

ORIENTACIONS PER A LA DETECCIÓ DE LES ALTES CAPACITATS

© Dr.Àngel Guirado i Serrat

Quan ens plantegem la necessitat de valorar la presència i no de les altes capacitats, hi ha d'entrada diverses fases que contenen cada una d'elles una part important del que nomenem "Avaluació psicopedagògica". Aquestes són:

1. La de la concepció de les altes capacitats com a conceptes "capacitat" i "educació", tenint en compte que aquest es construeix a partir del coneixement que tenim de l'educació i de l'expressió de la mateixa a partir també de les experiències viscudes.
2. Decidit si cal o no fer la detecció primerenca de les altes capacitats, perquè entenem el sentit del concepte, correspon portar a terme la detecció en primer lloc i l'avaluació de les mateixes en segon.. Aquesta darrera serà l'acció operativa més important sense la qual acabarem valorant en base a intuïcions, falses percepcions, prejudicis i subjectivitats. Més lluny de la realitat, impossible.
3. La conseqüència de la detecció. No portarem a terme una detecció si no creiem que darrera d'aquesta, i de les interpretacions que fem de la mateixa, hi ha una resposta educativa possible. Si creiem que no hi ha d'haver conseqüències, si no hi ha la creença de que podem ajudar l'alumnat amb competències singulars, l'honestetat professional ens encaminarà cap a una fórmula diferent a la que presentarem. Ens mantindrem o bé en la igualació o bé farem ús d'estratègies de valoració no sempre prou contrastades ni validades científicament (la ciència de la pedagogia i psicologia).

És una proposta que intenta traçar un camí en una determinada direcció. El que pot ser indefinida és aquesta direcció. La nostra intervenció es produeix en un context organitzatiu que ens marca un cert camí que ens dirigeix cap al que toca fer, el que s'ha d'aprendre, el com ho hem de fer, sense tenir prou en compte que la persona té les seves pròpies maneres d'aprendre, i que ho fa a banda del sistema educatiu. La LEC i la LOE fan referències explícites a les altes capacitats i expressen clarament, primer, que aquestes existeixen i deixa en mans de les autonomies amb competències educatives els procediments per a la seva detecció i els instruments per a la valoració de les mateixes. Tanmateix les Ordres d'avaluació de Primària i Secundària fan referència a les possibles intervencions educatives, les adaptacions, o la flexibilització de cada una de les etapes educatives. No hi disposem encara d'un protocol de detecció que reculli el moment idoni, els instruments, els àmbits de valoració i, sobretot quines són totes les mesures possibles que anirien des de la màxima normalització del procés educatiu fins a les modificacions més extremes com són les acceleracions. Si no disposem de possibles estratègies d'intervenció conseqüents a una valoració psicopedagògica d'un alumne amb altes capacitats, per què fer-la ? Podria ser que acabéssim introduint més elements de confusió a la prou complexa dinàmica d'aula. Alhora podríem estar exigint als mestres més del que ells estan disposat a donar. O encara més, podríem obrir expectatives als pares difícils de complir. Cal, per tant, una bona previsió i realisme en les actuacions.

La realitat que justifica aquestes preocupacions és la baixa detecció d'aquest alumnat. Des de fa set anys, es repeteixen les mateixes dades: solament es detecta un 0,01 % de la població escolar, aquí a Catalunya i en la majoria de les comunitats autònomes, molt lluny del 2-5 % que diuen els estudis i els més prestigiosos especialistes. Per tant, les orientacions són una aportació al que seria desitjable, del camí a seguir, del que en un primer moment s'hauria de regular (malgrat no sigui aquesta la millor de les propostes), per orientar la resposta educativa a aquests alumnat.

Curs escolar 2008-2009,

2008-2009	Públiques			Privat			
	EInf	EPrim	ESO	EInf	EPrim	ESO	
Total alumnes	156.768	269.959	163.616	75.281	148.787	108.224	922.635
Amb NEE tip	8.317	21.216	11.192	2.718	6.792	5.698	
Altres NEE	877	4.310	2.303	271	1.107	959	
AACC	2	35	8	2	32	34	113
%	0.001	0.01	0.004	0,002	0.02	0.03	
			0.007			0.02	0.01

Hi ha condicionants en el procés de detecció inicial:

- Tenir orientacions clares de l'administració educativa mitjançant protocols i instruments d'avaluació psicopedagògica com a pauta orientativa a seguir.
- Les creences dels docents en forma d'estereotips.
 - Creure en el QI com a valor unitari. La detecció de les altes capacitats suposa una valoració general i àmplia de diverses variables que no s'identifiquen en una única dada como podia ser el Q.I. sinó per un perfil complex. Això augmenta la dificultat d'avaluació i el perill d'arribar a conclusions poc fonamentades o precipitades.
 - Estereotips (generals, socioafectius, escolars, d'intervenció educativa).
- La formació majoritàriament insuficient dels psicopedagogs i equips d'assessorament psicopedagògic, especialistes i tutors. El temps disponible i el seu pla de treball no permet el cribatge ni l'atenció individual tal com seria desitjable.
- L'edat de l'alumne (precocitat)

L'edat de l'alumne és molt important i una dada significativa prèvia que ens situa en el grau de maduració cerebral i de les seves estructures neurològiques que suporten el coneixement. La maduració té un procés gradual de creixement que és més intens i més variable quan més petit és l'alumne. És un procés de maduració sotmès a canvis resultants de l'estimulació rebuda que interactua amb l'estructura física del cervell. Una maduració que no finalitza fins els 12-13 anys. És en aquesta edat quan comencem a estar en condicions de fer un diagnòstic i un pronòstic estable i més segur. Mentre que el talent o talents i la superdotació són fenòmens cognitius, la precocitat és un fenomen evolutiu i no intel·lectual. Per això, quan ens posicionem davant d'uns bons resultats escolars i dels resultats dels instruments aplicats ho hem de fer amb la prudència que exigeix la referència a la precocitat, que pot canviar el resultat escolar i/o les conductes un cop acabada la maduració cerebral.

- Les expectatives de la família.
- Els instruments de valoració utilitzats.
- El model interpretatiu de les AACC des del qual partim i des del que interpretem les dades obtingudes.

Aquests condicionants formen part de la fase prèvia de la detecció, tenen un pes específic i determinen l'eficàcia de la detecció i posterior avaluació psicopedagògica.

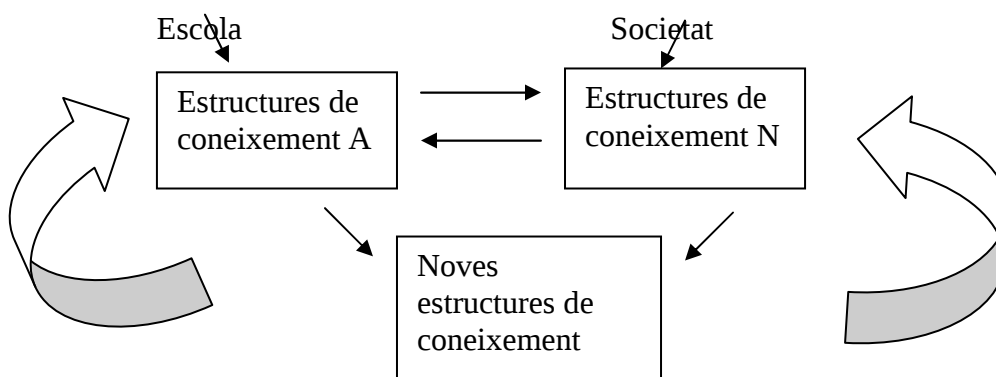
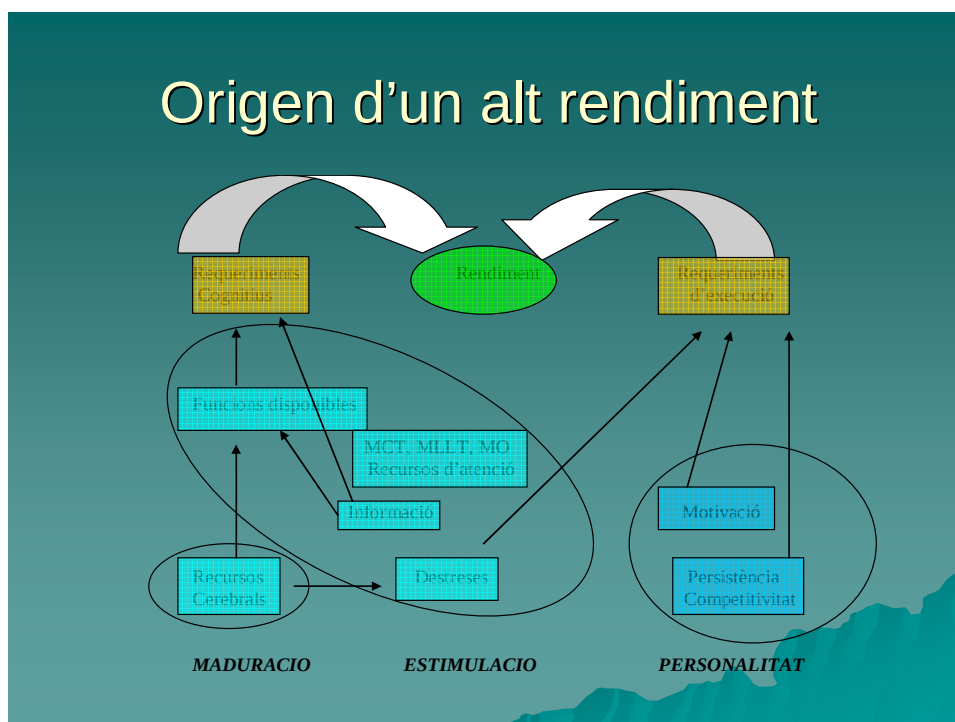
Val a dir que no existeix un model únic de detecció. Ni tampoc que expliqui de forma global la presència de les altes capacitats. Si bé tenen molta força els models de caire biològic que sostenen teories del coneixement excepcional a partir de les estructures cerebrals que el fan possible i que convenientment estimulades permeten que la potencialitat es converteixi en conducta observable, són els models socioculturals i psicopedagògics els que ens poden ser més útils en la pràctica escolar. El paper que té l'ambient i l'entorn social en l'adquisició del coneixement (Gagné, Renzulli, Vygotski, Mönks, Tannenbaum) és una variable dinàmica important però insuficient per explicar la manifestació d'un alt potencial intel·lectual. El model psicopedagògic suposa l'existència d'uns models d'ensenyament i d'un esforç o entrenament perquè determinat aprenentatge en forma d'habilitats i coneixements siguin una realitat. Però l'entorn escolar no és l'únic entorn ni l'únic amb possibilitats educatives. En aquest punt no puc deixar de referir-me al sentit filosòfic de l'educació. És, des del meu entendre, el que permet interpretar l'educació i l'aprenentatge. És el referent des del qual prenem postura i opinió sobre el que entenem per educació. I quan fem una valoració psicopedagògica de les altes capacitats ho fem amb la mirada posada en l'educació de l'alumne. Per fer això ens cal perspectiva educativa. Hi ha un principi educatiu que parteix de la hipòtesi de que tot ensenyament genera aprenentatge i que les polítiques educatives estan pensades per crear els entorns apropiats perquè es generi aquest aprenentatge. Quan es dissenyen currículums es fan sense comptar, potser perquè no poden, amb les condicions personals generadores d'aprenentatge. El que constatem és que quan s'elaboren els plans d'estudis i els continguts d'aprenentatge no es tenen en compte de forma preferent les característiques individuals dels alumnes. Les conseqüències educatives d'aquesta situació són:

1. Igualació, esperant que tots aprenguin “el mateix” amb forta dependència del model. Un model que canvia en funció de les polítiques educatives.
2. Simplificació del procés d'aprenentatge en el que s'espera que donant un determinat ensenyament es produeixi un determinat aprenentatge. És el jo t'ensenyo i tu aprens. Un procés associacionista molt present a les aules: “jo penso i dissenyo- tu apliques i fas”, “jo sé el que necessites -tu fas el que et plantejo”. Com ens podem imaginar l'aprenentatge és molt més complex que tot això.

Part del fracàs de l'ensenyament dels alumnes es troba en un disseny que es fa al marge de com aquests alumnes aprenen. Les avaluacions externes hi contribueixen. De forma molt natural, els potents mecanismes d'aprenentatge que té la persona s'apliquen fora de l'escola en contextos tan o més potents que els de l'escola i s'utilitzen de forma immediata i funcional.

Primera reflexió: la singularitat del coneixement i de les estructures cognitives que el fan possible.

Qui aprèn ho fa perquè disposa de condicions i capacitats que el fan possible a partir d'uns mecanismes molt potents d'aprenentatge, específics i individuals. Sense aquestes condicions i sense els facilitadors personals i ambientals, no es produeix aprenentatge. Els mecanismes de representació i els processaments de la informació, individuals i úniques, obliga a ajustar les accions educatives a aquestes necessitats personals. Al marge del sistema educatiu hi ha educació i hi ha ensenyament i, per descomptat, hi ha aprenentatge. I com que tot aprenentatge, d'on provinguí, genera noves estructures de coneixement, nous esquemes, nous models mentals i representatius, per tant singulars, els aprenentatges també seran singulars en la mesura que les estructures de coneixement i les seves interaccions ho siguin i els camins per arribar a les fonts de coneixement, també. Som en aquest sentit, interaccionistes.



No podem pensar, per tant, que la valoració psicopedagògica es pugui dur a terme al marge de les anteriors consideracions.

Segona reflexió: Com es fa la detecció d'aquesta singularitat.

Fa referència als instruments que apliquem. Una creença en la identificació de les altes capacitats consisteix en la relació entre les respostes (puntuacions) de determinats instruments i l'existència d'unes capacitats intel·lectuals subjacents. És a dir, els tests valoren part del que “es té”, el que s'és o el que se sap o se sap fer. Fem una associació entre valors donats en una aplicació amb una determinada dotació intel·lectual. Això té uns punts dèbils:

- a) Qualsevol material té un efecte sostre. El que queda fora d'aquest límit no es percep. Existeixen molts processos mentals que queden al marge de la consciència i que no es perceben amb els instruments usuals (microprocessos v macroprocessos). El sostre ve donat per la naturalesa de l'instrument.
- b) Tot alumne té un sostre que ve donat en bona part per les seves estructures cognitives i per la seva arquitectura cerebral.
- c) Determinades respostes aptitudinals i competencials venen condicionades per la pràctica continuada d'una habilitat o d'un procediment més intel·lectual i pel context cultural de procedència que pot valorar més o no una determinada aptitud i la pot estimular.

Instruments diferents que valoren el mateix donen resultats diferents (tests diversos respecte unes mateixes variables cognitives). Iguals resultats no diferencien variables o factors diferents (Un Q.I global coincident en diversos tests, no mesuren el mateix malgrat donar el mateix resultat). LA PRÀCTICA ENS HO CONFIRMA A DIARI.

És per això que l'ús de determinats instruments ens han de fer actuar amb cautela, amb rigor, amb reflexió i amb ponderació, tan en l'aplicació com en la interpretació. Els diversos dominis de coneixement són de difícil accés i només podem fer una aproximació als mateixos. El fet de no descobrir una determinada capacitat o competència no vol dir que aquesta no existeixi i això pot ser un dels problemes. Una alta capacitat no sempre es denota, mentre que una habilitat excepcional, sempre.

Dit tot això que em semblava important per entendre el procés de detecció de les altes capacitats, anem a veure com podem portar-la a terme amb garanties de fiabilitat.

Criteris generals per a la detecció.

Un llistat d'indicadors ens aproximen a la presència de les altes capacitats quan es donen una o més de les característiques (quantes més millor) presents en les altes capacitats. Fan referència a les observacions de les conductes a l'aula: interaccions, preguntes, forma de treballar, resultats obtinguts, nivell de llenguatge oral i escrit, competències destacades,...

També ens caldria diferenciar qui fa cada cosa. El paper del psicopedagog extern versus el psicopedagog de centre, el mestre d'educació especial i el mestre especialista. Definir qui fa què, en quin moment i com es vehicula serà un dels procediments que hauran de quedar recollits en el Projecte Educatiu del Centre, en l'apartat d'atenció a la diversitat.

a) *Què entenem per altes capacitats?(en plural)*

- Per definir les AACC ho hem de fer partint dels diferents perfils intel·lectuals definits a l'entorn de variables cognitives i modulades per variables de context i personals que les potencien o les inhibeixen. Les unes i les altres són importants d'identificar.
1. **Superdotació.** És un perfil en el que tots els recursos intel·lectuals presenten un gran nivell, en raonament lògic, creativitat, gestió de la memòria, gestió perceptual, processament de la informació en forma de raonament verbal, matemàtic i aptitud espacial. Implica generalitat per a qualsevol producció o tasca i qualitat en el grau de resposta ja que l'ús dels recursos de que disposa, ben combinats, li permeten respondre a problemes complexos que amb un únic recurs seria impossible de resoldre.
 2. **Talent.** És la cara oposada a la superdotació. Suposa una certa especialització o especificitat (domini) en referència a un camp de coneixement o una habilitat, en detriment de les altres que habitualment estan per sota i de forma quantitativa. Es pot donar en una determinada aptitud (verbal o matemàtic, per exemple) o en un tipus de processament (lògica o creativitat, per exemple). Els talents poden ser simples (quan destaquen en una àrea concreta) o complexos (quan combinen diferents aptituds específiques). Són talents simples: verbal, matemàtic, lògic i creatiu. Són talents complexos: acadèmic, artístic (combinen variables i/ o funcions).
 3. **Precocitat.** És un fenomen evolutiu i no intel·lectual. Implica un ritme de desenvolupament més ràpid però no necessàriament nivells de resultats millors. Poden confondre's amb els talents acadèmics o algun talent específic. Cal esperar a que es completi la maduració neurològica a l'entorn dels 12-13 anys.

Les diferències entre els alumnes es poden deure a ritmes diferents del desenvolupament (precocitat) o a nivells màxims o sostre que es manifesta un cop s'ha acabat la maduració, als perfils intel·lectuals i als estils d'aprenentatge, sols o combinats entre ells. El superdotat i el talent poden presentar precocitat o no però al final de la maduració presentaran una millor configuració intel·lectual i millors recursos específics. La precocitat solament, no.

La seva identificació ens ha de servir per detectar algun dels següents perfils de les AACC:

- El talent acadèmic (talent complex): raonament verbal, lògic i gestió de la memòria.
- El talent artístic (talent complex). En el cas del talent aplicat a les arts plàstiques estaria format per un raonament perceptiu, aptitud espacial i creativitat.
- El talent lògic.
- El talent creatiu.
- El talent lingüístic.
- El talent matemàtic
- El talent motriu (no intel·lectual)
- El talent social.

- La superdotació (generalització i qualitat de les respostes).

Els perfils anteriors es construeixen a partir de la valoració de les següents variables cognitives que serviran per interpretar el potencial intel·lectual:

- Raonament lògic.
- Gestió de la percepció i raonament perceptiu.
- Raonament verbal.
- Raonament matemàtic
- Creativitat.
- Gestió de la memòria
- Aptituds espacials i motores.

El perfils intel·lectuals configurats a partir de determinades variables cognitives permeten determinats aprenentatges que poden ser potenciats o inhibits per algun dels següents factors:

- Ritme i velocitat dels aprenentatges.
- Nombre i tipus de connexions (experiències prèvies i organització de les mateixes).
- Organització del coneixement (estil d'aprenentatge i esquemes de coneixement en forma de dominis).
- Estils d'aprenentatge.
 - o Actius (alta implicació i de ment molt oberta)
 - o Reflexius (analitzen la informació des de diferents perspectives i analitzen)
 - o Pragmàtics (apliquen amb èxit les idees, aprofiten les oportunitats per experimentar-les)
 - o Teòrics (fan ús de teories i aprofundeixen en les fonts de pensament per establir models i principis).
- Factors socioemocionals (que poden convertir-se en factors de risc)
 - o Autoconcepte
 - o Motivació
 - o Competències socials
 - o Personalitat
 - o Existència de disincronies (en la precocitat)
 - o Grau d'exigència (perfeccionisme en el Talent Acadèmic).

* Factors contextuais i/o estimulants. Els recursos de l'entorn.

a) instruments per a què?

Els instruments que s'utilitzen han de servir per detectar els principals perfils de les altes capacitats. Aquests perfils responen parcialment a les intel·ligències que coneixem resultat de la combinació de variables cognitives i de variables no intel·lectuals. L'eficàcia de la identificació és bàsica i depèn de la identificació primerenca (4-8 anys). I per fer-ho utilitzarem instruments variats.

Als resultats dels instruments hi afegirem els resultats que obtinguem de la documentació i produccions escolars, les competències adquirides a partir de les proves internes i externes realitzades. El potencial s'ha de contrastar amb les respostes o conductes de tal manera que la comparativa ens informará de com aquest potencial està desplegat o no i de quins són els factors catalitzadors.

Una correcta avaluació psicopedagògica ha de poder arribar a tenir suficient informació de variables i factors que intervenen no solament de l'existència de les altes capacitats sinó per entendre el procés de construcció del coneixement i per dissenyar les possibles mesures educatives. De la combinació dels factors i variables en graus diferents dona un nombre de perfils en graus i tipus diferents també.

Combinatòria de recursos cognitius

Raonament Verbal	Raonament lògic	Processament informació	Gestió memòria
Nivell 3	Nivell 3	Nivell 3	Nivell 3
Nivell 2	Nivell 2	Nivell 2	Nivell 2
Nivell 1	Nivell 1	Nivell 1	Nivell 1

(Model de combinatòria possible. N'hi ha moltíssimes).

Ens podem imaginar les possibles combinacions de les diverses habilitats amb graus de creativitat ?. Si combinem quartils d'habilitats i d'aptituds ens adonem de la gran riquesa que, sols de forma molt aproximada, estem en condicions de determinar. I tot i així, estarem fent una altra aproximació als processos mentals que s'estaran produint en un moment concret i en una situació determinada. La combinació de tots els elements possibles ens donarà una combinatòria espectacular. Això és la ment i això són les capacitats.

L'EAP fa l'avaluació psicopedagògica entesa com el procés d'identificació de capacitats i competències, potencials o observades, organitzades en forma de perfils que orienten en el tipus d'intervenció educativa i els recursos apropiats. Aquesta avaluació es recull en l'informe i pot derivar en un Pla Individualitzat quan calen mesures no ordinàries.

Els instruments els podem classificar en:

- instruments d'observació.
 - o De la forma d'aprendre.
 - o De la forma de relacionar-se.
 - o Entrevistes
 - Exemples: Protocol d'Arocas, E.Bassedas.
- Instruments estandarditzats.
 - o Generals.
 - o Específics.
 - Exemples: RAVEN, WISC-R, WIPPSI, McCarthy, BADyG, CREA, Torrance, PIC.
- Anàlisi de tasques. Rendiment.
- Instruments d'anàlisi d'habilitats. Competències.
- Actituds i personalitat. Socialització.
- Autoconcepte
 - Exemples: Pierr-Harris, adaptada d'Arocas i una versió actualitzada de Martínez i Ruiz.

Perfils d'excepcionalitat

C: Creativitat; RL: Raonament lògic; GP: Gestió perceptual; GM: Gestió de la memòria RV: Raonament verbal; RM: Raonament matemàtic; AE: Aptitud Espacial

Perfiles de excepcionalidad intelectual	Aptitudes intelectuales						
	C	RL	GP	GM	RV	RM	AE
Superdotado/a	75	75	75	75	75	75	75
Talento académico		80		80	80		
Talento artístico ¹	80		80				80
Talento matemático						95	
Talento verbal					95		
Talento lógico		95					
Talento creativo	95						

En resum: els criteris generals que haurem de tenir presents en una avaluació psicopedagògica seran:

- Respectem i entenguem la PRECOCITAT com a fenomen evolutiu i no intel·lectual.
- Interpretem les dades obtingudes segons el moment evolutiu de l'alumne.
- Considerem diverses fonts d'informació per l'obtenció d'un perfil intel·lectual que serà únic i singular.
- Disposem de valoracions dels aspectes cognitius i no cognitius, com són les variables relacionals, de comportament, l'organització del coneixement, de com se situa davant del coneixement i de com estructura el seu aprenentatge. Caldrà saber si existeixen disincronies, respostes emocionals exagerades o un autoconcepte negatiu.
- Determinem l'estil d'aprenentatge perquè és la forma com l'alumne se situa respecte el coneixement. El resultat és una manera determinada d'aprendre que serà important en el disseny de propostes d'intervenció.
- Coneguem el posicionament dels pares i del professorat davant l'existència d'un alumne amb un alt potencial per a l'aprenentatge. En el cas de que l'alumne tingui capacitat per opinar, serà important saber què en pensa.
- La detecció primerenca ajudarà en la millor adaptació de l'alumne. A partir dels 4-5 anys podem tenir informació útil que ajudarà a la intervenció educativa. Fer-ho més enllà dels 8-10 anys seria haver perdut un temps important en l'estimulació d'un cervell en creixement.

Proposo cinc mesures per millorar la detecció de l'alumnat amb altes capacitats en els centres escolars:

1ª. Fer una planificació de la formació del professorat i els professionals dels serveis educatius en la diversitat de les altes capacitats o en la capacitat excepcional en el marc de l'educació per a tots.

2ª Elaborar unes instruccions que ordenin l'atenció educativa de l'alumnat amb altes capacitats de la mateixa manera que es fa amb aquells que presenten discapacitats. Aquestes han de servir per definir els conceptes, orientar en la detecció, proposar protocols d'avaluació i mesures d'intervenció educativa.

3ª Disposar d'un temps útil per l'eficàcia de la detecció. A l'entrada de l'educació primària ja s'haurien d'haver detectat indicis de capacitats excepcionals. Un Pla de detecció ho permetria. És un sistema proactiu i no reactiu.

4ª Facilitar l'accés a programes d'intervenció oberts que desenvolupin les potencialitats en forma de talents, que ajudin també als que no ho són i que permetin la competència dels que són més capaços fins on els permeti la seva capacitat. És l'exercici de l'equitat i la igualtat d'oportunitats.

5ª Potenciar la individualització a partir de les Noves Tecnologies i els Plans Individualitzats a la Primària. A l'ESO serà important la implicació dels agents socials, el món empresarial i les institucions en el desenvolupament o promoció del talent de forma que aquestes persones trobin un lloc en el sistema educatiu i posteriorment en el sistema productiu.

Us facilito la meva adreça de contacte per aquells que estiguen interessats en fer-me arribar les vostres preocupacions i dubtes:

aguirado@xtec.cat
aguirado@girona.uned.es

Dues frases per acabar:

Aristòtil:

Tan injust és tractar per igual als que són diferents com tractar diferent als que són iguals.

Per tant, hem de promoure l'excel·lència perquè qualsevol alumne, qui sigui, disposi dels recursos necessaris perquè pugui arribar tan lluny, tan ràpid, tan àmpliament i amb tanta profunditat com li permetin la seva capacitat i les seves competències. Aquest és l'objectiu que dóna sentit a la nostra i a la vostra, feina (LOE, 2006).

Àngel Guirado i Serrat
Mataró, 15 de febrer de 2011

Àngel Guirado i Serrat
Doctor en Psicologia per la Universitat de Girona
Professor tutor de Psicologia del Desenvolupament.
Inspector d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
Coordinador de l'Àrea d'Atenció a la Diversitat i Orientació.