o la repetició o permanència un any més en el curs. És important canviar la manera d'entendre la inclusivitat de l'alumnat ACI, ja que aquesta no es basa en uns suports per rebaixar objectius, continguts i competències del currículum, sinó tot el contrari, en un enriquiment i estimulació curricular, personal, emocional i social que ha de quedar reflectit en el document individual d'altres capacitats intel·lectuals² (DIAC). Malgrat tot, actualment, aquest desconeixement de la inclusivitat com a estimulació curricular i sobretot la dificultat en l'elaboració de material fa que molts docents prefereixin no detectar aquest tipus d'alumnat.

D'altra banda, no podem oblidar tampoc el complex protocol per detectar les ACI ja que, a vegades, els centres no tenen ni els recursos materials ni personals per a realitzar-lo de forma correcta, limitant d'aquesta manera la seva detecció, i és que, una vegada valorat i detectat, és important determinar com s'estimula l'alumnat que presenta ACI, i aquesta feina recau sobretot en el tutor i DO, el qual es veu lligat a una sèrie de documents i adaptacions que es sumen de manera significativa a la seva tasca, ja de per sí, sobresaturada. Un altre repte ve determinat per l'acceptació per part de les famílies de les ACI dels seus fills, sobretot pels prejudicis i estereotips que comporta el concepte d'alta capacitat (Martínez i Castiglione, 1996) i del tipus d'estimulació que necessita. No podem acabar aquesta introducció sense mencionar que el centre també s'ha de posicionar envers quin model educatiu vol desenvolupar envers les ACI, és a dir, si cerca la talentositat que intrínsecament té cada alumne, prenent com a referència els centres educatius del nord d'Europa o intenta identificar només aquell alumnat superdotat, entenen aquest com aquell que té un QIT > 130. Tampoc podem oblidar-nos que no solem associar alumnat amb altes capacitats amb problemes educatius i conductuals i és que les ACI si no estan ben enfocades, poden provocar l'aparició de conductes disruptives motivades per l'avorriment, apatia i desànim, la qual cosa pot convertir-se en dificultats significatives d'aprenentatge a nivell curricular, emocional i conductual que evidentment, tindran una incidència notable a nivell acadèmic, arribant fins i tot al fracàs escolar. D'aquesta manera, no és d'estranyar que ja a l'any 2000, Hume manifestàs la necessitat de tenir en compte aquest tipus d'alumnat i les greus conseqüències que tindrien de no fer-ho, ja que va quantificar que entre un 10-15% d'alumnat d'altres capacitats fracassava escolarment (Hume, 2000, p. 215). D'aquesta manera, hem de tenir present que el DO ha de donar una resposta educativa en base a les característiques i necessitats de l'alumnat ACI i aquesta ha d'estar consensuada per tot l'equip docent que

(2) Empram la definició que utilitza el SAD (Servei d'Atenció a la Diversitat) de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears. Vegeu: http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/instruccion_DO/archivopub.do?ctrl=MCRST43252I299633&id=299633

intervé amb l'alumne. Fins aquí, la part teòrica de les altes capacitats, emperò si analitzam la prevalença de la detecció de les ACI a nivell educatiu podem comprovar com encara estam molt lluny d'arribar a les estimacions oficials envers el nombre d'alumnat que es situarien en un 5-6% de la població escolar.

En definitiva, tenim davant un conjunt de reptes a tenir en compte a l'hora de detectar, valorar i actuar amb alumnat que presenta ACI, les quals han d'estar molt presents si volem oferir un model educatiu d'atenció a la diversitat de qualitat i sobretot pràctic, per a no caure en el desànim i fracassar en l'intent.

El repte de la definició d'altres capacitats en l'àmbit educatiu

El concepte d'altres capacitats en l'àmbit educatiu va lligat al d'intel·ligència i superdotació, concepte que pren forma en el segle XVI amb Huarte de San Juan, el qual va analitzar la superdotació a la seva publicació: «*Examen de ingenios*» (Touron, 2004, p. 6). Al segle XIX pren novament importància el tema de la intel·ligència i apareixen investigadors com Galton (1892) que relaciona superdotació amb herència genètica. Ja a principis del segle XX, Binet-Simon desenvolupen el primer test per mesurar el quocient d'intel·ligència (Fancher i Rutherford, 2012) i Wechsler (1949) ho duu a la perfecció amb l'aparició del WISC, a mitjans del segle XX. A l'any 1972, Marland defineix el concepte de superdotació i determina que entre un 3-5% de la població és superdotada o talentosa (Marland, 1972, p. 3). Aquest autor manifesta que els nins superdotats i amb talent són:

aqueillos identificados por profesionales cualificados y que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad (Pacho, 2016, p. 71).

Malgrat tot, actualment no hi ha una definició encara consensuada de superdotat, sobretot perquè aquest concepte està en continua evolució. Així, no és d'estranyar que a vegades s'emprin termes com sobredotació, intel·ligència i altres capacitats, de manera sinònima per referir-se a una capacitat cognitiva superior a la mitjana. Així, el Departament d'Educació dels EUA (1993) defineix les altres capacitats com:

aqueils que mostren respostes notablement elevades, o el potencial necessari per assolir-les, comparats amb els altres individus de la seva mateixa edat, experiència o entorn. Posseeixen nivells alts de capacitat en les àrees cognitives, creatives i artístiques, demostren una capacitat excepcional de lideratge o destaquen en assignatures acadèmiques específiques. (Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo, 2015, p. 10)

D'altra banda, nosaltres definim el concepte d'alumnat d'altres capacitats a nivell educatiu com aquell que presenta un alt rendiment educatiu, cognitiu/creatiu, intel·lectual, emocional i relacional que incideix significativament en el seu aprenentatge.

Degut a la quantitat de publicacions en la matèria, no és la nostra intenció aprofundir en la qüestió de la intel·ligència per la seva complexitat, emperò volem mencionar que han aparegut diferents teories que intenten definir el concepte des de diferents posicionaments (Villamizar i Donoso, 2013, p. 409) com per exemple: els psicomètrics, biològics, del desenvolupament, de les intel·ligències múltiples (IM) o la mateixa intel·ligència emocional (IE).

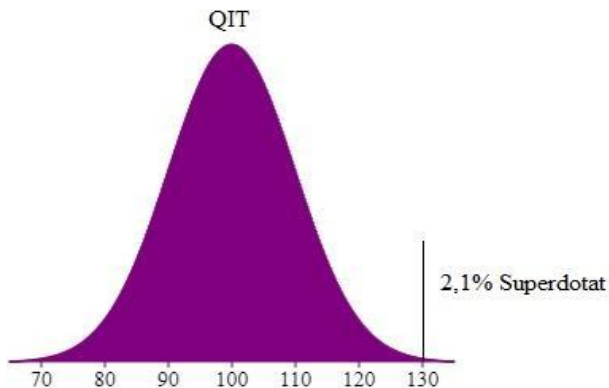
Mencionar que a nivell educatiu és va començar a emprar les teories psicomètriques per poder mesurar el grau d'intel·ligència de manera quantitativa mitjançant proves d'intel·ligència. Els primers estudis relacionaven la intel·ligència amb el quocient intel·lectual total (QIT). Important, en aquest aspecte, són les aportacions de David

Wechsler, ja que en 1949 va desenvolupar els WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), prova cognitiva per excel·lència a nivell educatiu que avui en dia està en vigor per a desenvolupar el protocol d'ACI a l'escola de les Illes amb el WISC V i que a més de permetre determinar el QIT d'un alumne ens permet obtenir altres indicadors com: la comprensió verbal, el raonament quantitatiu, capacitat visoespacial, memòria de treball, velocitat de processament, capacitat general... Tot i que hi ha un consens clar en quant a valorar el QI com a indicador important d'altres capacitats, cal ressaltar que, a més de ser un barem rígid de mesura, els tests d'intel·ligència no són exactes, i per tant, apareixen nous corrents que determinen altres variables.

Si prenem com a referència la distribució normal (Campana de Gauss) del quocient intel·lectual, aquesta ens indica que una persona és superdotada quan el seu QIT és igual o superior a 130, o el que és el mateix, només un 2,1% de la població té una intel·ligència significativament superior a la resta. Aquesta mateixa distribució és la que es fa servir al WISC V i al protocol d'altres capacitats de les Illes Balears.

No obstant això, el QIT de l'alumne no hauria de ser l'únic criteri a l'hora d'identificar aquest tipus d'alumnat i determinar el posterior programa d'enriquiment curricular o d'atenció a l'alta capacitat intel·lectual (Renzulli i Gaesser, 2015).

Figura 1. Distribució normal del quocient intel·lectual



És per això que volem destacar la Teoria de les Intel·ligències Múltiples (IM) de Howard Gardner (1983) el qual va definir la intel·ligència com a potencials cognitius que es desenvolupen en un determinat context sociocultural. Així, determinarà set tipus d'intel·ligències a tenir en compte: «intel·ligència musical, lingüística, corporal, lògicomatemàtica, la visual-espacial, intrapersonal e interpersonal» (Vázquez, 2016, p. 25). Aquesta teoria es complementa amb les aportacions de Goleman (2012) que incorpora el concepte de les emocions i com aquestes, incideixen en la intel·ligència (IE).

Com a conclusió, podem manifestar que el QIT s'ha de tenir en compte alhora de determinar indicadors d'altres capacitats, però també elements quantitatius i qualitatius com per exemple les capacitats cognitives, emocionals i relacionals.

L'alumnat superdotat, talentós, precoç o estimulat a nivell educatiu

La categoria ACI dins l'alumnat NESE no és homogènia o dit d'una altra manera, una vegada hem detectat que un alumne presenta indicadors d'altres capacitats hem de determinar de quin tipus d'altres capacitats es tracta. Es presenta, per tant, un nou repte, ja que aquest tipus d'alumnat es pot classificar de moltes maneres. Prenent com a base el protocol desenvolupat per Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo (2015), a nivell educatiu hem de diferenciar l'alumnat superdotat, del talentós i precoç, és més, nosaltres afegiríem un altre tipus d'alumnat d'altres capacitats, l'alumnat estimulat. Importantíssim saber diferenciar-los, ja que la resposta educativa pot arribar a ser molt diferent en cada cas:

- *Superdotat*: Segons el Grup de Treball d'Altes Capacitats (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i Grup de Recerca d'Altes Capacitats (GRAC) del Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC), els superdotats són aquells que destaquen de manera innata per una elevada capacitat intel·lectual en totes les àrees, juntament amb una creativitat superior a la mitjana, que els permet interrelacionar entre sí les diferents àrees, i sovint, tenen trets de personalitat comuns, com curiositat insaciable, ampli domini de coneixement general i facilitat d'adaptació. La característica central d'aquest perfil és la flexibilitat cognitiva, és a dir, l'habilitat per tractar amb qualsevol tipus d'informació (verbal, figurativa, matemàtica...) o forma de processament (lògic o creatiu) (Beltran, Carreras, Fort, García, Pugés, Tarragó, Fernández, González, Luján, Sales i Valera, 2018, p. 19).
- *Talent*: Segons investigadors com Barraza-López (2015) o el propi «Ministerio de Educación y Formación Profesional de España»,³ manifesten que l'alumnat talentós és aquell que «muestra un elevado rendimiento en un área o en varias áreas de conocimiento (verbal, creativa, lógica, matemática, espacial, social musical y deportiva)». Dins la talentositat podem trobar dos tipus diferents de talent:
 - Talent simple: mostra una elevada competència en un àmbit específic del coneixement. Així Castelló i Batlle (1998) diferencien distints tipus de talent específic: creatiu, espacial, figuratiu, lògic, matemàtic i verbal.
 - Talent complex: mostra una elevada competència en diferents competències o àmbits del coneixement o dit d'una altra manera, presenta diferents talents com per exemple el talent acadèmic que combina el talent lògic amb el verbal i memorístic (Castelló i Batlle, 1998, p. 40) o talent artístic que fan referència a la combinació de talents lògics creatius, espacial i figuratiu (González, 2015, p. 101).
- *Precocitat*: Ve determinat per alumnes que sobresurten en alguna competència, més per raons evolutives que per raons intel·lectuals. Segons Martínez et al. (2013, p. 7), «els alumnes amb precocitat solen manifestar un major nombre de recursos intel·lectuals que els seus companys i companyes, mentre els recursos intel·lectuals bàsics estan madurant. Una vegada acabada la maduració, la seva capacitat intel·lectual és completament normal».

(3) Veure <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/plan/ejes/talento-aacc.html> (Consulta 01/04/2021)

- *Estimulat*: Com a orientadors i part de l'equip de suport és habitual rebre demandes per valorar alumnat que presenta indicadors d'altres capacitats en alguna competència com la lectura, matemàtiques o qualsevol altra matèria, simplement perquè a casa l'estimulen amb reforços o va a classes de repàs i el nin sobresurt de la resta del grup classe. El que seria una característica habitual en alumnat que estudia cada dia, sobretot en un context normalitzat, es transforma en un fet insòlit sobretot en centres segregats on l'alumnat no presenta hàbits d'estudi i molt manco, rep cap tipus d'estímul per part de la família.

El repte de les ACI com a categoria NESE

Com hem manifestat anteriorment, un altre repte de les altes capacitats és que la majoria de docents no relaciona les ACI com a una categoria més de les NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu); és més, és habitual a les Illes Balears associar la inclusivitat i atenció a la diversitat amb la rebaixa del currículum educatiu, ja sigui incidint en els objectius, continguts o competències d'aquell alumnat que presenta dificultats d'aprenentatge. D'aquesta manera, el GESTIB (Gestió Educativa de les Illes Balears), plataforma educativa del Govern de les Illes Balears, emprada pels orientadors de primària i secundària a l'hora de valorar l'alumnat NESE, els agrupa de la següent manera:

- De tipus clínic que farien referència sobretot a l'alumnat NEE (Necessitats Educatives Especials) els quals poden presentar diferents tipus de dificultats: (DI) Discapacitat intel·lectual, (DM) Discapacitat motòrica, (DSA) Discapacitat sensorial auditiva, (DSV) Discapacitat sensorial visual, (RM) Retard maduratiu, (TEA) Trastorn de l'espectre autista, (TN) Trastorn del neurodesenvolupament, (TEG) Trastorn emocional greu i (TGC) Trastorn greu de conducta.
- Problemes d'aprenentatge com els DEA (Dificultats Específiques d'Aprenentatge) i en el qual podem descriure aquell alumnat que presenta, (TA) Trastorn d'Aprenentatge, TDA/H (Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat) o TGL (Trastorn Greu del Llenguatge). En aquest sentit hem de manifestar que aquesta distribució ha quedat desfasada i que actualment el DSM-V defineix el TGL com a trastorns de la comunicació, i situa aquest i el TDA/H dins els trastorns del desenvolupament neurològic (American Psychiatric Association, 2013).
- Alumnat d'Altes Capacitats. Faria referència a l'alumnat superdotat, talentós o precoç, però no els diferencia.
- Alumnat nouvingut com els IT (Incorporació Tardana).
- Alumnat que presenta dificultats per les seves característiques socials, familiars i econòmiques com és el cas de l'alumnat (CP/HE) Condicions Personals/Història Escolar.

Aquesta visió esbiaixada de la inclusivitat ha exclòs l'alumnat ACI, fins fa poc. És més, ha sigut un dels grans grups NESE oblidats i encara, avui en dia, estan estigmatitzats, poc detectats i molt manco atesos en base a les seves característiques, malgrat necessitin igual atenció que la resta d'alumnat NESE. Si revisam el nostre model educatiu és fàcil comprovar com bona part dels recursos del departament d'orientació i bona part de les actuacions dels tutors i especialistes van dedicats sobretot a aquell alumnat que no és capaç d'arribar a uns objectius mínims a nivell curricular. És necessari, per tant, un canvi

de paradigma davant les ACI per poder oferir una atenció de qualitat a un tipus d'alumnat que necessita desenvolupar les seves potencialitats, per la part alta a nivell cognitiu, competencial, curricular o creatiu, ja que sovint passen pel sistema educatiu sense cap tipus d'atenció, adaptació o reforç que desenvolupi les seves peculiaritats.

El protocol de les ACI a les Illes Balears

Un altre repte a l'hora de voler identificar l'alumnat ACI a les Illes Balears, és enfrontar-se al Protocol d'Identificació d'Alumnat d'Altes Capacitat Intel·lectuals⁴ de Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo (2015), ofert pel SAD (Servei d'Atenció a la Diversitat) de la Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears. La primera sensació a l'hora de desenvolupar aquest protocol és de desil·lusió per la gran extensió que té (més de 100 pàgines) que desmotiva a molts, sobretot i com hem dit, per la gran sobrecàrrega que pateixen els orientadors i que ha estat denunciada, tant a nivell nacional com a internacional per la «Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España» (Gutiérrez-Crespo, 2018, p. 28) o la pròpia UNESCO, recollit per Velaz, Manzano i Blanco (2013, p. 25) del «Ministerio de Educación Cultura y Deportes de España», per citar alguns exemples. Una vegada superat aquest primer obstacle, més psicològic que no laboral, ens trobam amb diferents etapes que s'han de completar, tant a primària com a secundària, i que resumim en:

1. Observació/Recollida d'informació.
2. Presentació del protocol a la comunitat educativa.
3. Formació dels agents implicats.
4. Nominació o «*screening*» per seleccionar l'alumnat amb indicadors ACI. La responsable serà la tutora amb ajuda, com sempre, de l'orientador/a. Es desenvoluparà el Qüestionari per a la Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats, el qual està dirigit tant a l'escola com a les famílies. El criteri per determinar si hi han o no indicadors d'ACI és igualar o superar en 23 punts el document, tant a nivell escolar com a familiar.
5. Identificació de l'alumnat ACI. L'orientador passarà una prova d'aptitud a nivell general i sobretot a aquell alumnat que presenti indicadors ACI, sent la més completa la Bateria d'Aptituds Diferencials i Generals (BADyG) de Yuste, Martínez i Galvé (2005). Posteriorment, aconsellam fer el traspàs dels resultats a la graella de talents de Castelló i Batlle (1998) i si obté un percentil ≥ 75 en totes les àrees podrem parlar de superdotació. En cas contrari, haurem de determinar si detectam algun talent significatiu. Important manifestar que el BADyG no contempla valorar el talent creatiu. D'aquesta manera, entre les proves més importants emprades pels orientadors a les Illes Balears per detectar el talent creatiu trobaríem el Test de Pensament Creatiu de Torrance amb la versió traduïda a l'espanyol: «Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada» de Artilles, Jiménez, Rodríguez i García (2007).

(4) Veure http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/protocol_altes_capacitats/archivo-pub.do?ctrl=MCRST4325Z1202968&id=202968 (Consulta 01/04/2021)

Taula 1. Percentils de Castelló i Batlle (1998)

	<i>Creativitat</i>	<i>C.Espacial</i>	<i>R.Lògic</i>	<i>Memòria</i>	<i>No verbal</i>	<i>R.Numèric</i>	<i>R.Verbal</i>
Superdotació	75	75	75	75	75	75	75
T.Acadèmic			80	80			80
T.Creatiu	95						
T.Espacial		95					
T.Figuratiu		80			80		
T.Lògic			95				
T.Matemàtic						95	
T.Verbal							75

Manifestar que el Torrance, presenta una sèrie d'inconvenients com és la complexa interpretació. A més, no tots els centres educatius ho tenen com a referència. En aquest cas és més fàcil emprar els resultats acadèmics a plàstica i/o música com a indicador de la creativitat.

1. Avaluació psicopedagògica. Partint de l'acceptació de la família i una vegada signat també el document de protecció de dades, la valoració es fonamenta bàsicament en una prova cognitiva. Entre les més destacades està actualment el WISC V. Malgrat tot, podem trobar encara centres educatius que segueixen passant proves desfasades com el WISC IV, sense tenir en compte que la seva mostra ja no és representativa, és a dir, aquesta no es pot generalitzar a tota la població actual i per tant, els seus resultats no són vàlids ni fiables. Recordar que l'avaluació ha de tenir en compte una capacitat intel·lectual superior a la mitjana, motivació o compromís amb la tasca educativa, la creativitat, el context social, familiar i escolar (Mönks, 1985) i afegiríem també l'estat emocional (Sánchez i Piña, 2020). D'aquesta manera, la superdotació ve determinada per un QIT ≥ 130 o percentils ≥ 75 en totes les àrees de la graella de talents de Castelló i Batlle (1998) i proves de creativitat. Posteriorment realitzarem l'informe. Aquest ha de determinar si estam davant alumnat superdotat, talentós, precoç o simplement estimulat (veure apartat envers l'alumnat superdotat, talentós, precoç o estimulat a nivell educatiu). En cas afirmatiu, se li ha de donar d'alta al GESTIB com a altes capacitats.
2. Organització de la resposta educativa. Aquí vendria la part més important del protocol, que és la intervenció i resposta educativa, la qual ha de desenvolupar les potencialitats de l'alumnat ACI en base a les seves característiques, necessitats i interessos.
3. Seguiment. Una vegada valorat i diagnosticat eufemísticament l'alumnat ACI, ja que la Conselleria d'Educació manifesta que l'orientador no diagnostica, al model d'Informe Psicopedagògic en infantil i primària⁵: «Aquesta determinació de necessitats educatives especials NO s'ha d'entendre com un diagnòstic o judici clínic per part del professional d'orientació, sinó com la identificació de les necessitats que requereixen atenció educativa diferent a l'ordinària, segons els criteris establerts per la Conselleria d'Educació de les Illes Balears», és important fer el seguiment de l'alumnat i determinar si necessita noves adaptacions curriculars i/o metodològiques o ja són suficients o inclusiu innecessàries.

(5) Veure http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/instruccion_DO/archivo-pub.do?ctrl=MCRST4325ZI266662&id=266662 (Consulta 01/04/2021)

La negació o sobreestimació com a resposta familiar a les ACI

Detectar un alumnat ACI no és sinònim d'alegria per a moltes famílies, és més, moltes vegades hem vist com aquestes són reticents a les ACI, pels estereotips i prejudicis socials (Martínez i Castiglione, 1996) i el tipus d'estimulació que necessita l'alumne d'altres capacitats, en primer lloc, perquè no volen que deixi de ser «normal», sobretot pel desconeixement del tema i per les repercussions que pot tenir acceptar un fill superdotat i la responsabilitat i dedicació que això implica. D'aquesta manera, podríem parlar de dos tipus de respostes bàsiques per part de la família (Higueras i Fernández, 2017), a més de l'acceptació aparellada moltes vegades a la resignació:

1. La negació de les ACI. És habitual quan parlem amb les famílies d'alumnes que presenten ACI, que la primera frase sigui de negació davant aquesta realitat, manifestant que el que volen és que el seu fill sigui el més normal possible, com si l'alta capacitat depengués de l'orientador o centre. Aquesta argumentació ve donada entre altres, no només pel desconeixement de les ACI sinó també per comoditat, ja que durant anys, aquestes famílies han vist com el seu fill ha superat tots els cursos acadèmics amb bones notes i poca ajuda familiar i de cop i volta veuen perillar aquesta estabilitat educativa que tan bons resultats ha obtingut. La sorpresa i negació familiar van en augment quan parles d'estimular més a l'alumne o enriquir-lo curricularment, no només dins l'àmbit educatiu, sinó també dins l'àmbit social i familiar, ja que això pot suposar un increment considerable de temps i dedicació que fins ara aquestes famílies no han fet. Aquesta negació pot conduir a l'aparició de problemes de frustració per part de l'alumnat ACI, el qual pot arribar a avorrir-se a classe, i d'aquí arribar a la frustració i aparició de conductes disruptives. D'altra banda, poden augmentar els conflictes entre iguals per la immaduresa del grup enfront l'alumnat ACI, i en conseqüència una desmotivació que pot ser visible en el rendiment acadèmic amb baixada significativa de notes i fracàs escolar.
2. Les grans expectatives. Un altre dels problemes que apareixen quan es detecten ACI a l'escola, a més de l'enriquiment curricular que es pot desenvolupar, si escau, és l'aparició també de grans expectatives per part familiar que es converteix en una sobresaturació d'activitats extraescolars de tot tipus, continuades en el temps, sense pensar que encara són nins o adolescents i que necessiten també el seu espai per jugar i sentir-se estimats. Aquestes grans expectatives aviat es poden convertir també en frustració quan l'alumne ACI es rebel·la contra aquesta sobreestimació, sobretot quan arriben a l'adolescència amb enfrontaments directes amb la família o simplement pel desinterès que els propicia fer activitats que no volen o pel qual no estan motivats.

I és que tant la negació com les grans expectatives poden derivar en problemes emocionals significatius i enfortir situacions oposades com per exemple el fracàs escolar, conductes disruptives, agressives, autolesives, de confrontació familiar i social, sobretot en aquelles edats en què l'alumne necessita desenvolupar la seva pròpia personalitat i sentir-se estimat i recolzat. Així Pontón i Fernández (2001, p. 237) manifesten: «Resulta muy importante que en tales circunstancias los padres y las madres dispongan de una ayuda para poder mantener el necesario equilibrio afectivo e intelectual».

La resposta educativa a les ACI

El canvi de paradigma educatiu en aquests darrers anys ha marcat també un canvi del model orientador, el qual ha passat de centrar-se en les limitacions dels alumnes, a donar més importància a la resposta educativa que ha de rebre, atenent a les seves capacitats i sobretot centrant-se en noves estratègies metodològiques i d'ensenyament-

aprenentatge. D'aquesta manera, deixam enrere el model positivista i clínic de l'ensenyament de l'escola tradicional per adaptar-nos a un model pedagògic que atén a la diversitat i és degut a aquesta evolució, que la legislació s'ha anat adaptant als canvis del sistema educatiu, i mica en mica, ha anat augmentant els mitjans necessaris per atendre a la diversitat i en el nostre cas les ACI.

D'aquesta manera, els centres educatius s'han de posicionar i determinar quin model de detecció d'altres capacitats volen desenvolupar, ja que malgrat la detecció sigui semblant, la resposta educativa no és la mateixa quan es detecten superdotats, talentosos, precoços o simplement estimulats. Així Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo (2015, p. 25) exposen que: «Més que preguntar qui és superdotat?, la pregunta hauria de ser qui té la potencialitat per arribar a ser superdotat?» i la resposta la tenim de Bonafé (2015), finalista del Global Teacher Prize⁷, el qual manifesta que cada nin té un talent i aquest s'ha de trobar i potenciar.

Emperò, quines eines tenim per potenciar els talents que trobam? A les Illes Balears, aquestes eines queden recollides al 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 (BOIB núm. 67, de 5 de maig de 2011; correcció d'errades BOIB núm. 78, de 28 de maig de 2011), on es manifesta a l'article primer que aquest decret «té per objecte establir l'ordenació educativa de l'atenció a la diversitat dels alumnes i regular la resposta educativa a aquesta diversitat... Les accions educatives d'atenció a la diversitat tenen per finalitat adaptar el procés educatiu a tots els alumnes per aconseguir l'èxit escolar i l'eliminació de les barreres a l'aprenentatge i a la participació.»

A partir d'aquest decret, apareixen diferents mesures ordinàries de suport per a poder estimular l'alumnat ACI, les quals venen determinades per adaptacions curriculars. Així i en primer lloc, tendriem les mesures ordinàries de suport com per exemple les ACNS (Adaptacions Curriculars No Significatives) i les ACA (Adaptació Curricular d'Accés), i en segon lloc, les mesures específiques de suport, que farien referència a les Adaptacions Curriculars Significatives (Sánchez, 2019). Hem de dir que les mesures ordinàries de suport tenen com a objectiu principal proporcionar totes les eines necessàries per a oferir una atenció adequada a l'alumnat, amb la finalitat que tots i cada un/a d'ells/es, puguin assolir amb èxit els objectius curriculars i competencials establerts de cada etapa educativa. D'altra banda, les adaptacions curriculars significatives «són les que s'aparten de manera substancial o significativa dels elements del currículum i afecten el grau de consecució dels objectius establerts per a cada etapa i, si és el cas, de les competències» (Sánchez Lluï, 2019, p. 191). Per tant, aquestes es consideren una mesura específica de suport, ja que fan referència a actuacions adreçades a donar resposta a les necessitats específiques de suport educatiu. La seva implementació s'ha de realitzar una vegada comprovat que les mesures ordinàries previstes no han estat suficients.

En relació a les característiques i tipus de mesures que hem d'aplicar a l'alumnat NESE derivat de les ACI pròpiament dit, l'article 15 del mateix Decret, s'estableix el següent:

(6) Vegeu https://www.eldiario.es/euskadi/euskadi/talento-saber-abrir-puerta-saquen_1_2395380.html (Consulta 02/04/2021)

(7) Vegeu <https://www.globalteacherprize.org/person?id=2879> (Consulta 02/04/2021)

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. Una altra mesura específica de suport és la flexibilització de la durada de l'educació bàsica i dels ensenyaments postobligatoris en determinats casos. (BOIB núm. 67, de 5 de maig de 2011; correcció d'errades BOIB núm. 78, de 28 de maig de 2011)

Aquestes mesures específiques, que venen donades per l'enriquiment o ampliació curricular o per la flexibilització del període d'escolarització, tenen com a objectiu facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge, tant a nivell escolar com socioemocional.

El que no hem de fer, i és habitual encara trobar casos als centres educatius, és tenir alumnat valorat com a ACI i no desenvolupar cap mesura de suport per a estimular-los, ja que no presenten problemes curriculars significatius, en principi a priori i poden anar superant les diferents assignatures de manera autònoma. Hauríem de reflexionar si és correcte haver inventit una gran quantitat de recursos i temps per a la detecció de l'alumnat ACI, tot arribant a desenvolupar un protocol, multitud de reunions, consentiments familiars, per a què després quedi l'alumnat simplement amb l'etiqueta d'altres capacitats però sense cap tipus d'ajuda escolar. Donam pas a una sèrie d'estratègies metodològiques i d'ensenyament-aprenentatge que poden ser útils.

Estratègies metodològiques i d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat ACI

A partir de la nostra experiència amb alumnat d'altres capacitats, exposam a continuació les estratègies metodològiques i d'ensenyament/aprenentatge que com a DO hem de desenvolupar per a estimular l'alumnat ACI. D'aquesta manera és important:

- Desenvolupar un ambient estimulador no només a l'aula, sinó també al centre i a la seva llar, que enriqueixi el seu desig d'aprendre, sempre que ell vulgui, sense cap tipus d'imposició, ja que l'obligació pot derivar en estrès i ansietat cap a l'estudi i aconseguir uns efectes contraris als cercats.
- Fomentar la seva creativitat per a aprendre tenint en compte els seus interessos i motivacions. Hem de ser capaços que l'alumnat ACI arribi a un mateix objectiu per diferents mitjans i recursos.
- Enfortir el seu autoconcepte. A millor autoconcepte, major autoestima, motivació i participació amb una millora considerable dels resultats educatius.
- Fomentar la cooperació i el treball entre iguals, ja que una de les grans dificultats que pateix l'alumnat que presenta ACI són els problemes de relacions entre iguals que duu aparellat, a vegades, l'exclusió social.
- Estimular no només les seves característiques cognitives, sinó també donar importància al seu desenvolupament emocional i social, atès que un alumne que emocionalment no és estable, que presenta alts i baixos continuats, té una alta probabilitat de patir problemes socials que conjuntament poden derivar en trastorns emocionals greus que provoquin conductes disruptives significatives, que incideixen negativament no només en els resultats acadèmics sinó també, si no es tracten correctament, en l'aparició de conductes autolesives i en algun cas més extrem, en pensaments i actituds suïcides.
- Establir, per evitar frustracions per saturació o infravaloració, un equilibri entre les capacitats i interessos de l'alumnat ACI, les seves característiques i possibilitats i les exigències familiars i socials.
- Deixar que l'alumnat ACI continuï sent un nin. És necessari que es desenvolupi en base a la seva edat cronològica i no intel·lectual, és a dir, ha de jugar, aprendre i relacionar-se amb

nins de la seva edat. Encara que intel·lectualment sigui superior, emocionalment i socialment necessita de les relacions entre iguals i passar per totes les etapes del desenvolupament infantil/juvenil per a evitar traumes emocionals i socials futurs.

- Acompanyar la família com a professional, ja que aquesta és una part fonamental del procés de desenvolupament de l'alumnat ACI.

L'actuació del DO davant el repte de les ACI

Existeix una tendència generalitzada a entendre l'alumnat ACI com aquell alumne brillant, que sempre treu les notes més altes, el més ordenat, obediència, fener, respectuós... Malgrat tot, l'alumnat ACI pot presentar també conductes erràtiques, ser despistat, disruptiu, poc fener, desordenat, desobediència, arribant inclús a qüestionar l'autoritat del professor/a. Hem de tenir present que, amb altes capacitats com sense elles, cada individu ve determinat per una sèrie de característiques individuals, socials, familiars i educatives pròpies. D'aquesta manera, no és d'estranyar que ja a l'any 2000, Hume manifestàs la necessitat de tenir en compte aquest tipus d'alumnat i les greus conseqüències que tindrien de no fer-ho, perquè va quantificar que entre un 10-15% d'alumnat d'altres capacitats fracassava escolarment (Hume, 2000, p. 215).

Davant aquesta gran varietat de característiques que presenta l'alumnat ACI, ens trobam com a professionals de l'atenció a la diversitat una casuística que necessàriament ha de tenir una resposta significativa i funcional, consensuada per tot l'equip docent que intervé amb l'alumne i coordinada pel DO (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). Aquesta resposta educativa en base a les característiques i necessitats de l'alumnat ACI ha de venir acompanyada d'un seguiment educatiu per part del DO, el qual s'encarregarà de donar pautes i realitzar una intervenció directa amb l'alumne, desenvolupar i coordinar les mesures ordinàries/específiques de suport, i també de manera indirecta, fomentar la col·laboració i assessorament amb la resta de l'equip docent, a més de mantenir un contacte permanent amb la família, ja que no hem d'oblidar que conformen una part fonamental en tot el procés educatiu dels seus fills (Sánchez Llull, 2019).

Aquest treball es pot realitzar de manera transversal en totes les assignatures del currículum, observant la seva evolució o treballant de forma explícita, mitjançant dinàmiques inclusives com poden ser el «*roleplaying*», aprofundiment de l'educació emocional, projectes... en definitiva un apropament a les metodologies interdisciplinars (Navarro, 2018). Aquest tipus de dinàmiques, possibiliten a l'alumne que les ha de posar en pràctica, vivenciar situacions diverses on haurà d'afrontar els sentiments negatius que poden sorgir a l'haver de compartir el lideratge, escoltar, tenir en compte altres opinions diferents a les seves... Per tant, una programació d'activitats multinivell que presenti reptes, captant així l'interès de l'alumne, i com a conseqüència motivant la seva participació activa, permetrà que s'entengui el valor de l'esforç, la perseverança i la constància i millorarem un dels aspectes més difícils d'aconseguir amb l'alumnat que presenta ACI com són els problemes de relació entre iguals.

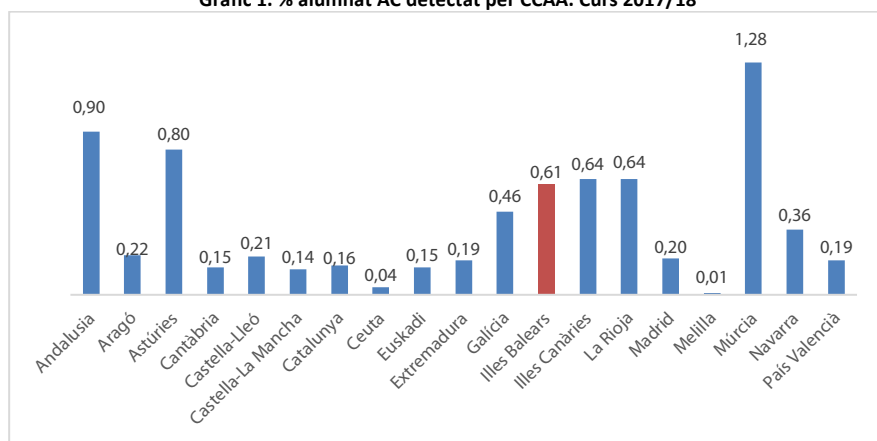
A nivell teòric, tenim els objectius ben marcats, una altra cosa és poder-ho aplicar, ja que moltes vegades ens trobam amb cursos molt complicats, sobretot en centres segregats, els quals han d'atendre una gran quantitat d'alumnat NESE. Així l'atenció a l'alumnat ACI queda en segon termini, prioritzant actuacions en base a les necessitats i

d'aquesta manera, proporcionant un suport molt més individualitzat, destinat a aquells alumnes menys autònoms, que requereixen d'una atenció continuada del docent. En aquest cas, volem destacar la importància d'atendre a tot l'alumnat NESE, independentment de la seva categoria diagnòstica i de les seves característiques, amb la màxima qualitat i és per això que necessitam dotar els centres educatius de professionals qualificats suficients per atendre aquesta diversitat.

La prevalença de les ACI a les Illes Balears

Un altre repte de les ACI, és determinar la prevalença o incidència de les altes capacitats a les Illes. Com hem dit anteriorment, no hi ha una única acceptació del que entenem com a ACI, sinó que el concepte està en contínua evolució. Així, la prevalença vendrà determinada també pel concepte que tinguem d'intel·ligència o superdotació. Malgrat tot, el que sí és real és que la detecció de l'alumnat ACI està sota uns llindars molt baixos.

Gràfic 1. % alumnat AC detectat per CCAA. Curs 2017/18



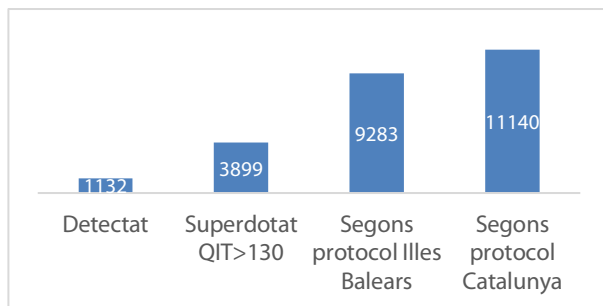
D'aquesta manera, s'ha valorat com a alumnat ACI només un 0,61% de la població al curs 2017/18⁸ i malgrat les Illes Balears no estiguem a la coa en detecció de superdotats, ja que només cinc CCAA tindrien puntuacions superiors a la nostra (Múrcia, Andalusia, Astúries, Illes Canàries i La Rioja) i la mitjana a l'Estat Espanyol sigui d'un 0,4% aproximadament, aquests resultats ens indiquen que a les nostres Illes no es detecten com caldrien les altes capacitats intel·lectuals i, per tant, molts estudiants queden sense els suports corresponents i les estimulacions que realment necessitem per enfortir i potenciar les seves capacitats en base a les seves característiques (Gràfic 1).

És important destacar el gran potencial que perdem cada any per no tenir un protocol més clar i sobretot, per una infradotació d'orientadors i DO que puguin desenvolupar bé les seves funcions de manera qualitativa. A les Illes només es varen detectar al curs 2017/2018 (gràfic 2) un total de 1132 alumnes ACI i que malgrat es pugui percebre com una gran xifra, hem de tenir en compte que no es varen diagnosticar 2767 alumnes amb

(8) Prenem com a referència el curs 2017/18, ja que és el darrer curs publicat als Informes del Sistema Educatiu de les Illes Balears del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) al 2021.

un QIT > 130 segons la distribució normal del QIT que les situa en el 2,1% de la població en edat escolar i que va ser emprada per Wechsler (1949) amb el WISC.

Gràfic 2. Previsió total alumnat superdotat i talentós. Curs 2017/18



Resultats encara pitjors si sumam els superdotats i talentosos, atès que la prevalença d'aquest alumnat es situaria entre el 3-5% en la seva puntuació més alta segons el protocol d'Altes Capacitats de les Illes (Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo, 2015) o segons el precursor de la definició de superdotat, Marland, el qual manifestava una prevalença d'entre un 3-5% (Marland, 1972, p. 2). Així, només al curs 2017-18 hauríem perdut l'oportunitat d'identificar 8151 alumnes ACI a les Illes. Voldríem acabar aquesta secció comparant els nostres resultats amb altres protocols com per exemple el català. Si extrapolam els nostres resultats a la prevalença del protocol català s'haurien d'haver identificat a les Illes Balears un total de 11.140 alumnes, ja que el percentatge d'alumnes que presenten ACI estaria entre un 4-6 % (Martínez et al., 2013, p. 10). Per tant, i encara que ha hagut avenços en la detecció d'alumnes ACI, aquests no són significatius si els comparam amb les previsions dels diferents protocols de referència i hauríem d'incidir encara més en la seva detecció i estimulació.

Conclusions

L'escola de les Illes Balears ha de superar nombrosos reptes per fomentar la inclusivitat del seu alumnat mitjançant una atenció a la diversitat de qualitat, és a dir, ha de tenir en compte les característiques educatives, emocionals, personals i socials dels seus alumnes, no només quan aquests presentin problemes educatius que incideixin en una rebaixa del currículum, ja sigui incidint en els objectius, continguts o competències, sinó també quan aquests presentin la necessitat de modificar el currículum per la part superior, incrementant-lo, enriquint-lo o simplement fent-lo més atractiu i creatiu com passa amb l'alumnat ACI.

Uns dels primers gran reptes que ens podem plantejar a l'hora d'abordar les altes capacitats és la pròpia definició d'ACI. Malgrat tots els estudis desenvolupats, encara no hi ha una definició consensuada per part de la comunitat científica. Mencionar que des d'un punt de vista educatiu podríem definir l'alumnat ACI com aquell que presenta un alt rendiment educatiu, cognitiu/creatiu, intel·lectual, emocional i relacional que incideix significativament en el seu aprenentatge. D'altra banda, la categoria ACI dins l'alumnat NESE tampoc és homogènia, ja que aquest tipus d'alumnat es pot classificar de diferents maneres, segons les seves característiques. Així, si prenem com a base el protocol d'altres

capacitats desenvolupat per Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo (2015), trobaríem alumnes superdotats, talentosos, precoços i per acabar, afegiríem nosaltres els estimulats.

Un altre repte a superar, és que la majoria de docents relaciona la categoria NESE amb una rebaixa del currículum educatiu i no amb el seu enriquiment, essent habitual trobar conflictes entre el DO i la resta del professorat envers les mesures de suport que necessita l'alumnat ACI. Tampoc és fàcil desenvolupar el protocol ACI tal i com ho tenim determinat actualment a les escoles, per la seva complexitat i recursos que necessita i sobretot quan t'has d'enfrontar a famílies contràries a la seva valoració pels estereotips i prejudicis socials (Martínez i Castiglione, 1996) i el tipus de resposta que hauran de donar.

Igual de difícil és determinar la resposta educativa a les altes capacitats. Així, és important que els centres educatius determinin quin model d'escola volen desenvolupar, ja que malauradament, és habitual trobar alumnes ACI sense cap mesura de suport. No cal dir que la coordinació alumnat-equip educatiu i DO és fonamental per donar una resposta educativa en base a les seves característiques i necessitats i aquesta s'ha de fer amb un acompanyament constant de la família.

Tot plegat, fa que a les Illes Balears només s'hagin identificat un 0,61% de la població ACI el curs 2017/18 i malgrat no siguem la pitjor Comunitat Autònoma, a les Illes no es varen identificar 8151 alumnes ACI, o el que és el mateix, vàrem perdre l'oportunitat de detectar, valorar i estimular milers d'alumnes, només en un any.

En definitiva, se'ns obre un debat professional, educatiu, curricular, metodològic, emocional i familiar molt important que ha de fer front a una realitat que està prenent cada vegada més protagonisme per les seves necessitats i repercussions socials, les altes capacitats.

Acrònims

Llistat d'acrònims emprats: ACA: Adaptacions Curriculars d'Accés; ACI: Altes Capacitats Intel·lectuals; ACNS: Adaptacions Curriculars No Significatives; ACS: Adaptacions Curriculars Significatives; BADyG: Bateria d'Aptituds Diferencials i Generals; CP/HE: Condicions Personals/Història Escolar; DEA: Dificultats Específiques d'Aprenentatge; DI: Discapacitat Intel·lectual; DIAC: Document Individual d'Altes Capacitats; DM: Discapacitat Motriu; DO: Departament d'Orientació; DSA: Discapacitat Sensorial Auditiva; DSV: Discapacitat Sensorial Visual; GESTIB: Gestió Educativa de les Illes Balears; IM: Intel·ligències Múltiples; IE: Intel·ligència Emocional; IT: Incorporació Tardana; NEE: Necessitats Educatives Especials; NESE: Necessitats Específiques de Suport Educatiu; QI: Quocient Intel·lectual; QIT: Quocient Intel·lectual Total; RE: Reforç Educatiu; RM: Retard Maduratiu; SAD: Servei d'Atenció a la Diversitat; TA: Trastorn d'Aprenentatge; TDA/H: Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat; TEA: Trastorn de l'Espectre Autista; TEG: Trastorn Emocional Greu; TGC: Trastorn Greu de Conducta; TGL: Trastorn Greu del Llenguatge; TN: Trastorn del Neurodesenvolupament; WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children.

Referències

American Psychiatric Association (2013) *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Washington DC. London, England. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf> [Consulta 02/01/2021]

- Artiles, C.; Jiménez, J.E.; Rodríguez, C. i García, E. (2007) *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria*. Dirección General de Ordenación e Innovación. Consejería Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Barraza-López, R.J. (2015) «¿Talento o talentos? Concepciones de excepcionalidad intelectual y algunas de sus implicancias en el proceso educativo». *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 3, p. 1-16.
- Beltran, M., Carreras, L., Fort, M.A., García, C., Pugés, J., Tarragó, S., Fernández, M., González, R., Luján, N., Sales, S. i Valera, M. (2018) *Altes capacitats intel·lectuals*. Guia actualitzada del Grup de Treball d'Altes Capacitats (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i del Grup de Recerca d'Altes Capacitats (GRAC) del Col·legi de Pedagogos de Catalunya (COPEC).
- Butlletí Oficial de les Illes Balears (BOIB núm. 67, de 5 de maig de 2011; correcció d'errades BOIB núm. 78, de 28 de maig de 2011) 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.
- Castelló, A. i Batlle Estapé, C. (1998) «Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo». *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 6, p. 26-66.
- Fancher, R.E. i Rutherford, A. (2012) *Pioneers of Psychology*. New York, NY, W.W. Norton and Company, Inc.
- Galton, F. (1892) *Hereditary Genius An Inquiry Into Its Laws and Consequences*. London, Macmillan and Co. and New York. <https://lesacreduprintemps19.files.wordpress.com/2012/11/galton-1869-genius-v3.pdf> [Consulta 23/12/2020]
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York, Basic Books
- Goleman, D. (2012) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Editorial Kairós.
- González García, M. (2015) *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales*. Tesis doctoral, Universitat d'Alacant.
- Gutiérrez-Crespo Ortiz, E. (2018) «Informe sobre la orientación educativa de las Comunidades Autónomas». *Educación i Orientar*. COPOE, núm. 9, p. 25-28.
- Higuera Rodríguez, L. i Fernández Gálvez, J. D. (2017) «El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales». *International Journal of Educational Research and Innovation*, núm. 7, p. 149-163.
- Hume Figueroa, M. (2000) *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona, Edebé.
- Marland, S. P. (1972) *Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington D.C.: U.S., Government Printing Office. <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf> [Consulta 28/12/2020]
- Martínez, M. i Castiglione, F. (1996) *Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado*. Curso M.E.C. Madrid
- Martínez Torres, M. et al. (2013) *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Generalitat de Catalunya. https://www.psicodiagnosis.cat/downloads/altes_capacitats.pdf [Consulta 23/12/2020]

- Mönks, F.J. (1985) «Hoogbegaafden: een situatieschets». In F.J. Monks & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen, Dekker & Van de Vegt, p. 17-32; extret del «Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altres capacitats intel·lectuals en centres escolars. El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat». *Informe de recerca*, 14, p. 56.
- Navarro, V. (2018) «Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78, núm. 1 (Ejemplar dedicado a: Neurodidáctica en el aula: transformando la educación), p. 43-66.
- Pacho Giménez, E. (2016) *Creatividad y personalidad en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre superdotados y normales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Pontón, M.L. i Fernández, S. (2001) «Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de las familias y educadores». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 12, núm. 22, p. 223-245.
- Renzulli, J.S. i Gaesser, A.H. (2015) «Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva». *Revista de Educación*, núm. 368, p. 88-117.
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. i Pardo, A. (2015) «Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altres capacitats intel·lectuals en centres escolars. El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat». *Informe de recerca*, 14, p. 1-110.
- Sánchez Llull, D. (2019) «Introducció a l'orientació educativa de les Illes Balears i els seus reptes». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 15, p. 177-196.
- Sánchez Llull, D. i Piña González, C. (2020) «Els trastorns emocionals greus a l'escola pública de les Illes Balears». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2020*, p. 274-297.
- Sternberg, R.J. (1990) *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Stainback, S. i Stainback, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea Ediciones.
- Tourón Figueroa, J. (2004) «De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma». A *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid, Pearson. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf> [Consulta 15/11/2020]
- Vázquez Alonso, A. (2016) *Detección temprana y estimulación de alumnos con altas capacidades*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo
- Vélaz de Medrano Ureta, C., Manzano Soto, N. i Blanco Blanco, A. (2013) *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España.
- Villamizar, G. i Donoso, R. (2013) «Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica». *Psicogente*, vol. 16, núm. 30, p. 407-423.
- Wechsler, D. (1949) *Wechsler intelligence scale for children*. New York, The Psychological Corporation.
- Yuste, C., Martínez, R. i Galvé, J. L. (2005) *BADYG-R. Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales-Renovado*. Madrid, CEPE Ediciones.

Los retos de las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en las Islas Baleares. Visión educativa

Resumen: Presentamos un estudio sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) a nivel educativo, tomando como punto de referencia los diferentes retos que debe afrontar el profesorado a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza/aprendizaje de un alumnado que sobresale significativamente a nivel cognitivo. De este modo, definiremos el concepto de ACI y diferenciaremos el alumnado superdotado, talentoso, precoz o simplemente estimulado. Explicaremos la relación entre alumnado ACI y la categoría NEAE y la necesidad de favorecer su inclusividad y atención a la diversidad. Analizaremos el protocolo para detectar las ACI en las Islas Baleares y repasaremos el tipo de respuesta que podemos dar tanto a nivel educativo, familiar y por parte del Departamento de Orientación (DO). Para terminar determinaremos su prevalencia y calcularemos el número total de alumnado ACI que no detectamos y por tanto, perdemos cada año.

Palabras clave: ACI, Altas Capacidades Intelectuales, necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), superdotado, talentoso, precoz, estimulado, Islas Baleares

Les défis des hautes capacités intellectuelles dans les îles Baléares. Vision éducative

Résumé: Nous présentons une étude sur les hautes capacités intellectuelles au niveau éducatif dans les îles Baléares, en prenant comme point de référence les différents défis que les enseignants doivent affronter lors du développement du processus d'enseignement/apprentissage d'élèves qui excellent de manière significative au niveau cognitif. Ainsi, nous définirons le concept de « hautes capacités intellectuelles » et ferons la distinction entre les élèves surdoués, talentueux, précoces ou simplement stimulés. Nous expliquerons la relation entre les élèves ayant de hautes capacités intellectuelles et la catégorie de ceux qui ont des besoins spécifiques de soutien scolaire, et la nécessité de promouvoir leur inclusion et la prise en charge de la diversité. Nous analyserons le protocole pour détecter les hautes capacités intellectuelles dans les îles Baléares et passerons en revue le type de réponse que nous pouvons donner tant au niveau éducatif que familial et de la part du Département d'orientation (DO). Enfin, nous déterminerons leur prévalence et calculerons le nombre total d'élèves à hautes capacités intellectuelles que nous ne détectons pas et que, par conséquent, nous perdons chaque année.

Mots-clés: Hautes capacités intellectuelles, autres capacités intellectuelles, besoins spécifiques de soutien scolaire, surdoué, talentueux, précoce, stimulé, îles Baléares

The challenges of high intellectual abilities (HIA) in the Balearic Islands. An educational insight

Abstract: We present a study on high intellectual abilities (HIA) at educational level, using as a benchmark the challenges teachers must face in the teaching/learning process of a type of student who stands out significantly at cognitive level. We define the concept of HIA and differentiate between students who might be exceptionally gifted, talented, precocious or simply well-stimulated. We explain the relation among students with HIA and those with specific educational needs (SEN) and the need to promote their inclusion and attention to diversity. We analyse measures to detect HIA in the Balearic Islands and we review the type of response given at educational and familiar level, and by the school counselling department (SCD). Finally, we determine the prevalence and total number of HIA students that remain undetected and thus are lost every school year.

Keywords: HIA, high intellectual abilities, Specific Educational Needs (SEN), exceptionally gifted, talented, precocious, stimulated, Balearic Islands