

Treball Final de Màster

Pla d'acció educativa per a l'atenció d'un infant amb altes capacitats: tutoria entre iguals

Blanca Baró Ruibal de Flores

16/09/2016

Tutor: Dr. Jesús Valero

Continguts

1. Introducció	9
3. Fonamentació teòrica	11
3.1. Altes capacitats i necessitats específiques de suport educatiu	11
3.2. Conceptualització de l'alt rendiment intel·lectual	12
3.3. Perfils d'alumnat amb altes capacitats.....	14
3.3.1. Superdotació	14
3.3.2. Talent	14
3.3.3. Precocitat	15
3.4. Variables per a la identificació de l'alumnat amb altes capacitats.....	15
3.5. Detecció i avaluació en el marc escolar.....	17
3.6. Principals programes d'intervenció educativa amb alumnat amb altes capacitats .	18
3.6.1. Acceleració o flexibilització	19
3.6.2. Enriquiment	19
3.6.3. Agrupament	20
3.7. Altes capacitats i escola inclusiva	20
4. Objectius	23
5. Disseny metodològic.....	25
5.1. Procediment i instruments.....	25
5.2. Descripció del cas	27
5.3. Detecció de les necessitats.....	30
6. Pla d'acció educativa.....	33
6.1. Context	33
6.2. Destinataris	33
6.3. Metodologia: Tutoria entre iguals.....	33
6.4. Justificació de la tria	34
6.5. Descripció	34
6.6. Recursos	36

6.7. Temporització.....	36
6.8. Instruments d'avaluació	36
7. Avaluació final i resultats	39
8. Conclusions	43
9. Limitacions del projecte i propostes de futur	45
10. Agraïments.....	47
11. Referències bibliogràfiques i fonts d'informació	49
12. Annex 1: Instruments d'avaluació.....	53
12.1. Graella d'observació sistemàtica de l'alumna amb AC a l'aula ordinària.....	53
12.2. Graelles d'observació de les parelles en les sessions de tutoria entre iguals.	54
12.3. Graella d'observació de l'alumna amb AC durant la tutoria entre iguals.....	55
12.4. Pauta de coavaluació de les sessions de tutoria entre iguals.....	56
12.5. Qüestionari de valoració final de la tutoria entre iguals	57
13. Annex 2. Resum del dossier de l'alumna amb AC.....	59
13.1. Preparació de les activitats plantejades per la mestra.....	59
13.2. Exemple d'activitats dissenyades per l'alumna.....	61
13.3. Coavaluacions.....	62
13.4. Qüestionari de valoració final	63
14. Annex 3. Fotografies	65

Índex de taules

Taula 1. Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu en el sistema educatiu Espanyol	11
Taula 2. Models representatius de l'alt rendiment intel·lectual	12
Taula 3. Característiques observables d'infants amb AC i possibles problemes	16
Taula 4. Estratègies d'intervenció en funció de la categoria de la mesura i del nivell d'organització.....	18
Taula 5. Proposta de treball del PI pel curs 2015-2016.....	29
Taula 6. Estratègies d'intervenció de l'alumna amb AC	31
Taula 7. Desenvolupament de les sessions prèvies.....	35
Taula 8. Quadre resum d'una sessió de tutoria entre iguals.....	36

Índex de figures

Figura 1. Perfils d'alumnat amb altes capacitats.....	15
Figura 2. Variables implicades en la identificació de l'alumnat.....	16
Figura 3. Quadre resum de les mesures i suports per nivells.....	21
Figura 4. Tècnica 1-2-4 de treball cooperatiu.....	35

Resum

Des del punt de vista d'escola inclusiva, són igual d'importants els alumnes que tenen dificultats per seguir el ritme com aquells que se senten fora del que l'escola proporciona. L'alumnat amb altes capacitats no sol mostrar mancances en la participació, l'aprenentatge i l'èxit i, per tant, sovint rep intervenció específica però passa desapercebut dins de l'aula ordinària. Si no s'intervé de forma adequada, pot mostrar factors de risc com l'avorriment a l'aula, poca motivació vers l'aprenentatge, desajustos emocionals i socials i, fins i tot, baix rendiment acadèmic.

A partir de les necessitats detectades mitjançant l'estudi d'un infant amb AC i la interacció amb la seva realitat actual, s'ha dissenyat un pla d'acció com a mesura universal, destinada al 100% de l'alumnat, per millorar la resposta educativa dins de l'aula ordinària.

El resultat ha estat l'aplicació de la tutoria entre iguals a una aula de 6è de primària i la posterior valoració del procés, en general, i de l'impacte a les necessitats específiques de l'alumna.

PARAULES CLAU: altes capacitats, tutoria entre iguals, intervenció, inclusió educativa

Abstract

From the point of view of inclusive education, students who have difficulty keeping up with the rhythm of the classroom are as important as students who do not feel satisfied with what school provides. Gifted pupils do not often show a lack of participation, learning and success and, therefore, they often receive specific intervention but go unnoticed in the classroom. If the intervention is not appropriate, they can show risk factors as boredom at class, little motivation towards learning, emotional and social imbalances and even a low academic performance.

Based on the needs identified through the study of a gifted child and the interaction with her current reality, it has been designed an action plan as a universal measure, aimed at 100% of the students, to improve educational response in the classroom.

The result has consisted in the implementation of a peer tutoring at a 6th grade classroom and the following evaluation of the process, in general and of the impact on the specific needs of the gifted student.

KEY WORDS: giftedness, peer tutoring, intervention, inclusive education

1. Introducció

L'escola on he estat treballant durant el curs 2015-2016, és un viu reflex del continu augment en la detecció d'alumnat amb altes capacitats gràcies, en part, al valor i suport que ha donat el Departament d'Ensenyament a l'atenció específica d'aquests infants publicant documents com "Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu" (Departament d'Ensenyament, 2013) o la Resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats (Catalunya, 2013). D'aquí parteix la inquietud de conèixer com són i com es dóna resposta a aquest tipus d'alumnat.

La intervenció educativa va estretament lligada a què s'entén per altes capacitats i, a la vegada, a la manera d'atendre a la diversitat del context. L'acceleració, l'agrupament i l'enriquiment són les tres línies bàsiques d'intervenció que s'han anat modificant i aplicant segons l'idea d'escola segregadora, integradora o, actualment, inclusiva.

A l'aula ordinària aquests alumnes sovint passen desapercibuts perquè no mostren problemes per a la participació, l'aprenentatge i l'èxit educatiu. Tanmateix, tenen necessitats específiques i, si no s'intervé de forma adequada, poden mostrar factors de risc com l'avorriment a l'aula, poca motivació vers l'aprenentatge, desajustos emocionals i socials i, fins i tot, baix rendiment acadèmic. Com deia Ainscow (2001), l'escola inclusiva ha de tenir en compte tant als alumnes que tenen dificultats per seguir el ritme com aquells que es senten fora del que l'escola proporciona. Per tant, és l'entorn el que s'ha d'adaptar a les necessitats de tots i cadascun dels alumnes.

Seguint aquesta idea d'escola inclusiva, el sistema educatiu català aposta per "identificar els efectes de la interacció dels alumnes amb el context d'aprenentatge, el currículum i les metodologies per introduir canvis en aquest context que afavoreixin l'aprenentatge" (Departament d'ensenyament, 2015, p.18). Aquests canvis es fan en base a un sistema de mesures i suports universals destinats a 100% de l'alumnat, dels quals només un 20% del total, aproximadament, en necessitaran d'addicionals i/o intensius.

Així doncs, el següent treball té com objectiu principal elaborar un pla d'acció, destinat a tot el grup-classe, per cobrir les necessitats específiques de l'alumna amb AC en relació a la seva realitat educativa actual. Per tal d'aconseguir aquest objectiu, s'ha realitzat un estudi de cas de l'alumna amb AC i de la interacció amb la realitat educativa com a punt de partida. En base a les necessitats detectades, s'ha elaborat un pla d'acció cercant, prèviament, una metodologia inclusiva i adequada. Finalment, s'ha posat en pràctica i s'ha valorat el procés i l'impacte.

3. Fonamentació teòrica

3.1. Altes capacitats i necessitats específiques de suport educatiu

Actualment vivim en una societat multicultural, plural, activa, en canvi constant i on la diversitat hi és present. L'escola és el viu reflex de la societat i, com esmenta Cadevall (2007, citat a Guirado i Valera, 2012) la diversitat que hi trobem ve donada per diferències en quant a competència curricular, desenvolupament físic o psicològic, motivacions i interessos, estils d'aprenentatge o ambients i contextos socioculturals, entre d'altres. És per això que "cada persona és única i irrepetible, per tant, el fet d'educar comporta, per una banda, reconèixer que la diversitat és l'essència mateixa de la societat i, per l'altra, conèixer i comprendre les característiques i necessitats diverses dels alumnes" (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 9).

Segons el Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, els infants amb altes capacitats (AC, en endavant) durant el curs 2013-2014 constitueixen un 3,61% del total d'alumnat amb necessitat específica de suport, percentatge que està en constant augment durant els darrers anys (veure Taula 1).

Taula 1. Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu en el sistema educatiu Espanyol

	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Total*	399.083	420.686	439.665
Altes Capacitats	8.602	12.490	15.876
Catalunya	166	233	275

*Total d'alumnes des de 2n cicle d'Educació Infantil fins a Batxillerat i FP amb necessitat específica de suport educatiu. Creada a partir de: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013, 2014 i 2015).

Tot i formar part d'un petit percentatge i ser infants que, a simple vista, no tenen dificultats destacables per a la participació, l'aprenentatge i l'èxit, com deia Ainscow (2001), l'escola inclusiva ha de donar importància a l'ensenyament i aprenentatge, als reptes, les actituds i el benestar de tots els alumnes, tant aquells que tenen dificultats per seguir el ritme com els que es senten fora del que l'escola proporciona. Per tant, s'han de tenir presents les necessitats de l'alumnat amb altes capacitats per "determinar de manera clara el punt de partida i les característiques del seu context i poder planificar els ajustos i les ajudes que

precisa per desenvolupar-se com a persona, des d'una perspectiva integral" (Reverter i Ruiz, 2012, p. 122).

Els següents apartats pretenen definir el terme altes capacitats i com s'identifica, s'avalua i s'intervé amb aquest tipus d'alumnat.

3.2. Conceptualització de l'alt rendiment intel·lectual

Al llarg dels segles, la superdotació ha estat associada a la capacitat intel·lectual dels subjectes i, per tant, ha anat evolucionant paral·lelament als diferents models teòrics de la intel·ligència per poder explicar l'alt rendiment intel·lectual, identificar i determinar quines són les capacitats psicològiques característiques d'aquests alumnes i/o definir les intervencions educatives més adequades (Artiles, Jiménez, Rodríguez i García, 2013). Per poder comprendre el concepte i la seva evolució farem un breu recorregut per alguns dels models més representatius i la seva implicació en l'avaluació i intervenció educativa:

Taula 2. Models representatius de l'alt rendiment intel·lectual

	Què entenen per superdotació?	Implicacions en l'avaluació i intervenció educativa	Models
Models de capacitats, factorials i jeràrquics	<p>Es defineix la superdotació a partir d'una puntuació alta mesurada a partir d'un test d'intel·ligència. És considerada innata o genètica.</p> <p>Posteriorment apareixen models factorials que entenen la superdotació com una combinació de la producció convergent i divergent i, el talent com l'especialització en alguna forma de processament de la informació.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intel·ligència estable i innata. • No té en compte la maduració i la influència dels personals i socials del desenvolupament. • Mesura la intel·ligència a partir de tests estandaritzats. • Equiparació de l'alumnat per capacitat intel·lectual (edat mental). • Mesures d'atenció: acceleració o agrupament. 	<p>Teoria del Quocient Intel·lectual de Stern</p> <p>Model d'aptituds mentals primàries de Thurstone (1938)</p> <p>L'estructura de l'intel·lecte de Guilford (1967)</p>
Models de rendiment	<p>Defineixen la superdotació com un concepte format per diferents factors.</p> <p>La capacitat intel·lectual perd exclusivitat i apareix el factor motivacional.</p> <p>La superdotació intel·lectual es defineix per la interacció de tres elements interdependents: habilitat intel·lectual per damunt de la mitja, gran compromís amb la tasca, alta creativitat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Model mixt d'avaluació: capacitats i rendiment. Inclusió de la creativitat i la producció divergent. Mesures psicomètriques i qualitatives. • Inclusió de variables no intel·lectuals com el compromís per la tasca. • Criteris d'identificació i selecció més flexibles i múltiples. • Possibilitat d'identificació al llarg de la vida. • Proposta d'intervenció educativa basada en l'enriquiment. 	<p>Model dels tres anells de J. Renzulli (1986)</p>

Models cognitius	<p>Els superdotats arriben a realitzacions superiors, i són capaços de resoldre amb èxit tasques complexes, no per l'aptitud intel·lectual, sinó pel coneixement i control que tenen de les estratègies mentals per realitzar-les.</p> <p>Donen importància a la influència de processos que no són exclusius de la intel·ligència, com la creativitat i la motivació, i al context on es desenvolupa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Model ampli d'avaluació: proves quantitatives i qualitatives derivades dels models. • Inclusió de múltiples variables i camps d'avaluació: estil d'aprenentatge, variables personals i socioculturals... • Possibilitat d'identificació durant tota la vida. • Proposta d'un model d'identificació educativa enfocat a l'enriquiment i el currículum diversificat. 	<p>Teoria triàdica de la intel·ligència de Sternberg (1988)</p> <p>Teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1983)</p> <p>Model diferencial de la superdotació i el talent de Gagné (1991)</p>
Models socioculturals	<p>Consideren que la cultura i la societat del moment estableixen el que es considera talent especial en aquesta situació.</p> <p>El context social i familiar es consideren afavoridors, o no, del correcte i adequat desenvolupament del subjecte superdotat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Model ampli d'avaluació: múltiples variables i camps d'avaluació, incloent capacitats generals, específiques, variables personals i valoració de l'entorn. • Possibilitat d'identificació al llarg de la vida. • Proposta de model d'intervenció educativa divers. • En la intervenció també es tenen en compte agents que influeixin el desenvolupament com la família i l'escola. 	<p>Model d'interdependència Triàdica de Mönks (1994)</p> <p>Model psicosocial de Superdotació de Tonnenbaum (2003)</p>

Creació pròpia a partir de: Artiles et al. (2013), López i Moya (2012), Martínez (2012) i Tourón (2004)

Com podem observar, no existeix un model o definició única però sí la necessitat de clarificar termes dins de l'àmbit de l'alumnat amb AC per poder unificar els procediments d'identificació, els instruments de diagnòstic i, sobretot, la intervenció educativa. Martínez (2012) proposa, recolzant-se en els models teòrics esmentats i valorant de manera crítica la seva repercussió en l'àmbit educatiu, els principis bàsics resumits en les línies següents:

- **Herència-aprenentatge:** la intel·ligència és un producte de la interacció entre el potencial biològic (heretat) i els factors ambientals (la influència del context familiar, educatiu, socioeconòmic...) que poden afectar al desenvolupament cognitiu i emocional de la persona.
- **Concepció dinàmica i no estàtica de la intel·ligència:** La intel·ligència està formada per capacitats irregulars que poden anar canviant al llarg de la vida.
- **Diversitat:** l'alumnat amb AC no és un grup homogeni ja que cada subjecte té diferents aptituds i la combinació d'aquestes dona lloc a perfils únics de superdotació i talent.

- **Potencialitat i rendiment:** s'avalua el potencial en diferents àrees cognitives, el rendiment en les àrees curriculars, les produccions i l'estil d'aprenentatge, entre d'altres.
- **Interacció entre variables cognitives, personals i socials:** Les capacitats intel·lectuals no poden desenvolupar-se de manera aïllada. Cal tenir en compte els factors motivacionals, l'autoconcepte, les habilitats socials i el medi familiar i social. Aquests elements també s'han d'avaluar per donar resposta a les necessitats de l'alumne.
- **Importància de l'aprenentatge formal i informal i l'entrenament:** L'alumnat amb AC presenta, en funció de les seves característiques, necessitats educatives específiques a les que s'ha de donar una resposta dirigida al desenvolupament harmònic de la persona.
- **L'acció educativa amb l'alumnat d'AC** ha seguit tres línies: l'acceleració, l'agrupament i l'enriquiment.

3.3. Perfils d'alumnat amb altes capacitats

Entendre la intel·ligència com un conjunt de factors, components o habilitats cognitives comporta l'existència de més d'un tipus de superdotat o talentós (Martínez, 2012). Al llarg dels anys s'han definit, segons els models explicatius i la regió o país, termes com *geni*, *brillant*, *excepcional*, *dotat*, *talentós*... Actualment s'utilitza el terme *altes capacitats* o *giftedness* amb la finalitat de poder incloure dins d'un mateix grup la gran heterogeneïtat de perfils d'excepcionalitat que existeixen. A Catalunya, i a la majoria de comunitats autònomes espanyoles, s'utilitza la classificació i definicions proposades per Castelló i Martínez (1999) i Martínez (2012):

3.3.1. Superdotació

La superdotació fa referència a persones amb nivells elevats de recursos en totes les aptituds intel·lectuals. Això els permet ser eficaços en qualsevol tasca i resoldre problemes complexos que demanin la combinació de múltiples i diferents factors.

3.3.2. Talent

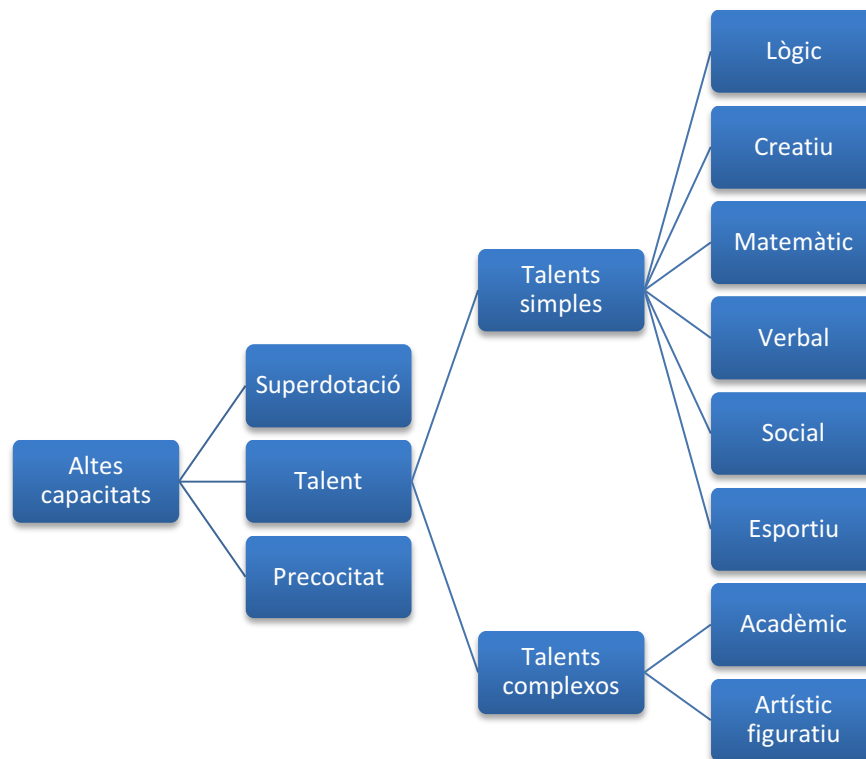
Una persona amb talent es caracteritza per tenir una aptitud elevada en un sol àmbit o tipus de processament. Quan destaca en una sola àrea s'anomena *talent simple* i quan es combinen diferents aptituds específiques donant lloc a una conducta identificable, parlem

de *talent complex*. El talent acadèmic n'és un exemple que, a vegades, es pot confondre amb superdotació per l'eficàcia que tenen per els aprenentatges estructurals i formals. Castelló i Batlle (1998, citat a Martínez, 2012) parlen de *talent múltiple* (conjunt de talents simples) i *conglomerat* (talent complex amb un o més talents simples).

3.3.3. Precocitat

És un fenomen evolutiu que implica un ritme de desenvolupament més ràpid però al final de la maduració poden no obtenir resultats superiors.

Figura 1. Perfils d'alumnat amb altes capacitats



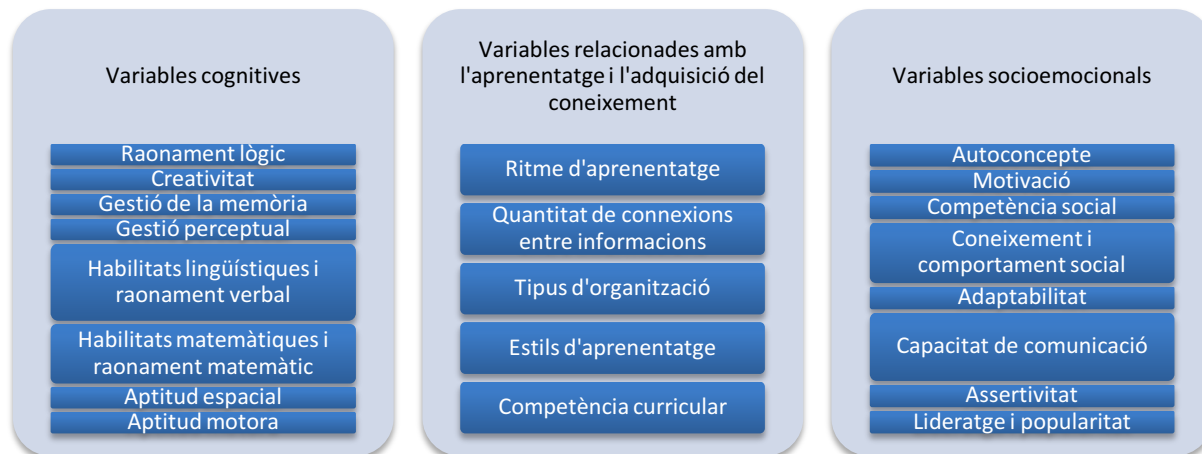
Extret de: Departament d'Ensenyament (2013)

3.4. Variables per a la identificació de l'alumnat amb altes capacitats

La detecció i valoració de l'alumnat amb altes capacitats no es basa exclusivament amb tests o proves psicomètriques que mesuren la capacitat intel·lectual. Segons Reverter i Ruiz (2012) l'avaluació del potencial cognitiu és un factor important però, en relació als principis

assumits dels diferents models i teories sobre la superdotació i el talent, cal tenir en compte també les variables relacionades amb l'aprenentatge i les variables socioemocionals que apareixen en la figura 2.

Figura 2. Variables implicades en la identificació de l'alumnat



Adaptació de Martínez i Guirado (2010).

Aquest conjunt de variables, així com els elements de l'entorn i el context en el que es desenvolupa el subjecte, són elements que poden potenciar o inhibir les capacitats intel·lectuals o cognitives. És per això, que cal tenir-los en compte per identificar i proposar un pla d'acció per atendre a les necessitats específiques d'aquests infants.

Alguns autors com Webb (1993, citat a Blanco, 2001) proposen una llista de les característiques observables més destacades, encara que no generalitzables a tots els casos, fruit de la combinació del perfil intel·lectual, definit en l'apartat anterior, i de les diferents variables esmentades (veure taula 3).

Taula 3. Característiques observables d'infants amb AC i possibles problemes

Característiques	Possibles problemes
1. Adquisició i retenció ràpida d'informació; rutina i instrucció continuada; poden oposar conceptes en excés.	1. Impacients amb la lentitud dels altres, poden acomplexar-se.
2. Actitud activa per investigar, curiositat intel·lectual, motivació intrínseca, cerca de lo transcendent.	2. Preguntes desconcertants, són obstinats, fugen de les ordres, semblen exagerats amb els seus interessos.

Característiques	Possibles problemes
3. Habilitat per conceptualitzar, abstraure, sintetitzar; gaudeixen amb la resolució de problemes i la activitat intel·lectual.	3. Es resisteixen a la pràctica i instrucció; qüestionen els mètodes d'ensenyament.
4. Gaudeixen organitzant coses i a les persones dins d'una estructura i un ordre; busquen sistematitzar.	4. Construeixen regles/normes o sistemes complicats; es poden mostrar dominants.
5. Ampli vocabulari i capacitat verbal; gran informació de temes complexos, avançats a la seva edat.	5. Poden servir-se de paraules per escapar o evitar situacions; arriben a avorrir-se a l'escola.
6. Creatius i imaginaris, els agrada experimentar noves formes de fer les coses.	6. Poden trencar plans o refusar el que ja saben. Diferents.
7. Concentració intensa; lapsus durador d'atenció en àrees d'interès; comportament dirigit a un objecte.	7. Es molesten amb les interrupcions, desatenen les seves obligacions i a la gent quan el seu interès està centrat en alguna cosa. Tenacitat.
8. Sensibilitat, empatia, desig de ser acceptat pels demés. Constància.	8. Sensibilitat a la crítica o al rebuig. Esperen que els demés tinguin valors similars; necessitat de reconeixement.
9. Elevada energia, viva, ànsia; períodes d'esforç intensos.	9. Poden sentir frustració amb la inactivitat; la seva viva pot desorganitzar als demés; contínua estimulació.
10. Són independents, prefereixen el treball individualitzat; confien en ells mateixos.	10. Possible rebuig cap als pares o companys. No conformitat.
11. Gran sentit de l'humor.	11. Veuen lo absurd de les situacions; poden convertir-se en el "pallaso" de la classe; poden no ser compresos pels companys.

Extret de: Webb (1993, citat a Blanco, 2001)

Aquestes característiques poden servir de guia per a la identificació de l'alumnat. Cal tenir en compte que si no és possible una detecció precoç i intervenció educativa per donar resposta a les seves necessitats, poden aparèixer els factors de risc com, segons Martínez (2012), l'avorriment dins de l'aula, el perfeccionisme, les dificultats de socialització o els conflictes personals i la falta de seguretat. Aquests també poden ser útils per a detectar un infant amb AC.

3.5. Detecció i avaluació en el marc escolar

A Catalunya, l'article 76 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, estableix que correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per a la identificació de l'alumnat amb altes capacitats i valorar de forma primerenca les seves necessitats. L'article 4 de la Resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats, explicita el procés de detecció i avaluació i els agents que intervenen.

L'equip d'orientació i assessorament psicopedagògic (EAP) aposta per l'avaluació psicopedagògica que estableix, segons Reverter i Ruiz (2012, p.124), "l'anàlisi dels aspectes psicològics, pedagògics i socials que intervenen en els processos individuals i col·lectius per enfrontar-se a l'aprenentatge". Així doncs, l'avaluació haurà de ser: a) multidimensional (considerant l'alumne/a en la seva globalitat), b) quantitativa (test i proves estandarditzades) i qualitativa (informes i observacions), c) contextualitzada (aspectes de l'entorn social, educatiu i familiar) i d) concebuda com un procés normalitzat per afavorir les seves necessitats (Aretxaga, 2013).

3.6. Principals programes d'intervenció educativa amb alumnat amb altes capacitats

Els infants amb AC precisen de mesures d'intervenció específiques per cobrir les necessitats dins del marc escolar. Guirado (2015) proposa un recull d'aquestes relacionant la seva categoria (ordinària, extraordinària o excepcional) i la implicació a nivell organitzatiu (de caràcter general, específic o que afecten al currículum):

Taula 4. Estratègies d'intervenció en funció de la categoria de la mesura i del nivell d'organització

	Ordinàries	Extraordinàries	Excepcionals
Estratègies organitzatives de caràcter general	<ul style="list-style-type: none"> Diversificació natural dels agrupaments. Tutories cap a altres alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupaments parcials dins del propi grup, per afinitats i per objectius o activitats concretes. 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupament amb altres alumnes d'altres nivells, siguin grups interactius o cooperatius.
Estratègies organitzatives de caràcter específic	<ul style="list-style-type: none"> Diversificació metodològica. Treball amb experts a l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupaments parcials amb grups diferents als habituals per activitats concretes (canvi de grup d'edat). Suposa una font d'enriquiment. 	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilització de la duració d'un cicle o d'una etapa educativa. Aplicable a determinats alumnes.
Mesures que afecten a l'organització del currículum	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilitzacions o diversificació de continguts amb els seus iguals. Enriquiment per ampliació, aleatori i radial amb els seus iguals. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliacions de continguts i compactació d'àrees. Enriquiment significatiu. Plans personalitzats o individualitzats. 	<ul style="list-style-type: none"> Avançament o compactació de continguts amb o sense flexibilització. Possibles agrupaments d'alumnes per treball de projectes amb ampliacions significatives. Precisa de plans individualitzats.

Extret de: Guirado (2015)

Diversificació de metodologies, plans individualitzats, treball cooperatiu... són mesures que afecten a tot el grup o que són emprades per a l'atenció a la diversitat a les aules ordinàries en el marc educatiu actual. En canvi, per a les característiques pròpies de la majoria d'aquests infants s'han remarcat tres mesures més específiques d'atenció: l'acceleració, l'enriquiment i l'agrupament.

3.6.1. Acceleració o flexibilització

“L'acceleració és una intervenció que fa avançar als estudiants a través del programa educatiu, a un ritme més accelerat que l'usual o a una edat menor a la típica” (Pressey, 1949, citat a Colangelo, Assouline i Gross (eds.), 2004, p.1). Tot i que habitualment s'entén només com la disminució del temps destinat a cursar les diferents etapes educatives, autors com Thomas Southern i Jones (2004) fan un recull de diferents tipus d'acceleració: la doble assistència, l'avançament a l'entrada a un cicle o etapa, compactacions per grups de matèries, *Advanced Placement* (preparació d'exàmens per passar de curs), entre d'altres. Segons el mateix autor, la majoria d'opcions han estat ben documentades per l'eficàcia i el relatiu baix cost que comporten però cal veure la viabilitat de l'acceleració tenint en compte el tipus d'accés, la burocràcia, l'estimulació, la prominència, l'entorn i els companys/es, entre d'altres dimensions. La preocupació per les repercussions a nivell social i emocional dels infants és una qüestió força discutida i, tot i no tenir gaires referències empíriques, Robinson (2004) després d'estudiar i contrarestar diverses opinions i observacions d'altres autors, conclou que “cap de les opcions d'acceleració s'ha demostrat que provoqui dany psicossocial als estudiants dotats com a grup; quan s'observen efectes, són en general (però no sempre) en una direcció positiva”.

3.6.2. Enriquiment

L'enriquiment equival a una adaptació curricular individualitzada que, segons Castelló (1995), ha de tenir en compte la connexió i vincle entre continguts d'una o més matèries, l'aplicació d'aquests i les motivacions individuals. Aquest últim requisit és un dels objectius principals de l'enriquiment ja que els alumnes amb AC se'ls plantegen tasques constantment que, amb una mica o gairebé gens d'esforç, són capaços de resoldre-les, fet que provoca que minvi la motivació cap als aprenentatges. Les estratègies principals que planteja aquest autor són:

- **Ampliacions curriculars:** afegir continguts al currículum ordinari i ampliar l'estructura de temes i continguts amb més informació.

- **Adaptacions curriculars o enriquiment radial:** no es tracta d'afegir continguts sinó d'agrupar-ne, d'una o més àrees al voltant d'un objectiu ordinari.
- **Entrenament metacognitiu o enriquiment instrumental:** realitzar procediments de conscienciació, planificació i verificació dels recursos del propi alumne/a perquè compregui quin el seu ús i com combinar -los.
- **Enriquiment aleatori:** organització d'un currículum flexible i optatiu on l'alumne/a escull els continguts i decideix com treballar-los.

Existeixen molts programes específics d'enriquiment. Algunes comunitats autònomes espanyoles, per exemple Madrid, plantegen l'enriquiment a través de programes extraescolars.

3.6.3. Agrupament

Segons Castelló i Martínez (1999), l'agrupament, a temps total o parcial, es basa en ajuntar alumnes de característiques semblants (per habilitat i potencial similar o per nivell de rendiment) per donar-los una resposta educativa adient a les seves necessitats. Brody (2004, citat a NAGC¹, 2009) afirma que aquesta mesura tendeix a ser "l'ambient menys restrictiu" en què pot tenir lloc el seu aprenentatge, essent l'escola el mitjà que ofereix tasques més difícils, accés a contingut més avançat i l'oportunitat de participar en un grup d'iguals. Durant anys s'han desenvolupat diferents estudis sobre els avantatges i inconvenients dels diferents tipus d'agrupaments. Reis i Renzulli (2010), en una revisió d'aquests, conclouen que, sigui quin sigui el tipus d'agrupament, "quan es combina amb contingut avançat i ensenyament diferenciat, demostra ser una estratègia eficaç per al desafiament dels estudiants dotats i talentosos, així com estudiants d'altres franges d'assoliment també".

3.7. Altes capacitats i escola inclusiva

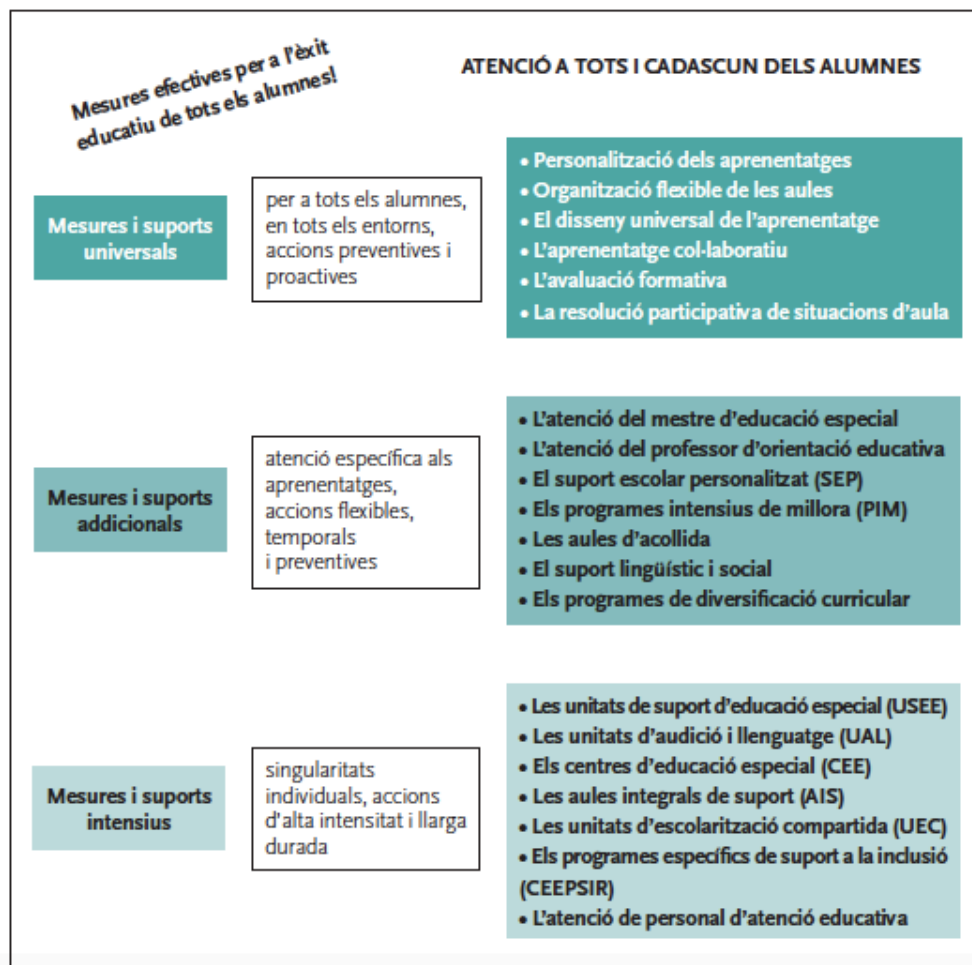
Com afirma Stainback (2001), no hi ha necessitat d'excloure persones del grup perquè mirin, aprenguin o es comuniquin d'una manera que es consideri "diferent" a la majoria d'alumnes. Donant suport a aquesta idea, el sistema educatiu ha estat en constant canvi en les darreres dècades, partint de la segregació fins a la idea actual d'inclusió educativa. Així com el fet d'*integrar* als infants "vulnerables" posava l'èmfasi en l'adaptació d'aquest tipus d'alumnat a les demandes del context escolar ordinari, la *inclusió* es basa en transformar l'organització i la resposta educativa de l'escola per a acollir a tots els infants (Blanco, 1999).

¹ NAGC (National Association for Gifted Children)

Així doncs, és el centre que “ha de proveir de suports personals, organitzatius, metodològics, materials i tecnològics adequats que assegurin la presència, l’aprenentatge i el progrés de tots i cadascun dels alumnes (Departament d’Ensenyament, 2015).

Aquesta idea de paradigma de suports o MTSS (Sistema de Suports Multinivell) parteix del que s’anomena *Resposta a la Intervenció* (en endavant, RTI). Segons Hoover, Wexler-Love i Saenz (2009) és un enfocament que implica la instrucció basada en la investigació i les intervencions, supervisant el progrés de l’alumnat i fent ús d’aquestes dades per prendre decisions educatives. La instrucció està basada en el MTSS, format per tres “nivells” de suports (veure Figura 3) proporcionats de manera gradual i intensiva (Hale, 2008) i destinats no tant sols als infants catalogats com alumnes amb necessitats educatives especials, sinó al conjunt de l’alumnat, siguin quines siguin les seves característiques (Tilly, 2009, citat a Coleman i Hughes, 2009).

Figura 3. Quadre resum de les mesures i suports per nivells



Extret de: Departament d’Ensenyament (2015)

Cada sistema educatiu construeix el sistema de suports segons les seves necessitats i recursos. Catalunya, en el document “De l’escola inclusiva al sistema educatiu: una escola per a tothom, un projecte per a cadascú” del Departament d’Ensenyament (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 18), explicita que l’objectiu central del RTI “és identificar els efectes de la interacció dels alumnes amb el context d’aprenentatge, el currículum i les metodologies per introduir canvis en aquest context que afavoreixin l’aprenentatge” i defineix el sistema de suports propi. Aquests estan destinats al 100% de l’alumnat dels quals només un 20% del total, aproximadament, necessitaran mesures i suports addicionals i intensius (veure figura 3).

Com s’ha introduït inicialment, actualment la detecció d’alumnes amb AC està creixent i són moltes les comunitats autònomes, com Catalunya, que s’han plantejat com donar resposta a les seves necessitats. En el marc de l’escola inclusiva és necessari estar en continu procés d’autoavaluació i replantejament del què fem i, sobretot, del com ho fem per garantir la participació, l’aprenentatge i l’èxit educatiu de tot l’alumnat . A partir de l’exposició d’aquest marc teòric, i en atenció a l’escolarització d’una alumna amb AC en un centre ordinari de Barcelona, ens proposem amb aquest treball la planificació d’una pla d’actuació per donar resposta a les seves necessitats en el marc de l’idea d’escola inclusiva i paradigma de suports del sistema educatiu de Catalunya.

4. Objectius

L'objectiu principal d'aquets treball és planificar un pla d'actuació que afavoreixi les necessitats d'un infant amb AC partint de la seva realitat educativa actual. D'aquest en deriven els següents objectius específics:

- Conèixer les característiques de l'infant amb AC i com interacciona amb la seva realitat educativa actual.
- Planificar el pla d'acció per a la millora de l'atenció educativa.
- Dur a terme el pla d'acció plantejat.
- Valorar l'impacte del pla d'acció a les necessitats de l'alumna amb AC.
- Valorar la resposta del grup-classe davant l'aplicació del pla d'acció.

5. Disseny metodològic

La metodologia emprada per a assolir l'objectiu principal esmentat anteriorment es basa en un estudi previ d'un cas concret – característiques de l'alumna amb AC i del centre on està escolaritzada, rol de l'alumna en el marc escolar, actuacions per donar resposta a les seves necessitats fins a l'actualitat... – per a la posterior planificació, implementació i avaluació d'un pla d'acció educativa enfocat a afavorir l'atenció d'aquesta alumna dins de l'aula ordinària.

5.1. Procediment i instruments

En primer lloc, s'ha escollit una alumna per fer una descripció del seu perfil d'AC i dels trets específics i rellevants que la caracteritzen a partir dels instruments o fonts d'informació següents:

- Diagnòstic clínic integrat (Institut Català d'Altes Capacitats).
- Valoració psicopedagògica del EAP.
- Historial acadèmic i escolar.

També s'ha analitzat la resposta educativa del centre a les seves necessitats a partir de la informació recollida del Pla d'Atenció a la Diversitat (en endavant, PAD) i del Pla Individualitzat (en endavant, PI).

En segon lloc, s'han fet dues entrevistes. Per una banda, una conversa amb l'alumna per a obtenir informació, de primera mà, sobre l'autoconcepte personal i acadèmic, l'estil d'aprenentatge, l'organització i gestió de les tasques i el temps, el seu paper dins de l'aula ordinària, entre d'altres. L'entrevista s'ha desenvolupat fora de l'aula, en un ambient càlid i tranquil i amb preguntes obertes per a generar una conversa més aviat informal. Ha tingut una durada aproximada de 20 minuts i algunes de les preguntes formulades han estat les següents:

1. Pensa i digues com et definiries com a estudiant.
2. La teva tutora m'ha explicat que vas amb uns quants nens i nenes a fer un projecte, em podries explicar què feu, com ho feu, com et sents amb el grup...?
3. Com és una sessió de Medi Social i Cultural, per exemple? Fas el mateix que la resta dels companys/es? T'agraden com són les sessions o t'agradaria fer algun canvi?
4. Quines classes o activitats t'agraden més o en quines sents més motivació?

5. De quina manera t'agrada més aprendre, individualment, per parelles o en grup? Escoltant, llegint o buscant informació?
6. Quan has d'iniciar una activitat, ho fas de seguida o t'entretens? Per què?
7. Acabes les activitats de classe abans que els altres companys/es? Si és que sí, per què creus que vas tant ràpid? Si és que no, per què creus que no et dóna temps?
8. A casa, dediques molt de temps a fer els deures o a estudiar? Com i on ho fas?
9. Tant a l'escola com a casa, creus que fas una bona gestió del temps?

Per altra banda, s'ha fet una entrevista, d'una durada aproximada de 30 minuts, a la tutora de l'alumna i, a la vegada, mestra d'Educació Especial del centre. L'objectiu ha estat obtenir informació sobre l'atenció educativa que reben els alumnes amb AC dins i fora de l'aula ordinària i, a la vegada, poder conèixer la seva visió sobre l'alumna i el seu paper dins de l'aula ordinària. S'han formulat les següents preguntes:

1. Quines són les mesures d'atenció a les necessitats dels alumnes amb AC?
2. En què consisteixen l'agrupament parcial d'alumnes amb AC? Quan va sorgir la idea i amb quins objectius?
3. Com es desenvolupa una sessió de l'Àrea de Medi Social i Cultural a l'aula ordinària, per exemple? La X té alguna adaptació curricular en aquesta àrea?
4. Com definiries a la X com a estudiant?
5. Com és la relació amb la resta del grup-classe? I amb tu i la resta de mestres?

La informació obtinguda de les entrevistes ha estat detallada, enriquidora, actual i propera a la realitat del cas i s'ha complementat i contrastat amb l'observació de la dinàmica de l'aula ordinària recollida en una graella (veure Annex 1).

Una vegada detectada la distància entre les necessitats de l'alumna i les aportacions de la metodologia de l'aula, s'ha escollit una tècnica de treball cooperatiu, la tutoria entre iguals, com a base per a dissenyar un pla d'acció amb objectiu de disminuir-la. Com a guia s'ha emprat l'experiència d'aplicació de la tècnica de Duran, Blanch, Corcelles i Flores (2011).

Per últim, s'ha recollit tota la informació obtinguda a partir dels fulls d'observació i/o els instruments utilitzats durant i després de l'aplicació del pla d'acció (veure Annex 1). També s'ha realitzat una entrevista de valoració final a l'alumna amb AC amb preguntes com, per exemple:

1. Com ha anat el treball per parelles? Han sorgit problemes? Els heu sabut solucionar?
2. Què ha suposat la coavaluació? Creus que és necessària?
3. Creus que has aconseguit aprendre a fer tot el que comporta ser tutora d'un company?

4. En comparació amb la metodologia que s'havia utilitzat fins ara, t'ha suposat dedicar més temps a casa? Creus que has millorat en la gestió del temps per iniciar i finalitzar les tasques?

5.2. Descripció del cas

a. Trets característics de l'alumna

La X és una nena nascuda l'any 2004. Al 2013, sota demanda de la família, va rebre el diagnòstic clínic integrat per part de l'Institut Català d'Altes Capacitats. Degut a tenir el perfil cognitiu en plena formació, es considera que té precocitat intel·lectual, i es defineixen les seves característiques en relació a tres variables:

Pel que fa les variables cognitives, destaca intel·lectualment en totes les proves realitzades. Posseeix un nivell elevat de recursos en quasi totes les aptituds intel·lectuals, una molt bona aptitud per tractar amb qualsevol tipus d'informació o forma de processar-la, habilitats per resoldre problemes i alta possibilitat de desenvolupar tasques d'innovació i producció creativa, entre d'altres.

Pel que fa a les variables socioemocionals, els resultats dels qüestionaris i tests diagnòstics de l'informe no concorden amb l'estat actual de l'alumna i, per tant, ens basem en l'observació i entrevista a la tutora. Actualment, la X està totalment adaptada al centre i a l'àmbit familiar i respecta les normes d'ambdós espais. Es mostra alegre, gestiona una mica millor les seves emocions, fet que l'ha ajudat a millorar les relacions amb els iguals. Cal destacar que, tot i tenir un nivell elevat d'autoestima, aquest va acompanyat d'autoexigència que, a vegades, li comporta inseguretats.

Per últim, pel que fa a les variables relacionades amb l'aprenentatge i l'adquisició del coneixement, el ritme d'aprenentatge és ràpid, estableix fàcilment connexions de qualitat entre els diferents coneixements, mostra mancances en l'organització i gestió del temps, obté molt bons resultats en les diferents àrees curriculars i es considera que el seu estil d'aprenentatge és teòric i actiu. Per aquest motiu es mostra creativa, participativa, competitiva, conversadora, voluntariosa, metòdica, lògica, estructurada, perfeccionista... Algunes d'aquestes característiques fan que, a vegades, mostri por al fracàs, avorriment davant tasques repetitives, dificultats per treballar individualment, poca motivació davant tasques sense una finalitat clara, entre d'altres.

b. Descripció del centre

L'escola on està escolaritzada des de l'Educació Infantil és un centre ordinari públic de Barcelona que compta amb dues línies, des de P3 fins a 6è de primària. A les etapes de primària l'aprenentatge està fragmentat per àrees i la metodologia emprada és força tradicional, ja que se segueix un llibre de text i s'elabora un dossier amb les activitats realitzades. De totes maneres, s'estan implementant nous canvis aquest curs com, per exemple, els tallers de llengua i un projecte interdisciplinari que es desenvolupa durant tot l'any. Cal destacar que es dóna molta importància a l'aprenentatge de la llengua estrangera duent a terme el projecte CLIL, coneixement del medi natural i social en anglès a cicle mitjà i superior, i el projecte Jump Math, a 6è de primària.

c. Pla d'Atenció a la Diversitat (PAD)

Pel que fa a l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb AC i davant l'augment d'alumnes amb aquest perfil, el centre va incloure dins del PAD algunes mesures específiques, entre les quals es destaca:

- **L'enriquiment aleatori.** Es proposa la possibilitat de planificar temes i activitats que incloguin continguts del currículum. L'alumne/a els tria i els desenvolupa de manera paral·lela a les classes normals sota supervisió d'un mestre/a.
- **L'ampliació curricular.** L'alumne té la possibilitat d'ampliar continguts del currículum ordinari que s'estiguin treballant amb més informació.
- **Els agrupaments.** Els alumnes de característiques semblants s'agrupen per desenvolupar un determinat projecte, escollit per ells mateixos. Els objectius principals són desenvolupar les habilitats relacionals, aprendre a treballar en equip i millorar la motivació i rendiment.
- **L'elaboració de PI.** Per dur a terme aquestes mesures cal elaborar un PI amb els objectius a assolir i la proposta de treball a seguir.

Al PAD s'hi adjunta la guia per a mestres i professors "Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu" (Departament d'Ensenyament, 2013) basada en un document elaborat pel grup de treball d'altres capacitats del Departament d'Ensenyament, coordinat per la Dra. Mercè Martínez Torres. Per una banda, es pot consultar informació sobre les característiques, detecció i avaluació dels alumnes amb AC i, per l'altra, ampliar la informació dels programes que aplica el centre, esmentats anteriorment, i obtenir un recull de pràctiques docents que afavoreixen l'atenció d'aquests alumnes dins de l'aula ordinària.

d. Pla Individualitzat actual

En relació amb el PAD, a l'alumna del cas que ens pertoca se li va crear un PI amb mesures específiques que, gràcies al seguiment i a l'avaluació dels resultats, s'ha anat modificant al llarg de l'escolarització. Actualment, els objectius prioritaris són:

- Potenciar l'autonomia, organització i planificació del temps personal en fer les activitats.
- Optimitzar la gestió, organització i tractament de la informació.
- Facilitar la planificació i elaboració de projectes i treballs de recerca, amb objectiu de donar resposta a les intel·ligències múltiples que desenvolupen amb més facilitat i rapidesa.
- Afavorir la intel·ligència emocional i relacional.
- Utilitzar l'agrupament a temps parcial i l'enriquiment aleatori com a eines per afavorir el treball cooperatiu.

Per a assolir-los, s'ha plantejat la proposta de treball següent:

Taula 5. Proposta de treball del PI pel curs 2015-2016

	Mesures aplicades
Aula ordinària	<ul style="list-style-type: none">• Participació a les mateixes activitats de desenvolupament que el seu grup-classe.• Anticipació a la programació de l'aula.• Reducció de la quantitat d'activitats que requereixen còpia, sempre i quan aquesta no suposi un complement a continguts essencials.• Reducció de les activitats repetitives.• Autogestió del temps i l'ordre a l'hora de desenvolupar les tasques a través d'una taula, dissenyada per l'alumna amb supervisió de la mestra, on preveu i gestiona les activitats setmanals dins de l'horari establert de cada àrea.• Desenvolupament de projectes d'ampliació curricular, d'una o més àrees, sota demanda de l'alumna i seguiment de la mestra.
Aula d'Educació Especial	<ul style="list-style-type: none">• Agrupament parcial d'alumnes amb AC on desenvolupen projectes interdisciplinaris d'enriquiment aleatori de manera cooperativa.• Tutories individualitzades per treballar la competència interpersonal i intrapersonal donant eines per millorar les habilitats que requereix, l'autoconeixement i la modulació de les emocions.

Elaboració pròpia a partir del PI de l'alumna.

Finalment, cal explicitar que la taula d'autogestió del temps i l'ordre de les tasques i el desenvolupament de projectes d'ampliació curricular a l'aula són mesures que s'han desestimat durant aquest curs 2015-2016. Pel que fa la taula, la pròpia alumna la considera "estranya i difícil d'utilitzar" i, en conseqüència, actualment segueix la mateixa dinàmica que la resta del grup classe. Els projectes individuals no s'han dut a terme per manca de motivació i gestió del temps tant dins com fora de l'horari escolar. Com comenta en l'entrevista *després de les extraescolars arribo a casa a les set o vuit, depèn del dia, i quan*

començo a fer les activitats que no he fet a classe o a estudiar em distrec. A vegades no ho puc acabar.

5.3. Detecció de les necessitats

Després d'analitzar tota la informació obtinguda, podem extreure les conclusions següents:

- **Els resultats acadèmics són molt bons.** La tutora diu que *l'alumna dóna molta importància a aquest aspecte* i ella mateixa, en l'entrevista, afirma no participar gaire a les classes perquè *per poder treure bona nota als controls ja ho estudio després a casa, ho llegeixo i ho recito de memòria.*
- Aquest fet demostra que **té mancances en la integració i ús de la informació.** Com esmenta la tutora, *quan se li demana per algun contingut rellevant d'una unitat didàctica anterior no ho recorda o ho explica utilitzant les paraules textuais del llibre,* fet que es va comprovar durant l'entrevista inicial. La mateixa alumna esmenta que *també està bé si ho expliques amb les teves paraules però per estudiar i treure un excel·lent prefereixo memoritzar com ho diu el llibre,* fet que mostra que és força perfeccionista.
- **La participació a la dinàmica de l'aula ordinària és baixa.** La metodologia emprada en la majoria de les sessions és força tradicional i no s'adequa a l'estil d'aprenentatge de l'alumna. A les sessions observades de l'Àrea de Coneixement del Medi, per exemple, llegeixen el text del llibre, ho comenten i, posteriorment, fan les activitats relacionades. L'alumna esmenta que li agraden *les classes on discutim i parlem sobre un tema* i afegeix que prefereix treballar en parelles o grups. Amb l'observació es conclou que és poc participativa, es distreu sovint i no escolta de manera activa als seus companys/es i/o a la mestra.
- Pel que fa al contingut dels aprenentatges, **la motivació de l'alumna depèn del tema que s'està treballant.** *Si m'agrada i em motiva estic atenta, però si no m'agrada, m'avorreixo i em distrec parlant amb els companys perquè jo, si ho llegeixo una vegada ràpid, ja ho entenc.*
- La mestra permet eliminar les tasques i/o accions que poden resultar repetitives o mancades de sentit per l'alumna. Tot i així, ella explicita que a l'hora de fer-les *tardo en començar i les he d'acabar a casa,* fet que demostra **mancança en la gestió del temps i poca perseverança a l'hora de realitzar les tasques.** La tutora recolza la idea i afirma que *sovint es deixa activitats per fer o les fa ràpid i corrents abans d'iniciar la classe.*
- Per últim, **les mesures i suports destinades al 100% de l'alumnat de classe no s'adeqüen gaire a les seves necessitats.** La tutora ha proposat projectes

d'enriquiment individuals però tot i notar que té ganes de fer-ho, no ho ha pogut posar en pràctica durant aquest curs. Prefereix fer el mateix que la resta de companys però mostra desinterès per algunes activitats i dinàmiques de la classe.

- Això ha comportat la implementació de **les mesures addicionals i/o específiques**. L'enriquiment aleatori en l'agrupament parcial d'alumnes amb AC i les tutories individualitzades si que **han ajudat a assolir els objectius marcats en el PI**: millora de la gestió de la informació, d'aptituds relacionals com escoltar i respectar les opinions dels altres, arribar a conclusions que afecten a tot el grup, gestionar les emocions que es deriven en aquestes situacions, millora de les aptituds socials, entre d'altres.

Amb l'adaptació de la taula de Guirado (2015), on hem marcat, segons freqüència d'aplicació, les mesures que es duen a terme per atendre a aquesta alumna dins i fora de l'aula ordinària (veure taula 6), podem observar que la majoria són extraordinàries i/o excepcionals i manquen les mesures d'atenció o suports generalitzats a tot el grup-classe (metodologia, organització de l'aula i dels alumnes, tipologia d'activitats...).

Taula 6. Estratègies d'intervenció de l'alumna amb AC

	Ordinàries	Extraordinàries	Excepcionals
Estratègies organitzatives de caràcter general	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificació natural dels agrupaments. • Tutories cap a altres alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupaments parcials dins del propi grup, per afinitats i per objectius o activitats concretes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupament amb altres alumnes d'altres nivells, siguin grups interactius o cooperatius.
Estratègies organitzatives de caràcter específic	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificació metodològica. • Treball amb experts a l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupaments parcials amb grups diferents als habituals per activitats concretes (canvi de grup d'edat). Suposa una font d'enriquiment. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilització de la duració d'un cicle o d'una etapa educativa. Aplicable a determinats alumnes.
Mesures que afecten a l'organització del currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilitzacions o diversificació de continguts amb els seus iguals. • Enriquiment per ampliació, aleatori i radial amb els seus iguals. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliacions de continguts i compactació d'àrees. • Enriquiment significatiu. • Plans personalitzats o individualitzats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avançament o compactació de continguts amb o sense flexibilització. • Possibles agrupaments d'alumnes per treball de projectes amb ampliacions significatives. Precisa de plans individualitzats.

Adaptació de: Guirado (2015)

(Verd: sempre; Taronja: a vegades; vermell: mai)

Atès a les mancances esmentades, es proposa la implementació d'una mesura organitzativa i metodològica, destinada a tot el grup-classe, per donar resposta i incidir en les necessitats i característiques de l'alumna amb AC dins de l'aula ordinària.

6. Pla d'acció educativa

6.1. Context

El pla d'acció es desenvolupa en el marc d'un centre ordinari de titularitat pública de Barcelona.

6.2. Destinataris

El pla d'acció està destinat a una classe de 6è de primària formada per 25 infants, 12 nens i 13 nenes, una de les quals és el cas descrit anteriorment. És un grup actiu, participatiu, amb motivació vers l'aprenentatge i obert a noves experiències. Les relacions entre els companys són de respecte i el clima a l'aula és prou tranquil tot i que, a vegades, s'altera a causa de l'actitud d'alguns alumnes més inquiets. Per tant, és un grup que necessita canviar d'activitat en períodes curts i sentir-se participants constantment.

6.3. Metodologia: Tutoria entre iguals.

Topping (2000) defineix la tutoria entre iguals com una dinàmica d'ensenyament-aprenentatge on professionals no docents ofereixen suport a d'altres en el seu procés d'aprenentatge de manera interactiva, intencionada i sistemàtica. Monereo i Duran (2001) concreten que la base és la creació de parelles d'alumnes, amb una relació asimètrica - un desenvolupa el rol de tutor/a (en endavant, T) i l'altre de tutorat/da (en endavant, t) - i un objectiu comú i compartit, on la relació està planificada pel professor/a. La manera com s'aplica la tècnica es defineix, per una banda, segons l'edat dels components de la parella, *same-age tutoring*, amb alumnes de la mateixa edat, o *cross-age tutoring*, amb alumnes de diferents edats; i, per altra banda, segons la continuïtat del rol és fixa, si sempre desenvolupen el mateix, o recíproca, si el rol va variant dins de la mateixa parella.

Duran (2003) esmenta que l'aplicació de la tutoria entre iguals promou beneficis per a l'alumnat que desenvolupa el rol de tutor/a com, per exemple:

- L'augment de la implicació, del sentit de la responsabilitat i de l'autoestima.
- Més control del contingut, la tasca i l'organització dels coneixements.
- Major consciència de les pròpies incorreccions i les dels altres.
- Millora de les habilitats psicosocials i d'interacció.

A la vegada, també promou millores acadèmiques i ajust psicològic per a l'infant amb el rol de tutorat/da.

6.4. Justificació de la tria

La metodologia esmentada ha estat triada tenint en compte, per una banda, les necessitats a cobrir de l'alumna dins de l'aula ordinària. Desenvolupant el rol de tutora es beneficiarà dels avantatges esmentats en l'apartat anterior, així com també tindrà l'oportunitat d'aprendre a gestionar el temps de desenvolupament de les tasques i d'augmentar la seva participació dins de l'aula ordinària. Per altra banda, també s'ha tingut en compte l'opinió i orientació del centre en relació a l'intent de no allunyar-se gaire del plantejament de les sessions que desenvolupen habitualment. Així doncs, la tutoria entre iguals permet, tal i com ha està plantejada, utilitzar el llibre de text com a font d'informació i no variar gaire l'estructura de les sessions: llegir, explicar i/o comentar la lectura per a la comprensió d'aquesta i fer les activitats relacionades.

Atès a la bona adequació amb aquestes necessitats esmentades, tant de l'alumna com de l'escola, s'ha emprat l'experiència d'aplicació de la tècnica de Duran et al. (2011) com a guia pel disseny del pla d'acció.

6.5. Descripció

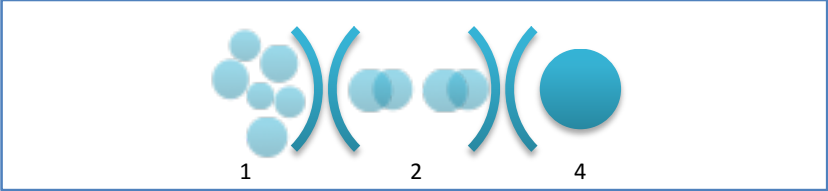
a. Procés de selecció i aparellament de T i t

Primerament, es realitza un procés de selecció i aparellament de T i t. Al tractar-se de *same-age tutoring*, primer es fa un buidatge dels resultats obtinguts a l'Àrea de Medi Social i Cultural, s'elabora una llista gradual i es divideix per la meitat en dos grups. Posteriorment, s'aparellen els primers de cada llista, després els segons i, d'aquesta manera, fins a finalitzar. Pel fet de ser imparells, un dels T s'aparellarà amb dos t. Cal esmentar que també es tindran en compte aspectes de relació com, per exemple, conflictes que hagin sorgit durant el curs o compatibilitat de caràcters.

b. Formació prèvia de l'alumnat

Posteriorment, degut a la importància d'assegurar un bon funcionament en les sessions de desenvolupament, la tècnica de treball cooperatiu "Tutoria entre iguals" requereix dedicar un temps a la formació prèvia de l'alumnat, especificada a la Taula 7.

Taula 7. Desenvolupament de les sessions prèvies

Formació prèvia de l'alumnat	
<p>Què és la tutoria entre iguals?</p> <p>Avantatges pel T i t.</p>	<p>La mestra explica en què consisteix la tutoria entre iguals i per què es planteja aquesta metodologia per a les properes sessions de l'Àrea de Medi Social i Cultural.</p> <p>Posteriorment, s'especifica el per què pot ser important aquesta dinàmica tant pel T com pel t a través d'una conversa amb l'alumnat partint de qüestions com: què ens pot ensenyar un T de la mateixa edat? És cert que ensenyant s'aprèn?</p>
<p>Les qualitats d'un bon T i t.</p>	<p>Es divideix la classe en dos grups, T i t. L'alumnat T ha de pensar quines són les qualitats que ha de tenir un bon ensenyant i l'alumnat t les qualitats d'un bon aprenent. Aquesta part de la sessió es desenvolupa utilitzant la tècnica de treball cooperatiu 1-2-4.</p> <p>Figura 4. Tècnica 1-2-4 de treball cooperatiu</p>  <p>Figura d'elaboració pròpia</p> <p>Com es veu a la Figura 1, els alumnes pensen, en primer lloc, de manera individual; posteriorment, comparteixen les idees amb un company/a per afegir, treure o modificar alguna qualitat, si s'escau; i finalment, s'uneixen dues parelles per repetir el procés en grups de quatre integrants. Un cop realitzat aquest procés es posen en comú les idees dels diferents grups amb tot el grup-classe i es trien les cinc qualitats que quedaran redactades com a referents d'aula a la vista dels alumnes.</p>
<p>Explicació breu de les tasques de cada sessió.</p>	<p>La mestra explica quines seran les parts de cada sessió i com es gestionarà el temps mostrant els referents d'aula.</p>
<p>Exemplificació i modelatge</p>	<p>Es realitza, amb tot el grup-classe, un exemple de sessió de tutoria entre iguals on una mestra desenvolupa el rol de T i l'altra de t. D'aquesta manera l'alumnat pot observar quines són les seves tasques específiques de cada membre de la parella i com es desenvolupa una sessió a l'aula. Finalment, continuen la lectura ells mateixos posant en pràctica la tècnica PPP i resolent l'activitat de comprensió de manera conjunta.</p>

Taula basada en Duran et al. (2011)

c. Desenvolupament de les sessions

Finalment, les sessions de tutoria entre iguals, com es pot veure en la Taula 8, tenen una estructura de desenvolupament molt concreta. Després del modelatge, es van passant responsabilitats al T de manera gradual i així s'adapta progressivament al seu rol.

Taula 8. Quadre resum d'una sessió de tutoria entre iguals

Desenvolupament d'una sessió	
Abans de la lectura...	De manera oral, es responen les preguntes plantejades per a elaborar hipòtesis sobre el text i/o activar els coneixements previs.
Lectura	La lectura es desenvolupa posteriorment a la tria d'una de tres tipologies següents: <ul style="list-style-type: none"> • T llegeix i t escolta • T i t llegeixen junts • t llegeix i T aplica la tècnica PPP.
Després de la lectura...	Es verifiquen les hipòtesis plantejades abans de la lectura. Treballen sobre la lectura indicant les idees principals, resolent dubtes del t sobre el contingut i vocabulari específic. t resol l'activitat de comprensió amb l'ajuda del T que, posteriorment, corregeix les possibles errades.
Activitat complementària	Les parelles que han acabat desenvolupen una activitat posterior de manera individual, per parelles, petits grups o gran grup.
Autoavaluació	Cada dues o tres sessions es proposa fer una autoavaluació/coavaluació del treball realitzat i del rol desenvolupat.

Taula basada en Duran et al. (2011)

Així doncs, les dues primeres sessions només prepara la lectura i, posteriorment, ja elabora el full d'activitats per al t.

6.6. Recursos

Per una banda, són necessaris el llibre de text i tots els **recursos materials** esmentats en l'apartat anterior que es poden consultar en l'Annex 1 d'aquest document.

Per altra banda, els **recursos humans** per a aquestes sessions són dos mestres a l'aula, entre elles, la tutora del grup-classe.

6.7. Temporització

El pla d'acció s'ha dut a terme durant cinc setmanes del tercer trimestre. En total, s'han invertit 11 hores, aproximadament, dividides en sessions d'1h i 30 minuts o de 45 minuts.

6.8. Instruments d'avaluació

Per a activar els coneixements previs sobre el tema es promou una conversa inicial amb tots els alumnes i, previ a cada sessió, les parelles repassen la sessió anterior i fan hipòtesis sobre el contingut de la lectura.

Durant la implementació del pla d'acció s'utilitza, per una banda, la pauta d'autoavaluació i/o coavaluació que, cada dues o tres sessions, les parelles dediquen un temps a omplir-la reflexionant sobre la seva tasca conjunta, el desenvolupament del seu rol i els objectius o propostes de millora que es plantegen per sessions posteriors. Per altra banda, les mestres omplen un dels dos registres d'observació dels alumnes i, en el cas de l'alumna amb AC, s'observen un ítems en concret (veure Annex 1).

Finalment, s'avaluen, en primer lloc, els coneixements adquirits mitjançant el dossier amb les activitats desenvolupades i el control habitual. I, en segon lloc, la tècnica utilitzada i el desenvolupament dels rols amb el recull dels registres d'observació i pautes d'autoavaluació/coavaluació dels alumnes. Per últim, es valora l'impacte de l'aplicació d'aquesta tècnica, de manera general, amb una valoració final individual de l'alumnat i, de manera específica, amb una entrevista a la tutora i a l'alumna amb AC, contrastada i complementada amb el conjunt dades obtingudes abans, durant i després de l'aplicació.

7. Avaluació final i resultats

Una vegada dissenyat i implementat el pla d'acció s'ha dut a terme una avaluació de l'impacte en les necessitats de l'alumna amb AC així com un recull de les valoracions, del conjunt de l'alumnat i de la mestra, en relació a la metodologia emprada.

Per l'avaluació de l'alumna amb AC, s'ha recollit la informació dels instruments i les entrevistes finals, esmentats en l'apartat "Procediment i instruments", tenint en compte les necessitats detectades prèviament. Els resultats obtinguts han estat els següents:

- **Integració progressiva del rol de tutora.** En base a la informació recollida de les observacions, l'alumna amb AC ha anat millorant, progressivament, les habilitats necessàries per desenvolupar el rol de tutora. Això ha estat gràcies a la coavaluació constant i sincera amb el seu company. Ella mateixa esmenta que *ens va ajudar molt la fitxa que ens vas donar i ens vam proposar no continuar així.*
- **Evolució significativa i positiva de la interacció entre l'alumna amb AC i el seu tutorat.** Les primeres sessions van estar valorades negativament pel que fa a la interacció entre els membres de la parella. Durant la coavaluació, el tutorat esmentava sentir-se *angoixat per les exigències de la tutora* i, conjuntament, van pactar *intentar-se posar en el lloc de l'altre i estar més tranquils* com a objectiu per a les properes sessions. Així van anar millorant en criteris, observables per les mestres, com mantenir contacte ocular, comunicació fluïda, interès per la tasca, escolta activa, mostrar-se a gust...
- **Millora en la integració i ús de la informació.** Inicialment el tutorat va mostrar la queixa de no rebre explicacions per part de la tutora, la qual resolva els seus dubtes llegint-li la resposta del llibre de text. Finalment, aquest aspecte ha estat valorat positivament per ambdós membres de la parella, tot i el tutor manifestar que *el vocabulari no era del tot clar*. Aquesta informació s'ha estat complementat amb l'entrevista on l'alumna amb AC va mostrar haver integrat la informació explicant part del temari fent ús de les seves paraules i arribant a la conclusió de que *per ensenyar havia d'entendre el que sabia*. Tot i així, per superar el control es va memoritzar les explicacions i definicions amb les paraules textuais del llibre.
- **Els resultats acadèmics no han variat.**
- **Augment de la participació a la dinàmica de l'aula i disminució de l'avorriment.** L'alumna esmenta en la valoració final que, en comparació a les dinàmiques d'aula habituals, *entre iguals les classes són més divertides, rius més i gaudeixes més* i remarca que *s'ha sentit més motivada, ha aprofitat més el temps a la classe i molt contenta per la meva feina que crec que li ha agradat al meu tutorat.*

- **Motivació pel contingut d'aprenentatge.** Tot i esmentar en la primera entrevista que *no m'agrada la història*, i essent aquest el contingut d'aprenentatge de la unitat, s'ha mostrat motivada a l'hora de treballar i complementar la informació, crear les activitats, controlar i transmetre els continguts...
- **Millora en la responsabilitat i perseverança en les tasques** gràcies a l'adquisició del seu rol. Ha dut a terme totes les tasques encomanades i s'ha pogut observar que iniciava les sessions a l'aula de seguida.
- **Millora en la gestió del temps.** En l'entrevista final comenta: *no sé si és gràcies al temps que marcava amb la tutoria entre iguals però ara em gestiono molt millor el temps a casa*. Tanmateix afegeix que *els meus pares creuen que encara ho puc fer més ràpid*. A l'aula s'ha observat una millora gradual i, com a parella, han valorat de manera positiva aquest aspecte a mesura que han anat avançant les sessions.

De la valoració global de la metodologia, l'objectiu principal de la qual ha estat recopilar els aspectes positius i les limitacions per millorar el plantejament i aplicació del pla d'acció, destaquem els següents aspectes més rellevants:

- **L'alumnat que ha desenvolupat el rol de tutor/a**, manifesta, en la seva totalitat, que ensenyat també s'aprèn i ho raonen amb frases com: *a l'hora de preparar les activitats havia de llegir i entendre el text per poder-lo explicar*. Desenvolupar aquest rol els ha fet sentir més autònoms, respectats, intel·ligents, especials, empàtics, orgullosos, grans, responsables... El que més els hi ha agradat ha estat treballar sols, preparar les activitats, compartir moments amb els companys, poder-los ajudar... I, el que menys, distreure's amb les parelles del voltant o que ells haguessin de preparar feina a casa i els seus tutorats/des no.
- **L'alumnat que han desenvolupat el rol de tutorat/da**, manifesta, en la seva totalitat, que han tingut oportunitat d'aprendre d'un company i ho raonen amb frases com: *quan m'he equivocat o he tingut un dubte, he pogut preguntar al meu tutor i m'ho ha explicat molt bé*. Desenvolupar aquest rol els ha fet sentir més especials, acompanyats, segurs, ben atesos, còmodes, motivats, estranys... El que més els hi ha agradat ha estat *aprendre de manera que sembli un joc*, tenir un mestre per un sol, rebre ajuda d'un company/a o els exercicis i activitats. I, el que menys, no poder fer de tutors/es.
- **En general**, tots els alumnes han evolucionat favorablement en el desenvolupament del rol i de les actituds i habilitats que aquest comporta. Valoren de manera positiva la utilitat de la tutoria entre iguals per millorar l'empatia amb els altres, reconèixer els errors i comunicar-se i manifesten sentir-se més motivats i implicats en les sessions de Coneixement del Medi. Tot i així, en les proves per avaluar el contingut

treballat, els alumnes tutors han obtingut bons resultats en contraposició a alguns alumnes tutorats que no han sabut respondre les preguntes plantejades.

Finalment, les mestres que han dinamitzat les sessions valoren de manera positiva la tasca realitzada i, gràcies a la valoració i avaluació continuada i final, es replantegen aspectes d'organització i contingut en relació als resultats esmentats.

8. Conclusions

A continuació es presenten les conclusions del treball en relació als objectius plantejats.

En primer lloc, la quantitat d'infants amb AC detectats en aquesta escola ordinària de Barcelona (dos per nivell, aproximadament) ens permet confirmar les dades de creixement del percentatge d'aquest tipus d'alumnes proporcionades pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013, 2014 i 2015).

En segon lloc, el procés seguit ha estat en base a la idea que el Departament d'Ensenyament proposa per prendre decisions educatives, la Resposta a la Intervenció. Conèixer l'alumnat i identificar els efectes de la seva interacció amb el context, el currículum o les metodologies és un bon punt de partida per entendre com aprèn i si es troba en línia amb el que l'escola proporciona.

Amb la recollida d'informació referent a l'alumna amb AC podem observar que les seves característiques comparades amb les proposades per Webb (1993, citat a Blanco, 2001), recollides a la Taula 3, demostren que, com deia l'autor, no són generalitzables a tots els casos i, com afirma Martínez (2012), existeix una gran heterogeneïtat de perfils. Així doncs, és important no donar per fet com és un infant amb AC en base a prejudicis i mites. Cal analitzar, a banda del potencial cognitiu, les variables cognitives, les relacionades amb l'aprenentatge i l'adquisició del coneixement i les socioemocionals i, a la vegada, el context en el que es desenvolupa i els elements de l'entorn amb el que interacciona (Reverter i Ruiz, 2012).

Amb l'observació de la interacció de l'alumna amb la realitat educativa del moment donem suport a la idea que la participació, el benestar, l'aprenentatge i l'èxit educatiu es garanteixen quan, com diu Blanco (1999), el context s'adapta als infants i no ells al que l'escola els ofereix. Amb les mesures addicionals dissenyades de manera específica per a l'alumnat amb AC fora de l'aula, els resultats que s'obtenen són positius ja que és l'entorn el que s'adapta a les seves necessitats. En canvi, dins de l'aula ordinària, l'alumna amb AC s'ha d'adaptar al que aquest entorn li proporciona. En aquest context és quan es mostra desmotivada, poc participativa i avorrida, factors de risc que, com diu Martínez (2012), poden esdevenir signes d'alerta d'intervenció inadequada.

D'aquí parteix la idea d'introduir canvis en el context de l'aula ordinària. Tenint en compte la piràmide del Sistema de Suports Multinivell (MTSS), la necessitat de canvi està en la base, és a dir, en les mesures de suport universal, destinades al 100% de l'alumnat, que es puguin adequar a les característiques de l'alumna amb AC i així

revertir la situació d'avorriment i manca de participació. D'aquesta manera es podrà valorar si, posteriorment, són necessàries mesures addicionals dins de l'aula ordinària.

En tercer lloc, per a la planificació del Pla d'Acció ha estat indispensable la cerca d'una metodologia adequada i, a la vegada, amb evidències en la posada en pràctica. Aquest fet garanteix uns beneficis mínims amb la seva aplicació i, per tant, proporciona una idea més clara de quins seran els possibles resultats.

Finalment, el pla d'acció ha pogut estar implementat i els resultats han mostrat, entre d'altres aspectes, que la participació i motivació de l'alumna dins de l'aula ordinària ha augmentat amb l'aplicació d'una mesura metodològica destinada a l'alumnat en general. Per tant, fent referència al MTSS, es mostra que s'ha d'iniciar l'aplicació de mesures i suports des de la base ja que, per exemple, implementant la tutoria entre iguals s'han pogut cobrir necessitats específiques i, a la vegada, ha comportat beneficis pel conjunt de l'alumnat. En el cas de l'alumna amb AC, s'han pogut eliminar les mesures i suports addicionals que, dins de l'aula ordinària, comportaven el seu aïllament i desmotivació.

Així doncs, diversificant metodologies i tipus d'organització com a mesura universal, podem arribar a garantir la participació, progrés i èxit de la majoria dels alumnes i, posteriorment, dotar l'entorn dels suports addicionals o específics necessaris només per a casos més concrets.

9. Limitacions del projecte i propostes de futur

Entre les limitacions d'aquest treball destaca, en primer lloc, l'especificitat del projecte. La gran heterogeneïtat de perfils i diversitat de variables que s'han de tenir en compte per conèixer els infants amb AC i, a la vegada, l'entorn i la interacció amb aquest com a elements essencialment importants per a definir la intervenció que garanteixi la participació, l'aprenentatge i l'èxit educatiu de tot l'alumnat, són dos fets que limiten el pla d'acció a uns destinataris i un context específics. Tanmateix, sí que es pot extrapolar a altres casos el procés dut a terme a l'analitzar el punt de partida per introduir canvis en el context.

En segon lloc, hi ha hagut limitacions per la tria de la metodologia com a conseqüència de les demandes de l'escola de no allunyar-se gaire de la manera de fer habitual. Tot i estar prou encaminada a incidir en les necessitats detectades de l'alumna amb AC, s'ha hagut d'aplicar en una àrea en concret degut a la franja horària delimitada per a l'aplicació del pla d'acció.

Per últim, cal destacar la limitació d'aplicar un sistema d'avaluació majoritàriament qualitatiu. Encara que els resultats obtinguts amb l'aplicació de la tutoria entre iguals han estat positius, la millora es podria considerar relativa ja que no és un progrés mesurable quantitativament per a una posterior comparativa.

No obstant això, les limitacions que ha presentat aquest projecte, així com els seus resultats, ens planteja futures accions com, per exemple:

- Aplicació del pla d'acció durant un període més llarg fent ús d'instruments quantitius per a mesurar el progrés real de l'alumna.
- Creació d'unes pautes per analitzar si el context, l'organització i/o la metodologia és adequada per cobrir les necessitats específiques d'un infant amb AC. D'aquesta manera es podrien introduir canvis per evitar factors de risc com la manca de participació i l'avorrimet a l'aula ordinària.
- Elaboració d'un recull de pràctiques i/o metodologies inclusives, a l'abast de l'equip docent i destinades al 100% de l'alumnat, que puguin ser beneficioses per infants amb AC i que evitin el seu aïllament dins de l'aula ordinària.

10. Agraïments

L'aprenentatge es dóna quan interaccionem amb l'entorn que ens envolta i, per suposat, amb els elements que en formen part. És per això que vull agrair a totes i cadascuna de les persones que han estat al meu costat durant tot el procés i que m'han donat l'oportunitat, la confiança, el suport i la força necessària per tirar endavant aquest projecte tot aprenent.

Gràcies per creure que una *escola per a tothom* és possible.

11. Referències bibliogràfiques i fonts d'informació

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperat a: http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf
- Aretxaga, L. (coord.). (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Artiles, C., Jiménez, J., Rodríguez, C. i García, E. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 135-154.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. A UNESCO. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe nº48* (55-72). Santiago de Chile: OREALC. Recuperat a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf>
- Blanco, C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Valencia: Praxis.
- Castelló, A. (1995). Estratègies d'enriquiment del currículum per a alumnes superdotats. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 1(45). Recuperat a: <http://www.grao.com/revistas/aula/045-presente-y-futuro-de-la-educacion-especial--habitos-y-normas/estrategias-de-enriquecimiento-del-curriculum-para-alumnos-y-alumnas-superdotados>
- Castelló, A. i Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Catalunya. Resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 17 de juliol 2013, núm. 6419, pp. 24-28
- Colangelo, N., Assouline, S. G. i Gross, M. U. (eds.) (2004) *A Nation Deceived: How schools hold back america's brightest students*. The Templeton National Report on Acceleration, volum 2. Iwoa: Universitat d'Iwoa. The Connie Belín & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development College of Education.

- Coleman, M. R. i Hughes, C. E. (2009). Meeting the Needs of Gifted Students Within an RtI Framework. *Gifted Child Today*, 32(3), 14-17
- Departament d'Ensenyament. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions, Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema educatiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions, Generalitat de Catalunya.
- Duran, D., Torró, J., i Vila, J. (2003). *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., i Flores, M. (2011). *Leemos en pareja: : tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Espanya. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de maig 2006, núm 106, pp. 17158 – 17207
- García, F., i Musitu, G. (2009). *Manual de autoconcepto Forma 5-AF5* (3rd ed.). Madrid: Tea Ediciones.
- Guirado, A. i Valera, M. (2012). La intervención educativa con el alumnado de altas capacidades. A Martínez, M. i Guirado, À. (ed.). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar* (199-270). Barcelona: Graó.
- Guirado, À. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Hale, J.B. (2008). *Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners*. Recuperat a: <http://www.wrightslaw.com/idea/art/rti.hale.pdf>
- Hoover, J. J., Baca, L, Wexler-Love, E i Saenz, L. (2009). *National Implementation of Response to Intervention (RTI): Research Summary*. Recuperat a: <https://www.nasdse.org/Portals/0/NationalImplementationofRTI-ResearchSummary.pdf>
- López, A. M. i Moya, A. (2011) Conceptos generales del alumno con altas capacidades a Torrego, J. C. (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. (13 -33) Madrid: Fundación SM

- Martínez, M. i Guirado, À. (2010). *Alumnado con altas capacidades* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (2012). Altas capacidades intelectuales: marco teórico. A Martínez, M. i Guirado, À. (ed.). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar* (33-69). Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2015). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad de apoyo educativo curso 2013-2014*. Recuperat a: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2013-14.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2014). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad de apoyo educativo curso 2012-2013*. Recuperat a: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2012-13.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2013). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad de apoyo educativo curso 2011-2012*. Recuperat a: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2011-12.html>
- Monereo, C., i Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col•laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- NAGC (2009). *Position Statement. Grouping*. Recuperat a: <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Grouping%20Position%20Statement.pdf>
- Piers, E., i Harris, D. (1969). *The Piers-Harris children's self-concept scale: manual*. Nashville: Counselor Recording and Test.
- Reis, S. M. i Renzulli, J. (2010). Is there still need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317
- Reverter, R. i Ruiz, N. (2012). Evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales. A Martínez, M. i Guirado, À. (ed.). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar* (119-193). Barcelona: Graó.

- Robinson, N. M. (2004). Effects of Academic Acceleration on the Social-Emotional Status of Gifted Students. A N. Colangelo, S. Assouline, i M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students, volum 2* (p. 5-12). Iowa: University of Iowa, Connie Belin i Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Stainback, S. B. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5(1), 18-25
- Thomas Southern, W. T., i Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. A N. Colangelo, S. Assouline, i M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students, volum 2* (p. 5-12). Iowa: University of Iowa, Connie Belin i Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Topping, K. (2000). *Peer tutoring*. Belgium: International Academy of Education. Extret de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educational_practicesseriespdf/prac05e.pdf
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. A Jiménez, C. (coord.). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*.(369-400) Madrid: Pearson Educación.

12. Annex 1: Instruments d'avaluació

12.1. Graella d'observació sistemàtica de l'alumna amb AC a l'aula ordinària.

Observador/a:

Alumne/a:

Data:

	Ítem	1	2	3	4	5
1.	Es proposa voluntari/a per participar en una conversa.					
2.	Escolta de manera activa als companys/es i al mestre/a.					
3.	Els/les companys/es l'escolten amb respecte.					
4.	Inicia les tasques de seguida.					
5.	Acaba les tasques el/la primer/a.					
6.	Fa una bona gestió del temps quan ha de realitzar una tasca.					
7.	Es distreu fàcilment.					
8.						
9.						
10.						
Observacions:						

Organització de la sessió

Tipus d'activitat	Paper de l'alumne/a

12.2. Graelles d'observació de les parelles en les sessions de tutoria entre iguals.

Registre observació Data: / / 16 S – QS – AV – QM – M		TUTOR/A				TUTORAT/DA			
		S'implica en l'aprenentatge del t	Dóna reforços positius al t	El rol reforça la seva autoestima	Prepara el tema, utilitza els materials	Es mostra a gust i tranquil/a	Formula preguntes i demana ajuda	Es mostra satisfet amb el que demana	Completa les tasques
A	T: t:								
B	T: t:								
C	T: t:								
D	T: t:								
E	T: t:								
F	T: t:								
G	T: t:								
H	T: t:								
I	T: t:								
J	T: t:								
K	T: t:								
L	T: t:								

Registre observació Data: / / 16 S – QS – AV – QM – M		Mantenen contacte ocular	La comunicació és fluida	Vencen la timidesa	Activen els coneixements previs	Identifiquen el significat de paraules noves	Es senten a gust	Estan interessats en la tasca	Reconeixen els errors	Controlen el temps
		A	T: t:							
B	T: t:									
C	T: t:									
D	T: t:									
E	T: t:									
F	T: t:									
G	T: t:									
H	T: t:									
I	T: t:									
J	T: t:									
K	T: t:									
L	T: t:									

12.3. Graella d'observació de l'alumna amb AC durant la tutoria entre iguals.

Observador/a:

Nº sessió:

	Item	1	2	3	4	5
1.	Escolta de manera activa al seu tutorat/da.					
2.	El tutorat/da escolta de manera activa al tutor/a.					
3.	Inicia les tasques de seguida.					
4.	Fa una bona gestió del temps.					
5.	Es distreu fàcilment.					
6.	Utilitza un vocabulari adequat al tutorat/da per resoldre dubtes.					
7.	Prepara la lectura i el full d'activitats pel tutorat/da.					
8.	Ajusta les activitats al tutorat/da.					
9.	Es mostra pacient davant les dificultats del tutorat/da.					
10.						
Observacions:						

12.4. Pauta de coavaluació de les sessions de tutoria entre iguals

Data: / /2016

Nom tutor/a:

Nom tutorat/da:

M (Mai) – AV (A vegades) – S (Sempre)

Abans de llegir. Els dos...	M	AV	S
Fem prediccions sobre el contingut			
Activem el que sabem sobre aquell tema			
Preveiem possibles dificultats			
Lectura en parella. El tutorat/da...	M	AV	S
Separa les paraules sense trencar el significat			
Respecta les pauses: (.) (,) (...)			
Realitza una bona entonació del text () ? !			
Llegeix sense afegir, treure, desfigurar o canviar paraules			
Pronuncia correctament			
El ritme de lectura: massa lent o ràpid/apropiat			
Comprensió del text. El tutorat/da...	M	AV	S
Coneix el vocabulari bàsic			
Sap identificar les idees principals			
Actuació del tutor/a. El tutor/a...	M	AV	S
Es prepara el Full d'Activitats			
Exemplifica i ajuda a entendre bé el text			
Dóna temps i pistes per trobar els errors			
Ajusta les activitats al tutorat/da.			
Dóna ànims per continuar llegint.			
Resol dubtes			
Autopercepció del tutor/a respecte a les millores	M	AV	S
Creus que la preparació de les activitats de lectura t'ajuden a millorar la comprensió lectora?			
Creus que ensenyar al teu tutorat/da t'ajuda a millorar la lectura en veu alta d'un text?			
Creus que ensenyant al teu tutorat/da aprens i millores?			
Autopercepció del tutorat/da respecte a les millores	M	AV	S
Creus que el teu tutor/a t'ajuda a comprendre millor un text?			
Creus que el teu tutor/a t'ajuda a millorar la lectura?			
Creus que la tutoria entre iguals t'ajuda a millorar?			
Observacions (objectius per a les següents sessions, reptes, problemes...)			

12.5. Qüestionari de valoració final de la tutoria entre iguals

1. En la teva experiència com a TUTOR/A has tingut l'oportunitat d'aprendre ensenyant?

Sí No

Per què?

En la teva experiència com a TUTORAT/DA has tingut l'oportunitat d'aprendre d'un company/a?

Sí No

Per què?

2. Quines avantatges pot tenir l'ajuda que ofereix un company/a respecte a la que pot oferir un mestre/a? Respon SÍ o NO.

- Utilitza un vocabulari més clar →
- Posa exemples més propers i utilitza trucs que s'entenen millor →
- En els dubtes és més directe/a que el mestre/a →
- Altres: _____

3. La tutoria entre iguals m'ha sigut útil per a...

- | | | | |
|--|----|---------|----|
| • Aprendre a posar-me en el lloc de l'altre | SÍ | REGULAR | NO |
| • Millorar la comunicació amb els meus companys/es | SÍ | REGULAR | NO |
| • Reconèixer els meus errors | SÍ | REGULAR | NO |

Altres: _____

4. Gràcies a la tutoria entre iguals he millorat en:

- | | | | |
|--------------------------------------|----|---------|----|
| • Pronunciació i entonació de textos | SÍ | REGULAR | NO |
| • Comprensió dels textos | SÍ | REGULAR | NO |
| • Controlar el temps | SÍ | REGULAR | NO |
| • Detectar els aspectes a repassar | SÍ | REGULAR | NO |

Altres: _____

5. En comparació amb altres moments de classe, treballar en tutoria entre iguals m'ha fet...

- | | | | |
|---|----|---------|----|
| • Sentir més motivat/da, amb més ganes de treballar | SÍ | REGULAR | NO |
| • Aprofitar més el temps de classe | SÍ | REGULAR | NO |
| • Dedicar, fora de classe, més temps als estudis i deures | SÍ | REGULAR | NO |

Altres: _____

6. Actuar com a TUTOR/A m'ha fet sentir...

Rebre ajuda per part d'un company/a m'ha fet sentir...

7. El que MÉS m'ha agradat de la tutoria entre iguals és...

El que MENYS m'ha agradat de la tutoria entre iguals és...

13. Annex 2. Resum del dossier de l'alumna amb AC

13.1. Preparació de les activitats plantejades per la mestra

Feu: pàg. 273, a sota de la paraula, 2ª.

Noble: pàg. 273, a la fila de sota de la paraula, penúltima.

Comte: títol nobiliari inferior al de marquès i superior al de vescove, on no n'hi ha al de baró.

Era el representant civil del rei. El seu nom sol dir acompanyant en llatí ("comes"), perquè eren els acompanyants de l'emperador romà. Ells rebien comitats i exencions d'impost.

Vescove: títol nobiliari superior al de baró i inferior al del comte. Aplicava justícia en nom del comte, però també se li pot encarregar altres "missions".
Vescove al servei del comte.

Baró: A la baixa edat comitans eren considerats barons els grans senyors títol nobiliari inferior al del vescove i si no hi ha vescove, al del comte.

Marquès: pàg. 276, última fila, 4ª definició.

Vassall: pàg. 284, fila ves (larga), 5ª definició.

Serf: 282, última fila, 3ª definició.

Nom tutor/a:
Nom tutorat/d

LA SOCIETAT MEDIEVAL



Abans de llegir...

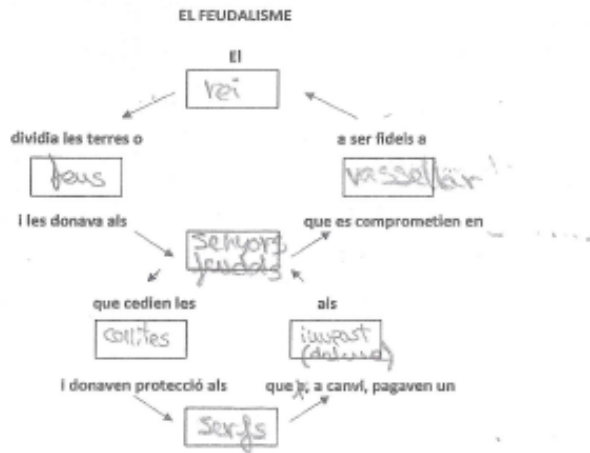
Com era el sistema social, polític i econòmic de l'edat mitjana? Saps qui eren els privilegiats i per què?

Llegim en parelles

- T llegeix i t escolta t llegeix i T aplica PPP T i t llegim junts

Després de llegir...

Amb l'ajuda del text completa aquest esquema sobre sistema social, econòmic i polític de l'edat mitjana:



Continua la frase utilitzant les paraules: monestir, monjo i comunitat.

L'Església... o el monestir de la comunitat era el lloc on, abans, els monjos copistes copien els textos, i els llegien.

Nom tutor/a: ()
Nom tutorat/da:

LA SOCIETAT MEDIEVAL



Abans de llegir...

Com era el sistema social, polític i econòmic de l'edat mitjana? Saps qui eren els privilegiats i per què?

Llegim en parelles

- T llegeix i t escolta t llegeix i T aplica PPP T i t llegim junts

Després de llegir...

Amb l'ajuda del text completa aquest esquema sobre sistema social, econòmic i polític de l'edat mitjana:



Continua la frase utilitzant les paraules: monestir, monjo i comunitat.

L'Església... era molt important

els monjos vivien en comunitats o monastors

13.2. Exemple d'activitats dissenyades per l'alumna

Després de llegir...

1.) Completa aquest esquema i fes-ne un igual d'un altre aportat (si cal fes-lo darrere):

2.) Completa els mots encruats i digues respon:

- 1.) la corona. 2.) Fer-se senyor per la força (amb guerres o lleites normalment) un país, un territori, etc... 3.) Presa de decisions en grups humans com per ex.: al parlament... 3.) Estat governat per un rei, (els cristians en van conquerir els països mirant la pau - 1198.) - 5.) Del Mediterrani. 6.) Guerrers de procedència catalana que a canvi d'un sou conquerien terres per al seu senyor. 7.) El contrari de nord.

13.3. Coavaluacions

Abans de llegir. Els dos...	M	AV	S
Fem prediccions sobre el contingut			X
Activem el que sabem sobre aquell tema	X		X
Preveiem possibles dificultats	X		
Lectura en parella. El tutorat/da...	M	AV	S
Respecta les pauses: () () (...)		X	
Realitza una bona entonació del text () ? !		X	
Llegeix sense afegir, treure, desfigurar o canviar paraules			X
Pronuncia correctament			X
El ritme de lectura: massa lent o ràpid/apropiat			X
Comprensió del text. El tutorat/da...	M	AV	S
Conèix el vocabulari bàsic			X
Sap identificar les idees principals			X
Actuació del tutor/a. El tutor/a...	M	AV	S
Es prepara el Full d'Activitats			X
Exemplifica i ajuda a entendre bé el text			X
Dóna temps i pistes per trobar els errors			X
Ajusta les activitats al tutorat/da.			X
Dóna ànims per continuar llegint.		X	X
Resol dubtes		X	X
Autopercepció del tutor/a respecte a les millores	M	AV	S
Creus que la preparació de les activitats de lectura t'ajuden a millorar la comprensió lectora?		X	
Creus que ensenyar al teu tutorat/da t'ajuda a millorar la lectura en veu alta d'un text?			X
Creus que ensenyant al teu tutorat/da aprens i millores?			X
Autopercepció del tutorat/da respecte a les millores	M	AV	S
Creus que el teu tutor/a t'ajuda a comprendre millor un text?		X	
Creus que el teu tutor/a t'ajuda a millorar la lectura?			X
Creus que la tutoria entre iguals t'ajuda a millorar?		X	
Escrivim en parella (quan es realitza)	M	AV	S
Planifiquem conjuntament el text			
El tutorat/da escriu el text			
El tutor/a ofereix ajudes quan el tutorat/da es bloqueja			
El tutor/a anima al tutorat/da			
Uegim el nostre text de forma expressiva i ens ajudem a corregir errors			
Revisem el text abans de l'edició definitiva			

Observacions (objectius per a les següents sessions, reptes, problemes...)

- Que la no sigui tant agoviant i no agoviant tant ràpid.

- Que l' ens parli millor i ~~que~~ saber quines el vocabulari més important.

Abans de llegir. Els dos...	M	AV	S
Fem prediccions sobre el contingut			X
Activem el que sabem sobre aquell tema		X	
Preveiem possibles dificultats		X	
Lectura en parella. El tutorat/da...	M	AV	S
Respecta les pauses: () () (...)		X	
Realitza una bona entonació del text () ? !		X	
Llegeix sense afegir, treure, desfigurar o canviar paraules			X
Pronuncia correctament			X
El ritme de lectura: massa lent o ràpid/apropiat			X
Comprensió del text. El tutorat/da...	M	AV	S
Conèix el vocabulari bàsic			X
Sap identificar les idees principals			X
Actuació del tutor/a. El tutor/a...	M	AV	S
Es prepara el Full d'Activitats			X
Exemplifica i ajuda a entendre bé el text			X
Dóna temps i pistes per trobar els errors			X
Ajusta les activitats al tutorat/da.		X	X
Dóna ànims per continuar llegint.		X	X
Resol dubtes		X	X
Autopercepció del tutor/a respecte a les millores	M	AV	S
Creus que la preparació de les activitats de lectura t'ajuden a millorar la comprensió lectora?			X
Creus que ensenyar al teu tutorat/da t'ajuda a millorar la lectura en veu alta d'un text?			X
Creus que ensenyant al teu tutorat/da aprens i millores?			X
Autopercepció del tutorat/da respecte a les millores	M	AV	S
Creus que el teu tutor/a t'ajuda a comprendre millor un text?		X	
Creus que el teu tutor/a t'ajuda a millorar la lectura?		X	
Creus que la tutoria entre iguals t'ajuda a millorar?		X	
Escrivim en parella (quan es realitza)	M	AV	S
Planifiquem conjuntament el text			
El tutorat/da escriu el text			
El tutor/a ofereix ajudes quan el tutorat/da es bloqueja			
El tutor/a anima al tutorat/da			
Uegim el nostre text de forma expressiva i ens ajudem a corregir errors			
Revisem el text abans de l'edició definitiva			

Observacions (objectius per a les següents sessions, reptes, problemes...)

Havem millorat molt respecte la situació passada.

- Intentaré no tenir deures el proper dia.

13.4. Qüestionari de valoració final

Qüestionari de valoració final

1. En la teva experiència com a TUTOR/A has tingut l'oportunitat d'aprendre ensenyant?

Sí No

Per què? Perquè primer havia d'entendre el que sabia.

En la teva experiència com a TUTORAT/DA has tingut l'oportunitat d'aprendre d'un company/a?

Sí No

Per què? Sí perquè havia de fer les coses com més "a la seva manera".

2. Quins avantatges pot tenir l'ajuda que ofereix un company/a respecte a la que pot oferir un mestre/a? Respon Sí o NO.

- Utilitza un vocabulari més clar → Sí
- Posa exemples més propers i utilitza trucs que s'entenen millor → Sí
- En els dubtes és més directe que el mestre/a → No
- Altres: Et rius més i disfrutes més.

(les classes són divertides però entre iguals més).

3. La tutoria entre iguals m'ha sigut útil per a...

- Aprendre a posar-me en el lloc de l'altre SÍ REGULAR NO
- Millorar la comunicació amb els meus companys/es SÍ REGULAR NO
- Reconèixer els meus errors SÍ REGULAR NO

Altres: Veure que cadascun té una manera de ser i de pensar diferent

4. Gràcies a la tutoria entre iguals he millorat en:

- Pronunciació i entonació de textos SÍ REGULAR NO
- Comprensió dels textos SÍ REGULAR NO
- Controlar el temps SÍ REGULAR NO

- Detectar els aspectes a repassar

SÍ REGULAR NO

Altres: Aprendre quines són les paraules que cal saber el significat per entendre el text i quines no cal.

5. En comparació amb altres moments de classe, treballar en tutoria entre iguals m'ha fet...

- Sentir més motivat/da, amb més ganes de treballar

SÍ REGULAR NO

- Aprofitar més el temps de classe

SÍ REGULAR NO

- Dedicar, fora de classe, més temps als estudis i deures

SÍ REGULAR NO (ja dedico molt temps)

Altres: Que m'agradin més les classes de medi i veure que es difícil ser una tutora.

6. Actuar com a TUTOR/A m'ha fet sentir...

Molt bé i (molt) de vegades sense idees, o molt contenta per la meua feina que crec que li agrada al meu tutorat.

Rebre ajuda per part d'un company/a m'ha fet sentir...

Molt acompanyada i m'ha fet pensar que a l'altra persona (li ha passat el mateix) també pot ser que també li hagi costat

7. El que MÉS m'ha agradat de la tutoria entre iguals és...

Que el tutor/a o tutorat/da té un vocabulari i una manera de pensar més semblant a la meua.

El que MENYS m'ha agradat de la tutoria entre iguals és...

Que de vegades ens enfadavem per tonteries.

14. Annex 3. Fotografies



