

# Altes capacitats i trastorns: la doble excepcionalitat

MÓNICA FERNÁNDEZ DÍAZ

RAFAEL GONZÁLEZ GARCÍA

NATÀLIA LUJAN ROIG

ANNA VINYOLES INSA

GRUP DE RECERCA D'ALTES CAPACITATS I ATENCIÓ A LA  
DIVERSITAT (GRAC)

COL·LEGI OFICIAL DE PEDAGOGIA DE CATALUNYA

## **PROPIETAT INTEL·LECTUAL I DRETS D'AUTOR**

Drets exclusius d'edició:

© COL·LEGI OFICIAL DE PEDAGOGIA DE CATALUNYA

Av. Mistral, 20 bis, entl. 2. 08015 Barcelona

Tel. 93 2177799 – Fax 93 292 95 08

- [copec@pedagogs.cat](mailto:copec@pedagogs.cat) - [www.pedagogs.cat](http://www.pedagogs.cat)

© Mònica Fernández Díaz, Rafael González García, Natàlia Luján Roig, Anna Vinyoles Insa

Els continguts poden ser reproduïts, citant la font

ISBN:

Depòsit legal:

Primera edició: X de XX de 2023 (pendent publicació)

Imprès a Barcelona

# Índex

|                                                                                                                                                      |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>0. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA .....</b>                                                                                                           | <b>7</b>  |
| <b>1. INTRODUCCIÓ .....</b>                                                                                                                          | <b>9</b>  |
| <b>2. APROXIMACIÓ CONCEPTUAL DE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT .....</b>                                                                                   | <b>13</b> |
| 2.1 CONCEPTE DE LES ALTES CAPACITATS .....                                                                                                           | 14        |
| 2.1.1 SUPERDOTACIÓ .....                                                                                                                             | 15        |
| 2.1.2 TALENT .....                                                                                                                                   | 15        |
| 2.1.3 PRECOCITAT .....                                                                                                                               | 18        |
| 2.2 CONCEPTE DE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT .....                                                                                                       | 20        |
| 2.3 MITES SOBRE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT .....                                                                                                       | 22        |
| 2.3.1 Mite 1. Tenir altes capacitats compensa tenir dificultats<br>d'aprenentatge i d'atenció .....                                                  | 22        |
| 2.3.2 Mite 2. Els estudiants no poden tenir altes capacitats i no tenir<br>habilitats bàsiques, per tant no s'estan esforçant prou .....             | 23        |
| 2.3.3 Mite 3. Els estudiants 2e no són elegibles per a un PI .....                                                                                   | 23        |
| 2.3.4 Mite 4. L'excepcionalitat i les dificultats no es poden abordar al mateix<br>temps .....                                                       | 24        |
| 2.3.5 Mite 5. Ocupar-se de les limitacions hauria de ser la prioritat quan<br>s'ajuda als estudiants amb doble excepcionalitat .....                 | 24        |
| 2.3.6 Mite 6. Els estudiants amb doble excepcionalitat necessiten<br>adaptacions, així que no poden estar en plans específics d'alta capacitat ..... | 25        |
| 2.3.7 Mite 7. Els estudiants amb doble excepcionalitat haurien de ser més<br>madurs que altres nois de la seva edat .....                            | 25        |
| <b>3. MANIFESTACIONS DE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT .....</b>                                                                                           | <b>27</b> |
| 3.1 CLASSIFICACIÓ .....                                                                                                                              | 27        |
| 3.1.1 ALTES CAPACITATS I TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENENTATGE .....                                                                                  | 29        |
| 3.1.1.1 TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENENTATGE .....                                                                                                   | 29        |
| 3.1.1.2 ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN ESPECÍFIC DE<br>L'APRENENTATGE .....                                                                 | 33        |
| 3.1.1.3 ALTES CAPACITATS I DISLÈXIA .....                                                                                                            | 39        |
| 3.1.2 ALTES CAPACITATS I TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ I/O<br>HIPERACTIVITAT (TDAH) .....                                                           | 41        |
| 3.1.2.1 TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ I/O HIPERACTIVITAT (TDAH) .....                                                                               | 41        |
| 3.1.2.2 ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ<br>I HIPERACTIVITAT (TDAH) .....                                               | 46        |
| 3.1.3 ALTES CAPACITATS I TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA (TEA) .....                                                                                  | 56        |
| 3.1.3.1 TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA (TEA) .....                                                                                                   | 56        |
| 3.1.3.2 ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN DE L'ESPECTRE<br>AUTISTA .....                                                                       | 63        |
| 3.1.4 ALTES CAPACITATS I DISCAPACITATS FÍSiques (SENSORIALS I<br>MOTRIUS) .....                                                                      | 66        |

|           |                                                                                                                  |            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.1.4.1   | DISCAPACITAT SENSORIAL.....                                                                                      | 66         |
| 3.1.4.2   | DISCAPACITAT MOTRIU .....                                                                                        | 68         |
| 3.1.5     | <b>ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORNS DE LA PARLA I DEL LLENGUATGE .....</b>                               | <b>69</b>  |
| 3.1.5.1   | TRASTORN DE LA PARLA.....                                                                                        | 69         |
| 3.1.5.2   | TRASTORN DEL LLENGUATGE .....                                                                                    | 71         |
| 3.1.5.3   | ALUMNES AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN DEL LLENGUATGE I/O DE LA PARLA .....                                     | 78         |
| 3.1.6     | <b>ALTES CAPACITATS I TRASTORNS EMOCIONALS/ CONDUCTUALS .....</b>                                                | <b>79</b>  |
| 3.1.7     | <b>ALTES CAPACITATS I DISCAPACITAT COGNITIVA .....</b>                                                           | <b>82</b>  |
| <b>4.</b> | <b>AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DELS ALUMNES AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT</b>                                              | <b>85</b>  |
| 4.1       | CONSIDERACIONS GENERALS SOBRE LA DETECCIÓ I AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS .....                  | 85         |
| 4.2       | AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENENTATGE.....                     | 89         |
| 4.3       | AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ I/O HIPERACTIVITAT (TDAH)..... | 92         |
| 4.4       | AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA (TEA).....                     | 94         |
| <b>5.</b> | <b>ATENCIÓ EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT .....</b>                                             | <b>101</b> |
| 5.1       | ESCOLA INCLUSIVA I ALTERNATIVES A LA FORMACIÓ TRADICIONAL ....                                                   | 101        |
| 5.1.1     | <i>L'ESCOLA INCLUSIVA I APRENENTATGE SIGNIFICATIU .....</i>                                                      | <i>101</i> |
| 5.1.2     | <i>TREBALL COL·LABORATIU I COOPERATIU .....</i>                                                                  | <i>103</i> |
| 5.2       | RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT. CONSIDERACIONS GENERALS. ....                          | 113        |
| 5.2.1     | <i>RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENENTATGE.....</i>        | <i>128</i> |
| 5.2.2     | <i>RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TDAH</i>                                                | <i>131</i> |
| 5.2.3     | <i>RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TEA</i>                                                 | <i>132</i> |
| 5.3       | ORIENTACIÓ A FAMÍLIES DE FILLS AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT .....                                                   | 134        |
| <b>6.</b> | <b>CONCLUSIONS.....</b>                                                                                          | <b>143</b> |

## Pròleg

Altes capacitats i doble excepcionalitat són conceptes claus. - poc treballats- sobre els quals reflexionen els autors: Mònica Fernández, Rafael González, Natàlia Luján i Anna Vinyoles, tots ells membres del GRAC (Grup de Recerca d'altres capacitats i atenció a la diversitat incardinat al COPEC (Col·legi de Pedagogs de Catalunya).

És important destacar la feina profunda i rigorosa que ens presenta el GRAC, fruit d'hores d'estudi personal, d'hores de discussió en reunions presencials i virtuals així com la gran vàlua professional de cada un dels seus membres. D'altra banda, cal també remarcar la trajectòria personal d'aquests autors en hores de pràctica en diferents centres i /o gabinets psicopedagògics acompanyant infants i joves cadascun d'ells amb les seves peculiaritats, per tant, és un llibre que surt de la praxis i arriba a la teoria per a fer-nos més comprensibles aquests conceptes.

El Departament d'Ensenyament, ja en la dècada dels anys 80, va entendre l'educació com la palanca que feia possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals, i la clau per superar les desigualtats i per descobrir i aprofitar tots els talents de la societat. Per aquest motiu es comença a fraguar la idea d'atenció a la diversitat, en un sentit, al meu entendre, esbiaixat, perquè només s'entenia

com un ajut a aquells que semblaven diferents. Tot i així des de diferents disciplines ens han demostrat que tots som diversos que no hi ha dues persones iguals, és a dir, cada persona és única i irrepetible. Aquest és un dels eixos fonamentals de la pedagogia, ajudar al desenvolupament i felicitat de cada persona respectant les diferències pròpies.

En l'informe "Repensar l'educació" (2015) de la UNESCO, es revisen i desenvolupen aquestes directrius internacionals adaptant-les als nous reptes culturals, socials, econòmics, científics i tecnològics del segle XXI i es torna a insistir en el fet que l'educació inclusiva és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa. També recorda que l'educació, com a bé comú, pot conformar valors i actituds per viure junts i disminuir les desigualtats i destaca el paper dels docents i pedagogs com a agents impulsors d'aquests canvis. El mateix informe conclou que l'educació ha de respondre a aquests reptes tenint en compte les múltiples visions del món i els sistemes de coneixement alternatius, a més de les noves fronteres en ciència i tecnologia.

Així doncs, el concepte d'inclusió ha anat canviant i evolucionant al llarg del temps i amb les diferents concrecions legislatives. Atenent al Decret 150/2017 de 17 d'octubre d'atenció educativa a l'alumnat dins el marc d'un sistema inclusiu, des de les aules, s'ha de vetllar per una educació per

tothom, això implica que tot l'alumnat pugui participar i aprendre en els mateixos entorns escolars i obtingui una resposta ajustada a les seves singulars necessitats. Una educació que disminueixi les barreres de l'aprenentatge i que promogui la participació, recolzant aquesta resposta per diferents mesures i suports universals.

Per tant, ja no parlem d'una escola inclusiva sinó que parlem d'un sistema educatiu inclusiu. Aquesta concepció global de la inclusió, que va de l'escola al sistema, permet avançar cap a una societat que afavoreixi el ple desenvolupament personal, professional i social de totes les persones al llarg de la vida. Cal una visió oberta i flexible de l'aprenentatge que duri tota la vida i ocupi tota la vida: una visió que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible i una vida amb dignitat. Aquesta visió humanista té repercussions en la definició del contingut i les pedagogies d'aprenentatge, així com en el paper dels mestres i altres educadors. (UNESCO, 2015).

El GRAC, atent a totes aquestes indicacions, ens aporten llum sobre un col·lectiu potent, però en certes ocasions oblidat, o bé, incomprès, com són els infants i adolescents amb altes capacitats. Com bé expliquen els membres del GRAC, hi ha molts falsos mites al voltant de les altes capacitats. Dels falsos mites que hi ha sobre l'alta capacitat intel·lectual, potser, el més estès sigui que els nens que la

presenten són una mena de genis. Com a tals genis, s'espera d'ells que tinguin resultats acadèmics brillants, que toquin un instrument i que tinguin èxit en tot el que fan. Així, el major xoc entre la percepció que té la societat de l'alta capacitat intel·lectual i la realitat es dona precisament en els casos de dificultats d'aprenentatge. Contràriament al que es creu, els nens amb altes capacitats també poden tenir dificultats d'aprenentatge o trastorns de diferent tipologia. Els símptomes més freqüentment detectats són la inestabilitat emocional i el paradoxal fracàs escolar. L'interès d'aquest estudi resideix en l'estudi de la combinació entre diferents trastorns i altes capacitats, d'aquí la doble excepcionalitat.

És necessari tenir en compte l'atenció educativa al moment i circumstància de cada persona per tal no només de fer-ne la detecció i el diagnòstic sinó també per recolzar, acompanyar i estimular cada infant per tal de poder extreure el millor de cada un i ajudar-lo a acceptar la seva pròpia realitat i des d'aquesta començar a construir. Com a pedagogs/gues, psicopedagogs/gues no poden deixar d'aportar alternatives i respostes específiques per a disminuir les barreres d'aprenentatge i crear entorns escolars que proporcionin respostes ajustades a les seves singulars necessitats.

Finalment, com a vicepresidenta del COPEC i responsable dels grups de recerca vull agrair a tots els membres del GRAC, l'estudi rigorós i pràctic que presenten donades les dificultats

que han hagut de salvar en ser un tema poc estudiat i del qual hi ha molt poca literatura. Bona feina!.

Victòria Gómez

Vicepresidenta del COPEC

Presentació de la investigació Altes capacitats i trastorns: la doble excepcionalitat, 1 de març del 2021

ESBORRANY - PENDENT PUBLICACIÓ

## Títols de crèdit

Volem agrair molt encoratjadament a:

Rosa Rodríguez i Gascons, Presidenta del COPEC, pel seu suport i per creure en nosaltres sempre en tot allò que fem.

Victòria Gomez, Vicepresidenta del COPEC i responsable de tots els grups de recerca, per engrescar-nos sempre per continuar endavant.

Conxi Reig, Vocal d'Empresa del COPEC i membre del GRAC, per proporcionar-nos la seva expertesa en l'atenció a la diversitat per elaborar aquesta recerca.

Anna Canet, membre del GRAC i col·laboradora activa de la recerca els primers anys.

Als professionals que treballen a l'àmbit educatiu Leopold Carreras, Ma Teresa Gómez Masdevall, Mireia Caralt, Àngel Guirado, Neus Buisán, Núria Vinyoles i Agustí Celaá per la seves aportacions en les nostres conclusions sobre la seva experiència amb alumnes amb doble excepcionalitat.

I finalment, a Secretaria tècnica del COPEC, per sempre facilitar-nos la feina en tot allò que necessitem.

# 0. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

El Grup de Recerca d'Altes Capacitats i Atenció a la Diversitat (GRAC) del COPEC és un grup sense ànim de lucre, que el formem pedagogs/es i psicopedagogs/es, alguns també mestres i logopedes, que fa anys que treballem de valent per donar més visibilitat i difusió als alumnes amb altes capacitats, organitzant i participant en diverses activitats (recerques, jornades, xerrades, publicacions, etc.), per poder donar una visió real sobre aquest alumnat i aportar el nostre gra de sorra per tal de que la seva atenció educativa sigui l'adient, com qualsevol altre alumne/a amb necessitat específica de suport educatiu (NESE) inclòs en el sistema educatiu inclusiu, el qual pretén acollir a tots i no discriminar a ningú, ocupant-se de trobar mètodes i estratègies per a organitzar la classe que beneficien a tots i **no** perjudiquin a ningú.

Fa 4 anys que al GRAC vam tenir la inquietud de saber més sobre el concepte de la "doble excepcionalitat", és a dir, quan una persona té altes capacitats i al mateix temps algun trastorn associat, donat que la majoria dels membres del GRAC treballem, no solament en l'àmbit de les altes capacitats, sinó també amb tota la diversitat de l'alumnat, tractant amb trastorns de l'aprenentatge, trastorns del neurodesenvolupament (Trastorn de l'Espectre Autista i

TDAH), etc., ja sigui en centres educatius com en gabinets psicopedagògics.

El fet de no haver-hi molta informació sobre el concepte “doble excepcionalitat” va portar a plantejar-nos fer una recerca documental qualitativa on podríem recollir en un sol document tota la informació relacionada amb aquest àmbit, recercant bibliografia i webgrafia sobre el tema en diferents idiomes i diferents països, a part d'aportar la nostra experiència, per així poder contribuir a proporcionar més informació i eines a tots els professionals de l'educació, per tal de detectar, identificar i atendre a l'alumnat amb altes capacitats que tenen algun trastorn associat, amb els quals es dona més fracàs escolar i requereix d'una atenció educativa molt adaptada.

Han estat anys de treball i esforç, ja que aquesta recerca s'ha combinat amb moltes altres activitats que el GRAC ha anat organitzant al llarg de tot aquest temps i tenint en compte també les activitats laborals pròpies de cada membre del grup.

# 1. INTRODUCCIÓ

Des de fa relativament poc temps, ha aparegut el concepte de la “doble excepcionalitat”, dintre de les altes capacitats, entre els professionals de l'educació. Això fa que s'hagi de tenir clar els trets característics d'aquests casos per a dur a terme la detecció, el diagnòstic adient i la intervenció més adequada per poder recolzar, acompanyar i estimular a aquest col·lectiu d'alumnes que en el seu trajecte educatiu i personal.

El concepte “doble excepcionalitat” adquireix diferents formes o nomenclatures com 2e, twice exceptional, doblement excepcionals o GLD (a partir de la seva denominació anglesa Gifted with Learning Disability).

Contràriament al que es creu, els nens amb altes capacitats també poden tenir dificultats d'aprenentatge o trastorns de diferent tipologia. De fet, aquests nens semblen estar **sobrerrepresentats** entre la població de nens amb dificultats. Els símptomes més freqüentment detectats són la inestabilitat emocional i el paradoxal fracàs escolar.

Dels falsos mites que hi ha sobre l'alta capacitat intel·lectual, potser el més estès sigui que els nens que la presenten són una mena de genis. Com a tals genis, s'espera d'ells que tinguin resultats acadèmics brillants, que toquin un instrument i que tinguin èxit en tot el que fan. Així, el major

xoc entre la percepció que té la societat de l'alta capacitat intel·lectual i la realitat es dona precisament en els casos de dificultats d'aprenentatge.

Segons l'un estudi realitzat pel Ministeri d'Educació espanyol l'any 2000<sup>1</sup>, un 70% dels alumnes amb altes capacitats té baix rendiment escolar i entre el 35% i un 50% acaben tenint fracàs escolar. Però a Espanya no tenim cap recollida de dades sobre aquest tipus d'alumnat doblement excepcional (sí sobre altes capacitats o sobre trastorns, ja siguin d'aprenentatge, del neurodesenvolupament, etc.), amb la qual cosa donem una ullada a altres països on si hi ha dades concretes per tenir una visió general.

Als Estats Units estimen que hi ha 360.000 alumnes amb doble excepcionalitat (National Education Association, 2006), però els professionals de l'educació no són conscients de la **prevalença** de la doble excepcionalitat degut a **què** cap departament estatal nord-americà recopila dades sobre la taxa base d'aquest grup d'alumnes, la qual cosa genera la necessitat de que tota la comunitat educativa prengui consciència i compregui la doble excepcionalitat.

Amb l'actualització de la IDEA (Llei Pública 94-142, renombrada sota el títol «Individuals with Disabilities

---

1 [http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/otros\\_expertos/Grupo%20Mixto%201.pdf](http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/otros_expertos/Grupo%20Mixto%201.pdf)

Education Act» a 1990) al 2004, es va reconèixer amb noves regulacions que els nens i nenes amb altes capacitats també poden presentar alguna discapacitat o trastorn.

Un estudi als EUA suggereix que hi ha aproximadament un 14% dels nens amb altes capacitats que també mostren alguns desordres d'aprenentatge (Shutterstock), mentre que representen el 4% de l'alumnat global.<sup>2</sup> Altre estudi estima que fins un 20% d'aquells estudiants que tenen altes capacitats podrien presentar doble excepcionalitat (Ziemann, 2009) i en un estudi més recent desenvolupat per Barnard-Brak, Johnsen, Hannig i Wei (2015), s'estima que el 9,1% que presenta alguna discapacitat podria també identificar-se com estudiants amb alta capacitat<sup>3</sup>.

Segons diu Jeanne Siaud-Facchin al seu llibre “Demasiado inteligente para ser feliz”(2014):

*“Quasi una quarta part d'aquests nens/es son dispràxics (dificultat d'escriptura i organització) o dislèctics, i més d'un 10% té problemes d'atenció”.*

Hi ha una gran dificultat per identificar els estudiants amb altes capacitats i dificultats a causa del fet que les seves dificultats poden ocultar o emascarar el seu do o aquesta

<sup>2</sup><https://aacclarebeliondeltalento.com/2015/08/11/doble-excepcionalidad-altas-capacidades-y-dificultades-de-aprendizaje/>

<sup>3</sup> <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25430/html>

sobredotació ocultarà les seves dificultats (Baum & Owen, 2004). Aquest és un nou camp d'investigació dins de l'àmbit d'atenció a la diversitat.

Quan la privació educativa, els factors familiars, els problemes físics o psicològics o els problemes d'aprenentatge interfereixen, els estudiants amb altes capacitats podrien no poder desenvolupar el màxim potencial ([Peters et al., 2000](#)), per això, és molt important saber identificar-los, fer un diagnòstic correcte i dissenyar mesures i suports per tal de proporcionar-los una atenció educativa adaptada a les seves necessitats.

## 2. APROXIMACIÓ CONCEPTUAL DE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT

Un perfil d'AC pot coexistir amb dificultats d'aprenentatge o trastorns específics que poden influir significativament en la seva expressió: es tracta dels alumnes doblement etiquetats, anomenats amb “doble excepcionalitat” (en endavant, 2e).

Partim amb diversos coneixements aportats per estudis de l'àmbit anglosaxó: la doble excepcionalitat referida a la combinació simultània de superdotació intel·lectual i dificultats en els processos d'aprenentatge (Baum i Owen, 1988; Baum, 1994; Beckley, 1998; 1997; Yewchuk, 1984).

En parlar de doble excepcionalitat, fem referència a una condició dual i paradoxal que implica presentar trets contradictoris (Gómez, Conejeros-Solar, Sandoval & Armijo, 2016). Aquests **es** refereixen a un estudiant que posseeix una alta capacitat (en endavant, AC) i un desafiament o dificultat coexistent (Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013; Assouline & Whiteman, 2011).

## 2.1 CONCEPTE DE LES ALTES CAPACITATS<sup>4</sup>

El concepte d'altres capacitats intel·lectuals engloba un conjunt de persones que presenten característiques intel·lectuals quantitativa i qualitativament superiors de manera significativa a la major part de la població en una, diverses o totes les àrees d'aptitud, sigui quina sigui l'edat de la persona.

En l'àmbit escolar, es tracta d'una categoria que permet designar a alumnes que requereixen una educació adaptada (com en el marc de l'escola inclusiva, requereixen tots els alumnes amb necessitats educatives específiques de suport educatiu, NESE)<sup>5</sup> per tal de poder assolir el ple desenvolupament personal que el sistema educatiu pretén per a tots els alumnes.

Segons la proposta de Castelló, presa com a marc d'identificació i intervenció en AC per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, es descriuen les següents tipologies dins el ventall de perfils d'AC:

---

4 ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS Guia actualitzada del Grup de Treball d'Altes Capacitats (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i Grup de Recerca d'Altes Capacitats del Col·legi de Pedagogos de Catalunya. 2018

5 DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

### 2.1.1 SUPERDOTACIÓ

Es tracta d'aquelles persones que destaquen de manera innata per una elevada capacitat intel·lectual en totes les àrees, juntament amb una creativitat superior a la mitjana, que els permet interrelacionar entre sí les diferents àrees i, sovint, tenen trets de personalitat comuns, com curiositat insaciable, ampli domini de coneixement general i facilitat d'adaptació. La característica central d'aquest perfil és la flexibilitat cognitiva, és a dir, l'habilitat per tractar amb qualsevol tipus d'informació (verbal, figurativa, matemàtica...) o forma de processament (lògic o creatiu).

### 2.1.2 TALENT

Segons Mercè Martínez (2013) i Ángel Guirado (2010), es consideren persones talentoses aquelles que destaquen en un o diversos àmbits, però no en tots, ja sigui en relació al tipus d'informació (per exemple, el talent verbal, el talent matemàtic, el talent espacial, etc.) o al tipus de processament (com és el cas del talent lògic o el talent creatiu).

El rendiment en aquesta/es àrea/es és independent al que poden mostrar en les altres dimensions i pot ser molt superior en aquest àmbit en concret al de l'alumne amb superdotació (alta capacitat en tots els dominis). Segons quantes i quines siguin aquestes àrees es pot distingir entre:

### **Talents simples**

Es designen com a persones amb talents simples aquelles que destaquen únicament en una àrea o aptitud concreta.

Detallem a continuació talents simples que podem trobar dins l'àmbit educatiu, adaptant la proposta de Martínez i Castelló (2003):

- Talent verbal: es caracteritza per destacar de forma especialitzada en tipus de recursos per a la representació i manipulació de material verbal (oral i/o escrit).
- Talent matemàtic: defineixen aquelles persones que disposen d'elevats recursos de representació i manipulació d'informacions quantitatives i numèriques. Poden destacar en la capacitat aritmètica, lògic-numèrica i/o de raonament matemàtic.
- Talent lògic: consisteix en una alta capacitat per processar de forma lògica, efectuant raonaments inductius i/o deductius. Les persones amb un talent lògic poden representar la realitat de forma cartesiana i organitzada. Apliquen amb facilitat sil·logismes, analogies i manipulació lògica de conceptes ben estructurats.
- Talent creatiu: les persones amb talent creatiu tenen la capacitat de processar la informació de forma no lineal, explorar alternatives, tenir facilitat per al dinamisme i per a l'organització poc sistemàtica.

- Talent social: es caracteritza per disposar d'amplis recursos de codificació i presa de decisions referides a la informació social i comunicativa. Poden mostrar una elevada capacitat de lideratge, consciència social, empatia natural envers els altres i una consciència quasi intuïtiva de les necessitats alienes. Són hàbils a l'hora de cohesionar grups i fomentar el treball cooperatiu.

### **Talents complexos**

Quan diversos talents coexisteixen en una mateixa persona, la combinació d'aptituds s'anomena talent complex. Les tipologies més usals de talents complexos es detallen a continuació:

- Talent lògic-verbal-memorístic (abans anomenat 'talent acadèmic'): és un talent que s'ha designat també com a "acadèmic" ja que suposa un alt rendiment en el tipus de recursos més presents en l'escola tradicional: verbals, lògics i de gestió de la memòria.
- Talent artístic-figuratiu: aquesta tipologia designa a subjectes amb grans aptituds per a les arts musicals i/o plàstiques. Es defineixen per mostrar aptituds considerables per a la música, la pintura, l'escultura, la fotografia, el disseny o l'escena i, per tant, destaquen en les aptituds espacials, figuratives i creatives, i alguns autors també destaquen que poden tenir una bona capacitat de raonament lògic. Poden destacar per la qualitat i originalitat de les seves produccions i la

singularitat en la seva conducta o actitud.

- Talent motriu: es refereix a aquelles persones que tenen uns recursos amplis de codificació sensorial tàctil i propioceptiva (equilibri, to muscular...), així com de diverses àrees relacionades amb la motricitat i la coordinació visomotora.

### **Talents conglomerats**

Tradicionalment, s'ha anomenat talent conglomerat a la coexistència d'un talent complex i un talent simple. En la classificació que proposem no existeixen només les tipologies enumerades com a formes de talent complex, sinó que formarien part d'aquesta categoria totes les combinacions de més d'un talent simple.

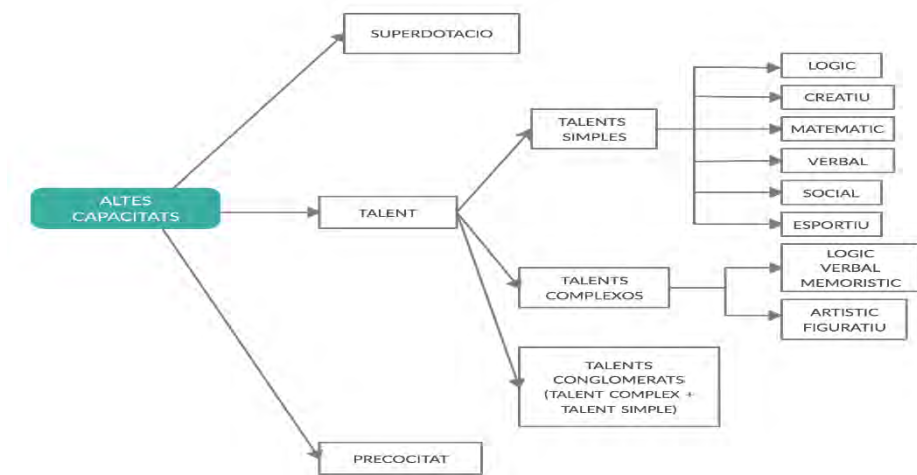
### **2.1.3 PRECOCITAT**

Històricament, s'ha considerat que la precocitat consisteix a mostrar un desenvolupament evolutiu més ràpid que el de la resta de les persones de la mateixa edat cronològica. És a dir, el nen precoç adquireix les diverses fites evolutives amb major rapidesa i, per tant, presenta habilitats, aptituds o capacitats abans de l'esperable segons la seva edat. La major part de nens i nenes amb AC sol ser precoç en alguna o diverses àrees (Albert, 1987; Goertzel i Goertzel, 1978; Pressey, 1955; Terman, 1925). Aquesta precocitat es relaciona amb una major maduresa dels sistemes neuromotors i neurosensorials (Brunet-Lezine, 2001) i alguns

dels signes primerencs que es poden identificar poc després del naixement són: la capacitat d'alerta, la resposta a l'estimulació dels cuidadors, el control motor avançat, el desenvolupament precoç de la intencionalitat i el temps de focalització atencional elevat (Silverman, 1997). Tot i això, també, existeixen casos de persones amb una molt elevada capacitat intel·lectual que no només no van mostrar precocitat, sinó que van tenir un desenvolupament, fins i tot, retardat, mostrant, però, signes d'excepcionalitat al voltant dels 18 mesos (White i Watts, 1973).

Quan un nen precoç deixa de ser-ho, és a dir, quan ha crescut i resulta que "s'equipara" intel·lectualment amb els altres companys de la seva edat cronològica, pot ser conseqüència d'algun tipus de limitació, ja sigui educativa, social, relacional, motivacional, o bé, provocada per un trastorn psicològic o problemes de personalitat. Quan les oportunitats de desenvolupament són limitades només a aquells alumnes que mostren signes precoços d'habilitat o productivitat, molt potencial es perd (Silverman, 2013).

La bibliografia científica recorda que la intel·ligència no és estàtica, és capaç de desenvolupar-se o no segons els estímuls de l'entorn que rep (Gallagher, 1979).



(Mapa conceptual elaborat pels autors de la recerca, a partir de la Guia actualitzada del Grup de Treball d'Altes Capacitats (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i del Grup de Recerca d'Altes Capacitats (GRAC) del Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC). 2018)

## 2.2 CONCEPTE DE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT

Els alumnes doblement excepcionals presenten una combinació simultània de dos fenòmens que es caracteritzen per ser considerats contraposats i/o incompatibles a l'hora d'oferir una resposta educativa adaptada als mateixos (Brody i Mills, 1997; Robinson, 1999). És una realitat complexa en la que l'individu demanda a la vegada una atenció centrada en un dificultat i una resposta en relació a una potencialitat, és un subjecte que les seves debilitats son majors i/o més greus que les presentades per la mitjana de la població i amb les

seves potencialitats a l'hora, son majors que les que posseeix la norma de referència.

La doble excepcionalitat fa referència a la presència en l'alumnat, de dues (o fins i tot més) necessitats educatives diferents. El que els nens i les nenes presentin per exemple altes capacitats, poden portar també la manifestació d'altres necessitats educatives.<sup>6</sup>

Una definició actualment consensuada per una comissió d'acadèmics, organitzacions i professionals i sustentada en avenços en investigació assenyala el següent:

"Els estudiants doblement excepcionals són estudiants que demostren un potencial d'alt rendiment o productivitat creativa en un o més dominis com ara les matemàtiques, la ciència, la tecnologia, les arts, el visual, espacial, o les arts escèniques o en altres àrees de la productivitat humana i que manifesten una o més discapacitats (...). Aquestes discapacitats inclouen dificultats específiques d'aprenentatge; Trastorns de la parla i del llenguatge; Trastorns emocionals / conductuals; discapacitats físiques; Trastorns de l'espectre autista; o altres problemes de salut, com ara dèficit d'atenció / hiperactivitat ". (Reis, Baum & Burke, 2014, p.222)

---

6 <http://programadespierta.es/la-doble-excepcionalidad/>

## 2.3 MITES SOBRE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT

Els alumnes amb 2e també enfronten reptes únics, entre els quals hi ha mites i idees errònies sobre ser doblement excepcional. Aquesta és la realitat darrere de set creences errònies comuns<sup>7</sup>:

### 2.3.1 MITE 1. TENIR ALTES CAPACITATS COMPENSA TENIR DIFICULTATS D'APRENTATGE I D'ATENCIÓ

Els estudiants doblement excepcionals poden confondre els mestres (i als seus familiars), ja que pot ser complicat reconèixer o entendre els senyals. En ocasions, el fet de tenir alta capacitat, pot emascarar les dificultats d'aprenentatge i d'atenció. Altres vegades les habilitats i limitacions extremes "s'anul·len" una amb l'altra. En qualsevol cas, els estudiants doblement excepcionals poden semblar com si tinguessin habilitats mitjanes. Però quan es veu amb detall on destaquen i on tenen problemes, es nota que en realitat tenen doble excepcionalitat. Independentment **del tan bé puguin usar les seves destreses, segueixen** tenint dificultats d'aprenentatge i d'atenció per a les que necessiten ajuda.

---

7 Amanda Morin, 7 myths about twice-exceptional (2E) Students / The Everything Parent's Guide to Special Education, 2014)

### **2.3.2 MITE 2. ELS ESTUDIANTS NO PODEN TENIR ALTES CAPACITATS I NO TENIR HABILITATS BÀSIQUES, PER TANT NO S'ESTAN ESFORÇANT PROU**

Potser és difícil adonar-se que un nen que entén algunes coses a un nivell profund pugui tenir problemes amb habilitats bàsiques. Però les habilitats dels estudiants doblement excepcionals sovint són desiguals. Poden ser molt bons en una àrea, com les matemàtiques, però tenir problemes amb les habilitats socials, per seguir instruccions o amb la velocitat de processament. Sense una instrucció explícita en aquestes àrees, aquest alumnat continuarà tenint problemes sense tenir importància quant s'esforcin.

### **2.3.3 MITE 3. ELS ESTUDIANTS 2E NO SÓN ELEGIBLES PER A UN PI**

Quan un estudiant amb doble excepcionalitat generalment li va bé acadèmicament, pot ser que l'escola dubti en avaluar per als serveis d'educació especial. Però el tema acadèmic no és l'únic a considerar. També hi ha altres problemes que poden indicar dificultats d'aprenentatge i d'atenció, com ara dificultat per fer amics o controlar les emocions.

#### **2.3.4 MITE 4. L'EXCEPCIONALITAT I LES DIFICULTATS NO ES PODEN ABORDAR AL MATEIX TEMPS**

Perquè els estudiants doblement excepcionals tinguin èxit, s'han d'abordar tant els seus talents com les seves dificultats. Necessiten ser estimulats en les àrees en les que es destaquen i també necessiten suport en les àrees on tenen problemes, igual que qualsevol altre estudiant que té dificultats d'aprenentatge i d'atenció.

#### **2.3.5 MITE 5. OCUPAR-SE DE LES LIMITACIONS HAURIA DE SER LA PRIORITAT QUAN S'AJUDA ALS ESTUDIANTS AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT**

Les necessitats de suport educatiu que requereixen aquest alumnes han de ser individualitzades per a cobrir tant el trastorn o la dificultat d'aprenentatge com les necessitats que són conseqüència de la seva alta capacitat. Una cosa no és més important que l'altra. Independentment de com ho **manegi** la seva escola, la millor pràctica és fer-ho d'acord amb les capacitats del nen.

### **2.3.6 MITE 6. ELS ESTUDIANTS AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT NECESSITEN ADAPTACIONS, AIXÍ QUE NO PODEN ESTAR EN PLANS ESPECÍFICS D'ALTA CAPACITAT**

Encara que les dades indiquen que els nois doblement excepcionals no estan representats en els programes per a nois excepcionals, no vol dir que aquests estudiants no puguin ser-hi. Les adaptacions són canvis que faciliten que el seu fill aprengui. Canvien la forma com està aprenent i no el que està aprenent.

### **2.3.7 MITE 7. ELS ESTUDIANTS AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT HAURIEN DE SER MÉS MADURS QUE ALTRES NOIS DE LA SEVA EDAT**

Aquests nois/es sovint tenen el que es coneix com a desenvolupament asincrònic. Això vol dir que estan molt avançats intel·lectualment, però molt endarrerits social i emocionalment. Aquesta bretxa pot generar molta ansietat i dificultar-los que es portin bé amb altres nois de la seva edat. Es poden frustrar fàcilment amb altres estudiants perquè no "ho capten" tan ràpid com ells. També poden sentir molta ansietat pel que fa a fer les coses "perfectament". Poden semblar que estan discutint quan realment només volen tenir discussions profundes. I poden tenir problemes per entendre les pistes socials de la manera que ho fan altres nois. En establir una bona relació amb els mestres la família pot ajudar

a dissipar algunes de les idees equivocades sobre aquests estudiants.

ESBORRANY - PENDENT PUBLICACIÓ

## 3. MANIFESTACIONS DE LA DOBLE EXCEPCIONALITAT

### 3.1 CLASSIFICACIÓ

En una primera classificació, es van establir quatre grans situacions en la manifestació de la doble excepcionalitat (Gardner, 1995; Yewchuk, 1988):

1. Sobredotació intel·lectual i deficiència sensorial (visual, auditiva i/o vocal).
2. Sobredotació intel·lectual i deficiència motriu (física i/o fisiològica, referida a l'aparell psicomotor).
3. Superdotació intel·lectual i deficiència cognitiva.
4. Superdotació intel·lectual i dificultats d'aprenentatge.

Posteriorment, segons Pardo de Santayana (2000a), afegim una cinquena manifestació de doble excepcionalitat:

5. Superdotació intel·lectual i desordres emocionals greus

A la dècada dels 90 hi ha una important tendència cap a l'estudi de casos en els quals l'alta capacitat es manifesta de forma simultània amb desordres de caràcter psicòtic (Yewchuk i Lupart, 1993), però a la vegada, pren rellevància l'estudi sobre el síndrome de Asperger, en el que es combinen característiques de l'autisme amb elevat potencial

intel·lectual, encara que no de forma tan severa com en els casos de deficiència mental, sinó com una combinació que podria incloure's en la categoria d'altres capacitats amb dificultats d'aprenentatge (Neihart, 2001).

Finalment, i seguint en línia de la definició donada anteriorment (apartat 2.2) sobre el concepte de doble excepcionalitat, expliquem els tipus de 2e que es poden donar segons aquesta classificació, més actual i completa<sup>8</sup>:



Per tal de donar explicació a la classificació de l'alumnat amb doble excepcionalitat, la nomenclatura actual fa referència a

<sup>8</sup> Imatge extreta del document: Doble excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). 2018

altes capacitats i no superdotació com a terme general, així que es farà referència en tot moment a altes capacitats (AC) al llarg de tot el document i concretament en la classificació següent.

### **3.1.1 ALTES CAPACITATS I TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENTATGE**

#### **3.1.1.1 TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENTATGE**

El concepte de dificultat de l'aprenentatge es menciona per primer cop a Kirk i Bateman (1962) referint-se a nens amb una capacitat intel·lectual mitjana o superior, però que també demostren problemes d'aprenentatge. Algunes definicions de discapacitat de l'aprenentatge han aparegut des d'aleshores, una d'elles derivada de la Llei de Millora de l'Educació per a persones amb discapacitat (IDEA) de 2004 . Allà, es defineix una discapacitat específica de l'aprenentatge (SLD) com un desordre en un o més dels processos psicològics bàsics implicats en la comprensió o en l'ús del llenguatge, parlat o escrit, el desordre que es pot manifestar amb una capacitat imperfecta d' escoltar, pensar, parlar, llegir, escriure, **lletrejar** o fer càlculs matemàtics (Beckmann, 2018)

Segons l'última versió del Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals (Diagnostic and Statistical Manual of Mental

Disorders), el DSM-V<sup>9</sup>, en l'apartat de trastorns de l'aprenentatge, aquest inclou trastorns en la lectura, trastorns del càlcul, trastorns de l'expressió escrita i trastorns de l'aprenentatge no especificat.

El DSM-V, cataloga els criteris diagnòstics per al trastorn específic de l'aprenentatge de la següent manera:

A. Dificultat en l'aprenentatge i en la utilització de les aptituds acadèmiques, evidenciat per la presència d'almenys un dels següents símptomes que han persistit almenys durant 6 mesos, malgrat les intervencions dirigides a aquestes dificultats:

1. Lectura de paraules imprecisa o lenta amb esforç (p. ex., llegeix paraules soltes en veu alta incorrectament o amb lentitud i vacil·lació, amb freqüència endevina paraules, dificultat per expressar bé les paraules).
2. Dificultat per comprendre el significat **d'allò** que llegeix (p. ex., pot llegir un text amb precisió però no comprèn l'oració, les relacions, les inferències o el sentit profund del que llegeix).
3. Dificultats ortogràfiques (p. ex., pot afegir, ometre o substituir vocals o consonants).

---

<sup>9</sup> <https://dsm.psychiatryonline.org/>

4. Dificultats per a l'expressió escrita (p. ex., fa múltiples errors gramaticals o de puntuació en una oració, organitza malament el paràgraf, l'expressió escrita d'idees no és clara).
  5. Dificultats per dominar el sentit numèric, les dades numèriques o el càlcul (p. ex., comprèn malament els nombres, la seva magnitud i les seves relacions, compta amb els dits per sumar nombres d'un sol dígit en lloc de recordar l'operació matemàtica com fan els seus iguals, de perd en el càlcul aritmètic i pot intercanviar els procediments).
  6. Dificultats amb el raonament matemàtic (p. ex., té gran dificultat per aplicar els conceptes, fets o operacions matemàtiques per resoldre problemes quantitatius).
- B. Les aptituds acadèmiques afectades estan substancialment i en grau quantificable per sota de l'esperat per a l'edat cronològica de l'individu i interfereixen significativament amb el rendiment acadèmic o laboral, o amb les activitats de la vida quotidiana, que es confirmen amb mesures (proves) estandarditzades administrades individualment i una avaluació clínica integral. En individus de 17 i més anys, la història documentada de les dificultats de l'aprenentatge es pot substituir per l'avaluació estandarditzada.

C. Les dificultats d'aprenentatge comencen en l'edat escolar, però pot no manifestar-se totalment fins que les demandes de les aptituds acadèmiques afectades superen les capacitats limitades de l'individu (p. ex., en exàmens cronometrats, la lectura o escriptura d'informes complexos i llargs per a un data límit inajornable, tasques acadèmiques excessivament pesades).

D. Les dificultats d'aprenentatge no s'expliquen millor per discapacitats intel·lectuals, trastorns visuals o auditius no corregits, altres trastorns mentals o neurològics, adversitat psicosocial, falta de domini en el llenguatge, d'instrucció acadèmica o directrius educatives inadequades.

**Nota:** S'han de complir els quatre criteris diagnòstics basant-se en una síntesi clínica de la història de l'individu (del desenvolupament, mèdica, familiar, educativa), informes escolars i avaluació psicoeducativa.

**Especificar si:**

- 315.00 (F81.0) Amb dificultats en la lectura
- 315.2 (F81.81) Amb dificultat en l'expressió escrita
- 315.1 (F81.2) Amb dificultat matemàtica

**Especificar la gravetat actual:**

- Lleu
- Moderat
- Sever

### **3.1.1.2 ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENTATGE**

Els alumnes amb AC que també tenen un trastorn d'aprenentatge (d'ara en endavant TA) són la població doblement excepcional amb major percentatge respecte a les categories mencionades anteriorment (Baum, 1994b). Generalment presenta les dificultats en àrees concretes però, el desenvolupament de la problemàtica associada a aquestes, fan que en l'àmbit acadèmic es mostrin, pràcticament en tot, poc receptius i escassament lluitadors. L'escola i les seves activitats generen en ells un sentiment d'ansietat i tensió que els porta a fracassar inclòs en àrees on les dificultats no incideixen de manera directa.

El fenomen de les altes capacitats combinades amb les dificultats d'aprenentatge es manifesta per una alta capacitat que no té un reflex directe en el rendiment acadèmic i, fins i tot, en la realització de proves de tests aptitudinals. És una alta capacitat combinada amb algun tipus de dificultat en el seu aprenentatge manifestat per unes febleses en una o varies àrees acadèmiques, impedit que el seu nivell d'execució sigui l'esperable en funció de les seves capacitats i la seva habilitat (Baum, 1994a; Beckley, 1998; 1997; Yewchuk, 1984).

Els estudiants amb AC i dificultats d'aprenentatge poden demostrar un avantatge en l'adquisició de conceptes però

tenir dificultats en habilitats bàsiques: per exemple, poden exhibir una habilitat verbal significativa però mostrar limitacions en el llenguatge escrit o tenir una gran memòria sobre els continguts que reben tot i no ser capaços de llegir amb fluïdesa. La capacitat d'aquests alumnes per compensar les seves limitacions es veu compromesa a mida que el ritme d'instrucció augmenta i es formalitza una educació en gran grup (McKenzie, 2010).

Aquests alumnes passen desapercebuts a classe la majoria de vegades perquè el seu rendiment resulta satisfactori per la major part dels professors. D'una banda, els seu rendiment "adequat" és resultat d'una aptitud cognitiva alta, que li permet a l'alumne compensar les seves dificultats en el marc d'un currículum amb menor grau de desafiament. D'altra banda, la seva alta aptitud cognitiva no es desenvolupa plenament degut a que la seva dificultat li priva de poder expressar de manera plena els seus talents (National Association, 2006; Silverman, 2003).

Segons les aportacions de diversos autors (Baum, Owen & Dixon, 1991; Beckley, 1998; Robinson, 1999; Silverman, 1989, Vespi, 1989; Yewchuk, 1985), els trets que poden caracteritzar a la major part dels alumnes amb AC i TA son:

- Una alta habilitat de raonament abstracte: comprensió de sistemes complexos.

- Bona habilitat de raonament matemàtic.
- Aguda memòria visual i bon desenvolupament de tècniques espacials.
- Vocabulari avançat.
- Sofisticat sentit de l'humor: domini de metàfores, analogies i sàtires.
- Son perfeccionistes: sovint fracassen a l'intentar completar tot el que han determinat fer.
- Imaginació i creativitat.
- Són perspicaços i intuïtius.
- Posseeixen generalment una excepcional habilitat en geometria, ciències, art, música...
- Adequades estratègies pel plantejament i solució de problemes.
- Dificultats en memorització, càlcul, velocitat grafomotora, percepció visual, habilitats d'estudi, tasques de seqüenciació.
- Son força distrets i desorganitzats.
- Presenten una àmplia varietat d'interessos.
- ◀ • Forts nivells de frustració i ansietat derivats de la distància entre la seva expectativa d'assoliments i l'execució final.
- Baix autoconcepte escolar.

Segons l'estudi de Beckmann (2018), hi ha característiques d'aquests alumnes que no són cognitives: tendeixen a tenir poca confiança i actituds negatives cap a l'escola, són molt conscients, mostren una gran perseverança i tendeixen a ser socialment "introvertits". Una característica que tots semblen tenir en comú és l'alt grau de frustració que experimenten per la discrepància entre el seu alt potencial i el baix rendiment escolar. Aquesta troballa és coherent amb Coleman (1992) , que conclou que es pot observar una gran varietat entre la població amb AC i TA, però una característica comuna sembla ser la seva frustració amb l'escola.

Una altra conclusió principal d'aquest estudi és que els estudiants amb AC i TA demostren una dualitat pronunciada en les seves característiques no cognitives. Això confirma que, al costat dels contrastos entre alta capacitat i baix rendiment acadèmic en el domini cognitiu, aquests estudiants també es poden caracteritzar com a contrast en el domini no cognitiu. D'una banda, els estudiants mostren alts nivells d'emocions i actituds negatives, baixes percepcions pròpies i relacions interpersonals adverses. D'altra banda, presenten alts nivells de motivació, gran capacitat de resistència i capacitat de fer front, i posseeixen trets de personalitat positius.

S'ha de tenir en compte però, que els alumnes amb AC i TA posseeixen característiques úniques. La variabilitat interindividual sovint comentada en les característiques dels

estudiants amb AC i TA (Brody and Mills, 1997; Reis i McCoach, 2000 ;Nicpon et al., 2011 ), aquests estudiants també mostren una gran variabilitat intra-individual. L'entorn social podria explicar la variabilitat inter-intra i individual en les seves característiques no cognitives. En línia amb la teoria d'autodeterminació (Deci i Ryan, 1985), podem suposar que aquests estudiants es beneficien del suport i l'estímul que proporcionen els pares i professors i, en el cas que es compleixin les seves necessitats acadèmiques i altres, poden mostrar més capacitat d'aprenentatge i menys problemes de comportament, tenen millor autoconcepte, experimenten menys emocions negatives i es senten més compromesos.

Es comprova que en les aules aquest grup d'alumnes ha estat emmascarat (Baum, 1994a; Beckley, 1998; Brody & Mills, 1997) perquè el potencial acadèmic independent de l'execució és un concepte difícil d'acceptar per molts dels implicats en el món educatiu. Per això, s'han anat formant en les aules grups d'estudiants doblement excepcionals que apareixen adscrits a altres situacions que no responen a la seva pròpia:

- Estudiants que han sigut identificats com alumnat amb AC amb baix rendiment acadèmic atribuït a un baix autoconcepte, poca motivació o simplement vagància, sense detectar les dificultats d'aprenentatge de base, amb la qual cosa no es dona cap resposta específica.
- Alumnat als quals se li ha diagnosticat la dificultat d'aprenentatge però no les AC per un inadequat

assessorament i/o baixes puntuacions en tests d'intel·ligència.

- Estudiants que van a classes ordinàries a qui no se li han diagnosticat ni les AC ni les dificultats d'aprenentatge. Aquest alumnat aparenta habilitats mitjanes degut a l'emascament mutu d'ambdues excepcionalitats. **Són** tractats com alumnes poc qualificats sense necessitats específiques que atendre.

Brody and Mills (1997) expressen la seva preocupació per les conseqüències socio-emocionals de les excepcionals no reconegudes, que poden ser molt greus. A mesura que s'amaguen les seves excepcionalitats, no reben el suport necessari per desenvolupar-se bé ( Gardynik i McDonald, 2005 ). A l'escola, s'enfronten a nombrosos desafiaments i sovint es caracteritzen per les seves necessitats aparentment paradoxals ( Gardynik i McDonald, 2005 ; Reis et al., 2014). D'una banda, se'ls hauria d'activar i animar a explorar els seus talents, mentre que de l'altra, necessiten suport per gestionar les seves dificultats d'aprenentatge. Aquest conflicte en curs entre l'alt potencial i les debilitats incapacitadores és confús per als professors i dificulta que els estudiants formen un autoconcepte estable i realista ( King, 2005 ).

També tendeixen a sentir-se aïllats dels companys, ja que no sempre entren en equip amb els seus companys amb AC o

amb estudiants que només tenen trastorns d'aprenentatge (Yssel et al., 2010).

### **3.1.1.3 ALTES CAPACITATS I DISLÈXIA**

No sempre l'adquisició primerenca de la lectura és una característica comuna en infants amb alta capacitat, però sí que podem estar davant d'un problema de dislèxia, que es pot veure en certa forma emmascarada precisament per una capacitat intel·lectual elevada.

Aquest fet ens pot cridar l'atenció, especialment, quan el nen o la nena té un desenvolupament tal que si sembla complir criteris per fer-nos pensar que per descomptat està molt espavilat/da per a la seva edat, però no obstant això, l'accés a la lectura sembla resistir-se. Paral·lelament a la lectura, podem trobar una altra sèrie de qüestions, com ara la memòria a curt termini, la percepció d'ordre, la capacitat de seqüenciació i automatització (concepte i bases neurològiques de la dislèxia).

I tot això tendeix a fer-se cada vegada més patent quan abandona l'educació infantil i accedeix a primària. Desgraciadament, a molts i moltes d'aquests infants, se'ls ridiculitza o se'ls atribueix "vagància", és a dir, es culpa directament a una actitud del menor en lloc d'indagar una

mica més enllà en les possibles causes d'aquesta falta de rendiment en edats tan primerenques.

Per exemple, els nens/es amb alta capacitat que no són bons lectors, no són diferents dels nens mal lectors amb capacitat normal. Un nivell cognitiu elevat no és suficient per compensar el dèficit (Siegel i altres 1997).

Alguns superdotats com Albert Einstein, que sembla demostrat que tenia dislèxia, reconeixia haver tingut problemes escolars perquè no dominava la paraula escrita, i no va acabar la primària.

Hi ha un vincle entre les altes capacitats i la dislèxia: la intel·ligència visual o espacial. Aquest tipus d'intel·ligència és comú en la dislèxia i molt abundant en les altes capacitats. Els individus amb intel·ligència visual tenen problemes amb les sèries lògiques i numèriques. Això els dificulta pel càlcul, l'ortografia i la gramàtica. Amb aquestes característiques, tot i tenir altes capacitats, és molt difícil la seva detecció pels test convencionals, que estan carregats de sèries lògiques.

Si un individu té dislèxia i AC, ambdues excepcionalitats es solapen. Utilitzarà la seva intel·ligència per emascarar la dislèxia i al seu entorn la dislèxia li dificultarà el rendiment escolar, impeding que destaquï i la seva possible detecció de les seves altes capacitats.

Hi ha una relació bastant important entre les dues excepcionalitats que es pot confondre amb altres trastorns de l'aprenentatge.

### **3.1.2 ALTES CAPACITATS I TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ I/O HIPERACTIVITAT (TDAH)**

#### **3.1.2.1 TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ I/O HIPERACTIVITAT (TDAH)**

El trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat, o de tipus combinat (en endavant TDAH pels 3 tipus) és un trastorn d'origen neurobiològic que s'inicia a l'edat infanti i que afecta entre un 3 a 7 % de nens i joves en edat escolar. Es caracteritza per un nivell d'impulsivitat, activitat i atenció no adequats a l'edat de desenvolupament.

Molts nens i adolescents amb TDAH tenen dificultats per regular el seu comportament i ajustar-se a les normes esperades per a la seva edat i, com a conseqüència, presenten dificultats d'adaptació al seu entorn familiar, escolar i en les relacions amb iguals. Sovint el seu rendiment està per sota de les seves capacitats i poden presentar trastorns emocionis i del comportament (American Psychiatric Association, 2001).

Es descriuen tres tipus de TDAH definits segons les manifestacions següents:

### **Tipus inatent:**

- Dificultats per mantenir l'atenció.
- Descuits o oblits persistents.
- Comportaments al marge de la tasca que han de fer.
- Tendència a la distracció.
- En general, està associat a un estil cognitiu lent i a dificultats d'aprenentatge.

### **Tipus hiperactiu / impulsiu:**

- Moviments motors excessius.
- Impulsivitat verbal i/o conductual.
- Pot associar-se a comportament problemàtic.

### **Tipus combinat:**

- Combinació d'ambdós tipus.

EL TDAH té efectes en la vida diària dels nens i joves, fent difícils l'establiment de les rutines i les activitats de la vida quotidiana. Solen tenir problemes per organitzar-se, mantenir-se atents, planificar i pensar abans d'actuar. Poden ser inquiets, ineficaços per adaptar-se ràpidament a situacions canviants i fer molt soroll.

Aquestes manifestacions conductuals es produeixen en tots els entorns: la família, l'escola o l'institut i altres contextos socials, tot i que es poden percebre amb intensitat diferent.

Amb l'edat canvien els símptomes, tendeix a disminuir la hiperactivitat, però perdura la impulsivitat i la inatenció.

L'Associació Americana de Psiquiatria exposa, en la 5à edició revisada del seu Manual Estadístic i Diagnòstic de Desordres Mentals (1994, Brown et al, 2001), **els trets** per la identificació d'un alumne amb TDAH i que són:

1. Falta d'atenció: Sis o més símptomes de manca d'atenció en nens fins de 16 anys, o cinc o més en els adolescents de 17 o més i en adults; símptomes de manca d'atenció que s'hagin presentat almenys durant 6 mesos i que siguin inadequats per al nivell de desenvolupament:
  - Sovint no presta la deguda atenció als detalls o per descuit comet errors en les tasques de l'escola, el treball i altres activitats.
  - Sovint té problemes per concentrar-se en les tasques o en els jocs.
  - Sovint sembla que no escolta quan se li parla directament.
  - Sovint no segueix les instruccions i no acaba les tasques de l'escola, els quefers o qualsevol altra responsabilitat en el treball (per exemple, perd la concentració i es despista).
  - Sovint té dificultat per organitzar les seves tasques i activitats.

- Sovint evita, no li agrada o es nega a fer coses que requereixin molt esforç mental per un període llarg (com a treball a l'escola o tasques).
- Sovint perd les coses que necessita per fer certes tasques o activitats (p. Ex. Materials escolars, llapis, llibres, eines, carteres, claus, paperassa, ulleres, telèfons mòbils).
- Sovint es distreu fàcilment.
- Tendeix a ser oblidadís en les seves activitats quotidianes.

2. Hiperactivitat i impulsivitat: Sis o més símptomes d'hiperactivitat impulsiva a nens fins de 16 anys, o cinc o més en adolescents de 17 o més i en adults; símptomes d'hiperactivitat impulsiva que s'hagin presentat almenys durant 6 mesos fins al punt que pertorben i són inadequats per al nivell de desenvolupament de la persona:

- Sovint juga amb les mans i els peus o es mou tot el temps mentre està assegut.
- Sovint s'aixeca de la cadira en situacions en què ha de romandre assegut.
- Sovint corre i es puja a coses en situacions en moments no adequats (en els adults o adolescents això és possible que es manifesti amb la sensació d'inquietud).

- Sovint no pot jugar ni participar de les activitats recreatives de manera tranquil·la.
- Sovint "està en constant moviment" com si "tingués un motor".
- Sovint parla massa.
- Sovint deixa anar una resposta abans d'haver escoltat tota la pregunta.
- Sovint li costa esperar el seu torn.
- Sovint interromp a la persona que està parlant o es posa amb els altres (p. Ex., Es fica bruscament en les converses o els jocs).

A més, s'han de complir les següents condicions:

1. Diversos dels símptomes de manca d'atenció o hiperactivitat impulsiva es van presentar abans dels 12 anys.
2. Diversos símptomes es presenten en dos o més entorns (per exemple, a la casa, l'escola o el treball, amb amics o familiars, en altres activitats).
3. Hi ha evidència clara que els símptomes interfereixen o redueixen la qualitat de l'acompliment social, escolar o laboral.
4. Els símptomes no es presenten únicament durant el transcurs de l'esquizofrènia o un altre trastorn psicòtic. Els símptomes no s'expliquen millor per un altre

trastorn mental (p. Ex., Trastorn de l'humor, trastorn d'ansietat, trastorn dissociatiu o trastorn de la personalitat).

En base en els tipus de símptomes, és possible presentar tres classes de TDAH:

- Combinat: si s'han presentat suficients símptomes de tant el criteri de falta d'atenció com el d'hiperactivitat impulsiva en els últims sis mesos.
- Predominantment inatent: si ha presentat falta d'atenció, però no s'ha presentat hiperactivitat compulsiva en els últims sis mesos.
- Predominantment hiperactiu impulsiu: si ha presentat suficients símptomes d'hiperactivitat impulsiva, però no ha tingut manca d'atenció en els últims sis mesos.

A causa que els símptomes poden canviar amb el temps, també és possible que amb el temps canviï el tipus.

### **3.1.2.2 ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ I HIPERACTIVITAT (TDAH)**

L'alumnat amb altes capacitats que presenta trastorns del dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH) mostra uns trets peculiars que promouen una problemàtica associada més complexa que la d'un alumne d'alta capacitat o amb TDAH.

El perquè d'aquesta situació es deu primàriament a la percepció que l'estudiant té del desfasament que presenta la seva alta capacitat respecte de la seva execució. Normalment, aquests alumnes mostraran un rendiment acadèmic molt per sota del seu potencial d'aprenentatge, característica que encara també pot trobar-se en la població d'alumnes amb TDAH, però es presenta en els primers amb major cruïsa i notorietat.

En segon lloc, destaca el problema que aquesta doble excepcionalitat genera en l'àmbit social. És obvi que un alumne amb TDAH presenta una sèrie de problemes socials, a vegades amb conseqüències greus, pel seu procés d'integració en el grup-classe, en la societat en general i fins i tot, en l'àmbit familiar. Però a aquesta situació es suma a més a més el handicap derivat de l'expectativa d'assoliment que sobre ell/ella es genera (principalment els adults) per la seva condició d'alta capacitat intel·lectual; és a dir, s'espera que el seu comportament s'ajusti més al d'un nen amb alta capacitat que al d'un estudiant amb TDAH, oblidant així les necessitats que la seva condició doblement excepcional pressuposa tant en l'àmbit extern (context) com intern (desenvolupament individual). Aquest fenomen pot no donar-se en aquells casos en que, a causa de la hiperactivitat i inatenció, l'alta capacitat no hagi sigut diagnosticada (Pardo de Santayana, 2000).

Però, els alumnes d'altres capacitats amb TDAH també presenten avantatges derivades de la doble excepcionalitat. Una seria la possibilitat de controlar amb menys esforç i més eficàcia la seva atenció davant estímuls que els hi motiven i els hi interessen durant un temps considerable i de manera productiva.

Els alumnes amb AC i TDAH presenten característiques similars als estudiants amb alta capacitat tals com (ERIC Carrinckle House on Handicapped and Gifted Children, 1990):

- Habilitat superior pel raonament abstracte
- Amplitud d'interessos
- Fluïdesa verbal: amb major quantitat i qualitat de vocabulari que la seva mitjana d'edat
- Curiositat intel·lectual
- Força creativitat

Sobre aquesta última característica, alguns estudis han trobat un alt percentatge de nens amb TDAH, on hi havia una correlació entre nivells clínicament elevats de simptomatologia TDAH i la creativitat, és a dir, que aquells nens que presenten TDAH solen ser més creatius que la població sense aquest trastorn.

Els nens amb TDAH mostren major retard de la maduració cortical en relació amb altres nens de la mateixa edat sense TDAH. Aquesta hipofunció a nivell cortical vol dir que l'atenció

d'aquests nens està fora de focus i solen distreure per estímuls irrelevantes. Aquesta major amplitud atencional, juntament amb les dificultats per inhibir l'entrada dels estímuls no necessaris, fan que estiguin disponibles per a la seva utilització en el procés creatiu, atorgant una possible avantatge als que tenen TDAH (González y Serrano, 2016)

La varietat en les manifestacions d'aquesta doble excepcionalitat pot ser tant extensa com el nombre d'alumnes que la presenten, però es podria dibuixar alguns dels trets que caracteritzarien a un alumne d'altres capacitats amb TDAH (Flint, 2001):

- Fa bromes en moments inapropiats.
- S'avorreix amb les tasques rutinàries i refusa fer-les.
- És autocrític i impacient amb els fracassos.
- Tendeix a dominar als altres.
- Prefereix estar sol.
- Té dificultat per canviar d'àrea d'interès quan se sent absorbit per una en concret.
- Sovint està en desacord amb els altres i ho exposa en veu molt alta de males maneres.
- És molt sensible emocionalment, pot presentar reaccions exagerades.
- No l'interessen els detalls.
- Rebutgen l'autoritat.

S'ha de tenir en compte de que els símptomes associats al TDAH que l'alumne presenta suposen realment un trastorn d'aquesta gravetat i no són simplement fruit de la seva alta capacitat.

Algunes de les característiques estan en un límit difús que pot portar a confondre-les amb els trets del TDAH. Es troben aquestes similituds quan s'analitza el comportament de l'alumne amb AC davant les normes socials i durant el procés sistematitzat de l'aprenentatge acadèmic.

Podem identificar perfils entre l'alumnat amb altes capacitats i TDAH (Guirado. A, 2017):

- Perfil motriu: el nen o la nena corre i es mou quan no toca. Podem estar parlant d'un talent motriu. Fa coses que la resta del grup no fa de la mateixa manera amb el seu cos, té més potència,... Per tal de considerar-lo amb AC, aquesta activitat motriu s'ha de manifestar en més d'un context.
- Parla en excés: aquesta és una de les característiques de les persones amb altes capacitats. No poden inhibir, han de dir.... inquietud verbal. Pot ser característica del TDAH però si hi ha habilitat lingüística, pot ser una doble excepcionalitat. Pot ser un talent lingüístic. Cal mirar si això es dona en diferents contextos.
- Intuïció i rapidesa: Els alumnes amb AC solen contestar quan no toca o abans d'acabar una pregunta, això

coincideix amb els que tenen TDAH ja que processen la informació abans. Si son intuïtius, s'anticipen **en** acabar una pregunta i contesten quan aquesta encara no s'ha acabat de formular la pregunta. S'ha de donar en diferents contextos. Si només contesta quan està motivat no és una persona amb TDAH solament.

Tot i que actualment ens referim en termes generals d'AC, mantenim el quadre segons la font original, en el que es referia com a terme de superdotació.

Característiques en superdotació i dificultats associades (Pardo de Santayana, 2000b):

| CARACTERÍSTIQUES                                                                                                                                                               | DIFICULTATS ASSOCIADES                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Forta sensibilitat del sistema nerviós.</p> <p>Elevat nivell d'energia, alerta i curiositat.</p> <p>Independència, disconformitat.</p> <p>Iniciativa, auto-suficiència.</p> | <p>Hiperactivitat, distracció i inatenció.</p> <p>Rebuig de la rígida estructuració de l'activitat a l'aula.</p> <p>Rebel·lia contra els adults i les pressions socials</p> <p>Tendeix a dominar les discussions: interrupció i intromissió.</p> <p>No se sent motivat pel tradicional sistema</p> |

|                                                                                                         |                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Intensa necessitat d'explorar.                                                                          | d'aprenentatge a través del llibre de text. Presenta un fort desig d'investigar e inventar per si mateix. |
| Avançades estratègies en la resolució de problemes, percepció de relacions entre idees i esdeveniments. | Pot mostrar-se impacient amb els detalls i no li agrada la rutina.                                        |
| Profusa fluència verbal.                                                                                | Dificultat per reprimir el desig de parlar i desenvolupar hàbits d'escolta.                               |

Quan aquestes característiques negatives o problemes associats es manifesten de forma excessiva o molt notable, poden provocar que es realitzi una detecció de dèficits i desordres que no existeixen, en lloc d'entendre que únicament responen al perfil de desenvolupament del superdotat i no a la incidència d'un trastorn greu. Sobre aquest tema, diversos autors de l'àmbit anglosaxó han destacat la confusió generada al voltant a la identificació dels alumnes superdotats amb TDAH (Kaufmann, Kalbfleisch & Castellanos, 2000; Webb & Latimer, 1993). Malgrat que, efectivament existeixen casos en els quals un alumne amb alta capacitat pot mostrar TDAH amb una etiologia neurològica i ambiental significativa (Baum, 1998).

El problema de la confusió del diagnòstic es deu, principalment, a la tendència de molts professionals a definir el comportament i desenvolupament de l'alumnat amb AC des del prisma de la normalitat. Donat que l'alta capacitat constitueix una característica fora d'aquella mitjana normal, no la podem analitzar ni interpretar des d'altra perspectiva que no sigui la que li correspon: atenció a la diversitat.

Un dels primers autors que va abordar aquest camp va ser Dabrowski, qui ja en 1967 (Bouchet & Falk, 2001) havia desenvolupat una important teoria sobre les "overexcitabilities" (sobre-excitacions) en persones amb AC.

La seva proposta identifica trets bàsics de la conducta a través de l'anàlisi de cinc àmbits de vida en els que l'alumnat amb superdotació sembla mostrar un major desenvolupament que la mitjana "normal":

- Imaginació
- Intel·lecte
- Sensibilitat
- Emotivitat
- Psicomotricitat

És aquesta última la que de forma més directa apareix lligada al fenomen de TDAH. Degut al fort nivell d'activitat que l'alumnat amb AC pot manifestar, és possible trobar a nens

d'AC amb un diagnòstic de TDAH sense que l'alumne presenti realment aquesta excepcionalitat (Lovecky, 2000; Silverman, 1981; Webb & Latimer, 1993).

Per diferenciar la sobre-excitació psicomotora i el TDAH, serà important tenir en compte qüestions com:

- Saber que els alumnes amb AC no mostren problemes d'aquest tipus en totes les situacions, mentre que els nens amb TDAH sí.
- Evitar que l'alumne amb AC trobi temps d'oci per la repetició sistemàtica de continguts i el tractament circular de l'activitat que li porten a expressar frustració i/o avorriment.
- El manteniment de l'atenció en alumnes amb AC pot ser continuada i profunda en tasques que els hi motiven, mentre que un nen amb TDAH no pot centrar la seva atenció (no s'aconsella realitzar aquesta observació amb la TV i els videojocs, donat que s'ha comprovat que en aquestes situacions els alumnes amb TDAH sí poden mostrar una atenció continuada i profunda, fet anomenat "hiperfocus").
- L'activitat de l'alumne amb AC sempre està encaminada a unes fites, mentre que la d'un alumne amb TDAH, en moltes ocasions, no busca portar a terme cap objectiu (Webb & Latimer, 1993)
- Els alumnes amb AC i TDAH mostren una forta

variabilitat inter i intra-tests en les proves d'intel·ligència i aptituds. (Lovecky, 2000).

Les persones amb diagnòstic dual d'AC i TDAH poden mostrar un baix rendiment acadèmic pel fet que l'assoliment escolar es relaciona estretament amb la capacitat atencional i de control conductual (Callard-Szulgit, 2008). Alguns autors afirmen que les persones amb AC i TDAH presenten globalment una simptomatologia menys severa que aquells diagnosticats només de TDAH en relació a l'atenció, l'adaptació social i les conductes externalitzants (Grizenko, Zhang, Polotskaia & Joober, 2012). Aquest fet suggereix que la seva elevada capacitat intel·lectual actua com a factor protector (Bussing i cols., 2012). A més, en comparació amb estudiants d'AC sense TDAH, aquests poden demostrar nivells inferiors d'autoestima i de felicitat percebuda (Mullet & Rinn, 2015; Foley-Nicpon et al., 2012) i poden presentar, a més, depressió quan hi ha una major severitat dels símptomes i un escàs suport a nivell social i escolar (Barkley, 2015).

Finalment, a nivell social, poden presentar dificultat per a ser acceptats pels seus iguals i, fins i tot, poden presentar sentiments d'exclusió (Montgomery County Public Schools [MCPS], 2009). A més d'això, pot existir una discordança entre el seu nivell intel·lectual i social-emocional (Moon, Zentall, Grskovic, Hall & Stormont, 2001; Mullet & Rinn,

2015), enfrontant amb més maduresa intel·lectual les dificultats en comparació a l'àrea social-emocional.

### **3.1.3 ALTES CAPACITATS I TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA (TEA)**

De manera creixent s'està reconeixent que els alumnes amb el trastorn de l'Espectre Autista (en endavant TEA) poden presentar així mateix altes capacitats a nivell cognitiu i acadèmic. Les altes capacitats i el trastorn de l'espectre autista no sempre aconsegueixen conviure. Les característiques del TEA, a vegades, anul·la les altes capacitats. Els alumnes amb aquesta doble excepcionalitat no actuen sempre com un/a nen/a amb AC o amb TEA únicament.

#### **3.1.3.1 TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA (TEA)**

El trastorn de l'espectre autista és un trastorn neurobiològic del desenvolupament, que ja es manifesta durant els tres primers anys de vida i que perdurarà al llarg de tot el cicle vital.

Els trastorns del neurodesenvolupament són un grup de trastorns que tenen el seu origen en el període de gestació. Es caracteritzen per deficiències en el desenvolupament que produeixen limitacions a àrees específiques o limitacions globals a nivell personal, social, acadèmic, laboral, etc.

L'autisme passa a anomenar-se trastorn de l'espectre autista (TEA), ja que reconeix la simptomatologia autista comuna a tots els individus en un ampli ventall de fenotips. És per això que desapareixen els subtipus d'autisme (síndrome de Rett, síndrome d'Asperger, trastorn desintegratiu de la infància, trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat).

Els símptomes fonamentals del TEA són dos:

- Deficiències persistents en la comunicació i en interacció socials.
- Patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats.

Els signes que poden ser indicatius de TEA en els infants són:

- Al parvulari i a l'escola, hi ha manca d'interès pels altres nens.
- No comparteixen interessos (no acostumen a assenyalar amb el dit allò que els crida l'atenció per compartir-ho amb l'altre).
- Absència de joc simbòlic (donar menjar a les nines, fer dinar amb la fireta, jugar a cotxes com si fossin de veritat, etc.).
- Hi ha poc contacte visual i no observen l'expressió de la cara de l'interlocutor quan veuen plegats alguna cosa inusual. No acostumen a fer la rialla social.
- El seu llenguatge, si n'hi ha, és literal (no entenen les

bromes, els acudits, els dobles sentits ni les metàfores).

- Eviten el contacte físic o els hi agrada poc. Acostumen a tenir hipersensibilitat tàctil, olfactiva, gustativa i auditiva. Sovint hi ha poca sensibilitat al dolor.
- Reaccionen poc davant la veu dels pares, cosa que pot fer sospitar un dèficit auditiu.
- Tenen interessos inusuals. Aquest són repetitius i no compartits.
- Poden mostrar comportaments estranys, repetitius i autoestimulants, com el balanceig, el moviment d'aleteig de mans o caminar de puntetes, entre d'altres.
- Els que presenten més nivell intel·lectual noten que són diferents, i no entenen què els hi passa. Són la peça del trencaclosques que no saben acoblar-se ni encaixar en el tauler social.

La concepció de l'autisme ha canviat significativament els últims anys, gràcies als avenços en la seva investigació. L'última versió de la classificació internacional de trastorns mentals més important, el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-V), reconeix aquests progressos i inclou l'autisme dins dels trastorns del neurodesenvolupament, defugint de l'antiga conceptualització de Trastorn Generalitzat del Desenvolupament (TGD).

En canvi, l'altra classificació internacional dels trastorns mentals, el International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10 (ICE-10), manté l'antiga classificació.

A continuació, es presenten els criteris diagnòstics del trastorn de l'espectre de l'autisme segons el DSM-V (APA, 2013):

A. Deficiències persistents en la comunicació i en la interacció social en diversos contextos, manifestat pel següent, actualment o pels antecedents.

A.1. Deficiències en la reciprocitat socioemocional, com per exemple:

- Acostament social anormal.
- Fracàs de la conversa normal en ambdós sentits.
- Disminució en interessos, emocions o afectes compartits.
- Fracàs en iniciar o respondre a interaccions socials.

A.2. Deficiències en les conductes comunicatives no verbals utilitzades en la interacció social, com per exemple:

- Comunicació verbal i no verbal poc integrada.
- Anormalitat en el contacte visual i del llenguatge corporal.
- Deficiències en la comprensió i l'ús de gestos.

- Manca total d'expressió facial i de comunicació no verbal.

A.3. Dèficits en el desenvolupament, manteniment i comprensió de relacions, per exemple:

- Dificultats per ajustar el comportament a diversos contextos socials.
- Dificultats per compartir el joc imaginatiu o per fer amics.
- Absència d'interès per altres persones.

B. Patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats, que es manifesten en dos o més dels següents punts, actualment o pels antecedents (els exemples són il·lustratius però no exhaustius)

B1. Moviments, ús d'objectes o parla estereotipada o repetitiva, com per exemple:

- Estereotípies motrius simples.
- Alineació de joguines.
- Canvi de lloc dels objectes.
- Ecolàlia.
- Frases idiosincràtiques

B2. Insistència en la monotonia, excessiva inflexibilitat a rutines, o patrons ritualitzats de comportament verbal i no verbal, com per exemple:

- Gran angoixa davant petits canvis.

- Dificultats amb les transicions.
- Patrons de pensament rígids.
- Rituals de salutació.
- Necessitat de fer sempre la mateixa ruta o menjar el mateixos aliments cada dia.

B3. Interessos molt restrictius i fixes que son anormals quant a la seva intensitat i focus d'interès, com per exemple:

- Fort vincle o preocupació forta cap a objectes inusuals.
- Interessos excessivament circumscrits i perseverants.

B4. Hiper o hiporreactivitat als estímuls sensorials o interès inusual per aspectes sensorials de l'entorn; per exemple:

- Aparent indiferència al dolor/temperatura.
- Resposta adversa a sons i textures específiques.
- Olorar o tocar excessivament objectes.
- Fascinació visual amb llums o moviments.

C. Els símptomes han d'estar presents en el període de desenvolupament primerenc. No obstant, poden no manifestar-se totalment fins que les demandes socials sobrepassen les seves limitades capacitats. Aquests símptomes poden estar emmascarats per estratègies apreses en fases posteriors de la vida.

D. Els símptomes causen deteriorament clínicament significatiu en l'àrea social, laboral o altres importants pel funcionament habitual.

E. Les alteracions no s'expliquen millor per una discapacitat intel·lectual o per un retard global del desenvolupament.

Han de complir-se els criteris A, B, C, D i E.

Les persones anteriorment diagnosticades, segons el DSM-IV de trastorn autista, Asperger o trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat, actualment se'ls aplicarà el diagnòstic de TEA.

Així mateix, les persones amb deficiències notables de la comunicació social, però que no reuneixen criteris per al diagnòstic de TEA, han de ser avaluades per diagnosticar un nou trastorn que ha definit el DSM-V anomenat "trastorn de la comunicació (pragmàtic) social". La diferència principal amb el TEA és que en el trastorn de la comunicació social no s'acompleix el criteri diagnòstic B, pel que no s'observen patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats.

Si analitzem el contingut d'aquests criteris diagnòstics, observem que, amb independència dels dos símptomes fonamentals, s'inclou un criteri referent a l'inici

simptomatològic (C), de manera que només es pot diagnosticar el trastorn de l'espectre autista si els criteris A i B es donen durant la primera infància. El motiu de la inclusió d'aquest criteri temporal és el de poder diferenciar entre el TEA que, per definició, apareix molt precoçment, del trastorn desintegratiu de la Infància, que es manifesta després d'un període d'aparent normalitat no inferior als 2 anys d'edat.

### **3.1.3.2 ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA**

De fet, hi ha algunes característiques generals dels alumnes amb AC molt extremes que es solapen amb les característiques dels alumnes amb TEA. Algunes d'aquestes característiques són (Burger-Veltmeijer, 2007)

- Dificultats en la interacció social: no prestar atenció a la perspectiva o punt de vista dels altres, egocèntric, monopolitzar converses i parlar o preguntar sense parar.
- Llenguatge i construccions precoces, fluïdesa verbal, gran vocabulari.
- Memòria i cognició avançades, base extensa de coneixements.
- Enfoc intensiu, interessos absorbents.
- Aïllament social, sense amics, tendència cap a la introversió.

Tot això ens porta a la conclusió que aquestes similituds, en combinació amb el camuflatge i la distorsió, fa que les característiques de la combinació AC i TEA siguin confuses i poc clares (Benito, 2009).

Una de les diferències més importants entre un nen amb TEA i un altre amb AC, sortirà a la llum quan aquests es relacionin amb nens del seu mateix nivell intel·lectual. De fet, hi haurà moltes diferències claus entre els dos:

- Mentre que el nen amb TEA seguirà tenint dificultats en la reciprocitat social, el nen amb altes capacitats, generalment, gaudirà compartint informació amb algú amb qui comparteix interessos.
- Un nen amb altes capacitats posseeix múltiples àrees d'intens interès i una capacitat extraordinària per enllaçar temes d'interès a altres àrees de coneixement. Gaudiran de l'oportunitat de poder compartir amb altres aquests temes d'interès.
- Els nens d'altres capacitats són normalment molt més sensibles emocionalment que companys de la seva edat, i respondran de forma més intensa a les emocions de les persones que els envolten.
- Els nens d'altres capacitats poden posseir un vocabulari molt avançat, que els limita en alguns casos la seva habilitat per relacionar-se amb companys de la seva edat; però els mateixos nens relacionant-se amb companys del seu mateix nivell intel·lectual no

presenten cap dificultat.

Algunes característiques que poden ajudar a la identificació d'alumnes amb altes capacitats i TEA, podrien ser les següents (Gallagher & Gallagher, 2002):

- Baixa tolerància a les rutines
- Saben que són diferents però no tenen la suficient comprensió d'entendre el perquè ho són.
- Son incapaços de compartir el sentit de l'humor o d'intercanviar bromes. Incapaços de reaccionar o sincronitzar.
- Baixa habilitat motriu.
- Absència d'intuïció social.
- Poden sentir empatia per l'abstracte en un sentit global, però els hi costa sentir la mateixa empatia cap a les persones.
- Incapaços d'establir les bases per l'amistat.
- Base de coneixement extensa, profunda i a vegades complexa.

Pel que fa a l'àrea cognitiva, aquests estudiants tenen un ampli maneig de vocabulari, però a l'hora de realitzar tasques múltiples i simultànies, presenten dificultats a causa d'un processament d'informació més lent, en comparació a altres estudiants només amb AC (Neihart & Poon, 2009). Així,

també, es presenten nivells inferiors en la memòria de treball, velocitat de processament (Foley-Nicpon et al., 2012; Foley-Nicpon et al., 2011) i una major dificultat en el pensament abstracte (Bashe & Kirby, 2005; Horn, 2009).

Són estudiants que es preocupen pels altres, tot i ser crítics amb ells mateixos i amb els altres (Neihart & Poon, 2009). És comú que hi hagi sentiments de fracàs i sota autocontrol, derivant en una autoestima i autoconfiança afeblida (Weng Wan & Neihart, 2015).

Alguns estudis han trobat que aquests estudiants, presenten un component emocional amplificat (sobreexcitabilitat emocional), que s'expressa en una reactivitat excessiva als estímuls i una ràpida formació d'experiències en la memòria, a més, s'observa un processament d'informació obsessiu, detallat i sobreexcitat, de manera que l'ambient pot tornar-se tan dolorosament intens que els obliga a retirar-se (Markram & Markram, 2010).

### **3.1.4 ALTES CAPACITATS I DISCAPACITATS FÍSQUES (SENSORIALS I MOTRIUS)**

#### **3.1.4.1 DISCAPACITAT SENSORIAL**

Per reconèixer les altes capacitats intel·lectuals en presència d'una discapacitat visual o auditiva, es poden observar les següents habilitats:

### **Alumnat amb altes capacitats amb problemes de visió:**

- Ritme ràpid d'aprenentatge.
- Memòria superior.
- Habilitats superiors de comunicació verbal i vocabulari.
- Habilitats superiors en la resolució de problemes.
- Producció creativa o pensament que podria avançar més lentament que nens vidents en algunes àrees acadèmiques.
- Facilitat per aprendre Braille.
- Gran persistència.
- Motivació per aprendre.
- A vegades, nivells de desenvolupament cognitius més baixos que nens vidents.
- Excel·lent capacitat per la concentració (Withmore i Maker, 1985).

### **Alumnat amb altes capacitats amb problemes d'audició**

- Desenvolupament d'habilitats de parla i lectura sense instrucció prèvia.
- Primerenca capacitat per la lectura.
- Excel·lent memòria.
- Habilitat per funcionar en el context escolar.

- Ràpida assimilació d'idees.
- Alta capacitat de raonament.
- Actuació superior a l'escola.
- Ampli ventall d'interessos.
- Maneres no tradicionals d'aconseguir la informació.
- Ús d'habilitats de resolució de problemes en situacions quotidianes.
- Retard en l'obtenció de conceptes.
- Automotivant.
- Bon sentit de l'humor.
- Gaudeixen manipulant l'ambient.
- Intuïció.
- Enginy en la resolució de problemes.
- Habilitats de llenguatge simbòlic -diferent del sistema de símbols- (Cline i Schwartz, 1999; Whitmore i Maker, 1985 i Willard-Holt, 1999).

#### **3.1.4.2 DISCAPACITAT MOTRIU**

Per reconèixer les altes capacitats intel·lectuals en presència d'una discapacitat motriu, es poden observar les següents habilitats:

- Desenvolupament d'habilitats compensatòries.
- Creativitat en trobar maneres alternatives de comunicar-se i finalitzar tasques.

- Impressionant bagatge de coneixements.
- Habilitats acadèmiques avançades.
- Memòria superior.
- Habilitats excepcionals en la resolució de problemes.
- Ràpida assimilació d'idees.
- Capacitat de lluita per assolir metes.
- Major maduresa que nens/es de la seva edat.
- Bon sentit de l'humor.
- Persistència, paciència.
- Motivació d'assoliment.
- Curiositat.
- Autocrítica i perfeccionisme.
- Desenvolupament cognitiu que podria no basar-se en experiències directes.
- Possible dificultat amb les abstraccions.
- Possible assoliment limitat degut al ritme de treball (Cline i Schwartz 1999 Whitmore i Maker, 1985; Willard-Holt, 1994 i 1999).

### **3.1.5 ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORNS DE LA PARLA I DEL LLENGUATGE**

#### **3.1.5.1 TRASTORN DE LA PARLA**

Quan fem el terme parla fem referència a la producció sonora del llenguatge oral. La presència d'aquests trastorns

implica una disfunció en els òrgans fonoarticularis, a diferència dels trastorns del llenguatge, en què la disfunció se situa en el sistema nerviós central, en les àrees corticals.

La classificació general dels trastorns de la parla té en compte si hi ha una afectació en la fonètica, en la fluència o en la veu:

- Dislàlies: són errors en la realització d'alguns sons. Es denominen simples si afecten un sol fonema o múltiples quan afecten diversos fonemes. Les dislàlies són sistemàtiques, és a dir, apareixen sempre que es pronuncia el fonema en qüestió. Fins als quatre anys d'edat, es consideren fisiològiques, però superada aquesta edat han de rebre atenció terapèutica. Es caracteritzen perquè responen molt bé al tractament amb logopeda.
- Disàrtria: trastorn articulatori secundari associat a un dèficit neurològic.
- Disrítmies o disfluències: són alteracions en la fluïdesa i el ritme de l'emissió de la parla. En aquest grup es troben:
  - El farfalleig o la taquilàlia, caracteritzat per una forma de parlar precipitada i excessivament ràpida que porta a ometre fonemes.
  - La tartamudesa o la disfèmia, que es caracteritza per una descoordinació en els moviments fonoarticularis i espasmes musculars en algun punt

de la via d'emissió de la parla. Pot ser transitòria i considerada fisiològica als tres/quatre anys d'edat, però la persistència ha de rebre sempre tractament amb un especialista. Malgrat que en situacions d'estrès el tartamudeig o la disfèmia empitjori, no significa, en absolut, que es tracti d'un trastorn de base emocional.

### **3.1.5.2 TRASTORN DEL LLENGUATGE**

Els trastorns del llenguatge són alteracions que afecten el desenvolupament de les àrees implicades en el llenguatge del sistema nerviós central i que poden alterar els següents mòduls lingüístics:

- Mòdul de la fonologia. Es caracteritza perquè presenta:
  - Problemes de processament fonològic (ús de la informació fonològica per processar el llenguatge oral i escrit).
  - Problemes de representació fonològica (coneixement emmagatzemat sobre els sons que formen una paraula).
  - Restricció en el sistema fonològic. Presència de fonemes d'adquisició més ràpida.
  - Inventari fonètic reduït.
  - Desproporció cronològica.
  - Patró sil·làbic reduït (vocal, consonant + vocal).

- Errors inusuals i persistents.
  - Omissions, substitucions, assimilacions de fonemes.
  - Parafàsies.
  - Estratègies d'evitació.
  - Escassa memòria fonològica que afecta directament l'adquisició i la recordança del vocabulari.
- 
- Mòdul de la morfosintaxi. Les dificultats que s'observen en aquest mòdul són les següents:
    - Dificultats per comprendre oracions. Coneixen els significats però no assimilen el significat total de l'oració.
    - Dificultats en les categories gramaticals, dificultats en flexions de temps, mode i aspecte que comporten un ús escàs de les formes verbals.
    - Reducció i desorganització de la sintaxi.
    - Problemes de concordança (en oracions, no en paraules).
    - Omissió o substitució d'algun morfema.
    - Addició d'elements innecessaris.
    - Oracions poc explícites.
    - Estructures rígides i funcionalment pobres i al mateix temps ambigües i desestructurades.

- Mòdul de la semàntica. Característiques:
  - Vocabulari pobre. Utilitzen etiquetes genèriques.
  - Sobregeneralitzacions. Problemes d'accés al lèxic.
  - Baixa comprensió semàntica.
  - Ús de neologismes i falques.
  - Restricció del significat (paraules amb múltiples significats).
  - Incorporació lenta de paraules.
  - Poca habilitat per relacionar significats.
  - Discurs entretallat.
  - Abundància de pauses.
  - Utilització de gestos.
- Mòdul de la pragmàtica. Característiques:
  - Tenen problemes a l'hora d'integrar el sistema de regles formals en el sistema funcional.
  - Ús de requeriments gramaticals poc elaborats.
  - Comentaris estereotipats.
  - Dependència de formes pronominals.
  - Torns més curts o immediats.
  - Quan es demana la formulació de clarificacions, responen de manera confusa i amb certa malaptesa estructural.

- Respostes poc coherents o inapropiades.
- Narracions poc elaborades.

El Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge (TDL) o la disfàsia és persistent, de severitat variable, i l'origen rau en un mal funcionament de les àrees cerebrals implicades en les funcions lingüístiques.

Moltes definicions dels TDL utilitzen la discrepància entre els resultats dels tests de funcions cognitives no verbals i el llenguatge. Un cop més, no hi ha acord sobre quina ha de ser la magnitud d'aquesta discrepància.

### **Manifestacions clíniques i classificació dels TDL**

La valoració i la classificació dels diferents TDL es basa en l'anàlisi dels diferents components o nivells que formen el llenguatge.

Tenint en compte l'heterogeneïtat clínica dels TDL s'han proposat diferents classificacions. En l'àmbit clínic, la més utilitzada és la de Rapin i Allen (1983, 1988) que utilitza criteris clínics semiològics que es poden recollir amb relativa facilitat quan s'està familiaritzat amb la valoració del llenguatge de l'infant. Aquesta classificació valora les habilitats lingüístiques fonològiques, sintàctiques, lèxiques i pragmàtiques. Com és habitual en les classificacions que parteixen de criteris clínics, sovint ens trobem infants que no

s'ajusten totalment a un subtipus de TDL o que comparteixen característiques de dos subtipus. Pot passar, també, que un mateix subjecte evolucioni, al llarg del temps, d'un tipus de TDL a un altre:

A. Trastorns que afecten l'expressió del llenguatge:

- Dispràxia verbal: En aquest trastorn l'infant entén el llenguatge, sap què vol dir i ho intenta, però la seva parla és poc intel·ligible. El pronòstic d'aquest trastorn és reservat; tot i que millora una mica amb el temps, sempre persisteixen alteracions significatives en el llenguatge expressiu.
- Trastorn de programació fonològica: El pronòstic a llarg termini sol ser bastant favorable.

B. Trastorns que afecten la comprensió i l'expressió:

- Trastorn fonològic/sintàctic o dèficit mixt expressiu/comprensiu: És el TDL més freqüent. La gravetat d'aquest tipus de TDL és variable però, en general, el pronòstic és bastant favorable pel que fa a permetre una bona comunicació, encara que en tots els casos hi ha problemes significatius d'aprenentatge a l'escola.
- Agnòsia auditiva/verbal o sordesa verbal: És un trastorn poc freqüent. El pronòstic d'aquest trastorn és greu i en molts casos s'han d'utilitzar sistemes alternatius de comunicació com el llenguatge de signes.

### C. Trastorns que afecten el processament central del llenguatge:

Com que es tracta de trastorns que no afecten de manera significativa la fluïdesa i l'articulació, l'aparença del llenguatge pot semblar bastant normal. Per aquest motiu, pot passar que no es diagnostiquin correctament o que s'infravalori la repercussió que poden tenir en els aprenentatges, que sol ser molt important.

- Trastorn lèxic/sintàctic: És un trastorn que afecta significativament els aspectes de comprensió del llenguatge. Els infants amb aquest trastorn, després d'un retard generalment important en l'adquisició del llenguatge, evolucionen cap a un llenguatge expressiu amb una articulació i fluïdesa normal. Si no es valoren amb profunditat les funcions lingüístiques, de vegades són erròniament diagnosticats de retard simple del llenguatge. L'alteració, sobretot de la comprensió, té repercussions molt importants en els aprenentatges.

- Trastorn semàntic/pragmàtic: Molts autors qüestionen que el trastorn semàntic/pragmàtic estigui inclòs en els TDL, ja que el llenguatge en ell mateix té una bona fonologia i una sintaxi amb aparença formal absolutament normal. L'alteració resideix en la pragmàtica o l'ús comunicatiu del llenguatge.

A continuació, es presenta un quadre gràfic per veure les característiques de cada subtipus de TDL. A continuació presentem un quadre gràfic per veure les característiques de cada subtipus de TDL tenint en compte l'afectació de cada mòdul:

|                                 | FORMA                |               | CONTINGUT | ÚS         |
|---------------------------------|----------------------|---------------|-----------|------------|
| Subtipus de TDL                 | FONÈTICA / FONOLOGIA | MORFOSINTAXIS | SEMÀNTICA | PRAGMÀTICA |
| Trastorn Programació Fonològica | <b>X</b>             |               |           |            |
| Dispràxia Verbal                | <b>X</b>             |               |           |            |
| Trastorn Fonològic-Sintàctic    | <b>X</b>             | <b>X</b>      |           |            |
| Agnòsia auditiva                | <b>X</b>             | <b>X</b>      | <b>X</b>  | <b>X</b>   |
| Trastorn Lèxic-Sintàctic        |                      | <b>X</b>      | <b>X</b>  |            |
| Trastorn Semàntic-Pragmàtic     |                      |               | <b>X</b>  | <b>X</b>   |

Font: Elaboració pròpia. Hospital Sant Joan de Déu (2010).

El DSM-V incorpora aquest trastorn en la seva classificació. En la CIE-10, s'inclou com a Trastorn del desenvolupament de la parla i del llenguatge sense especificació i argumenten que aquesta categoria no ha d'utilitzar-se i cal fer-ho únicament en els casos on hi hagi una deterioració significativa del desenvolupament de la parla o llenguatge.

També, es poden donar problemes conductuals, trastorns específics de l'aprenentatge i el TDAH. És necessari doncs

realitzar un diagnòstic diferencial amb TEA, TDAH, Discapacitat intel·lectual i/o Trastorn d'ansietat social.

### **3.1.5.3 ALUMNES AMB ALTES CAPACITATS I TRASTORN DEL LLENGUATGE I/O DE LA PARLA**

Com que la nostra percepció de la intel·ligència es basa sovint en la capacitat verbal, els nens amb 2e poden estar en desavantatge. Es pot donar el cas d'un nen/a que pot tenir una aptitud natural per a les matemàtiques, però que, al mateix temps, tingui la incapacitat de llegir instruccions de manera efectiva o d'organitzar el llenguatge en un problema, la qual cosa pot afectar significativament en el seu rendiment. Així mateix, si un nen té problemes per processar el llenguatge parlat, pot tenir dificultats per interpretar i organitzar el llenguatge que escolta. Això, pot afectar a la capacitat d'entendre les explicacions impartides a classe o, fins i tot, d'indicacions llargues o multi-instruccions en assignatures en les quals d'una altra manera podrien sobresortir. També, pot passar que un nen/a sovint sembla malinterpretar els altres o senzillament no escoltar-los i ser etiquetat com a lent. Però al mateix temps, pot solucionar problemes visuals complexos o fer tasques de raonament abstracte d'ordre superior, especialment en els anys d'escola primària, una situació que pot ser extremadament frustrant per a l'infant amb un trastorn del llenguatge.

El diagnòstic de nens amb 2e que tenen trastorns del llenguatge pot resultar especialment difícil per la seva capacitat de superar les proves d'intel·ligència i d'aptituds.

En tots aquests casos, el professional farà una valoració del nen per determinar quines àrees del llenguatge són les més afectades i, a continuació, adaptarà la teràpia per orientar-se a aquestes àrees. També, tindrà en compte els punts forts del nen i analitzarà com es poden utilitzar aquests dia rere dia per donar suport al seu desenvolupament lingüístic.

### **3.1.6 ALTES CAPACITATS I TRASTORNS EMOCIONALS/ CONDUCTUALS**

Històricament han conviscut dos punts de vista oposats sobre l'efecte de les altes capacitats en el benestar psicològic d'aquestes persones (Neihart, 1999):

- A. Les AC beneficia perquè aporta característiques positives per a una major comprensió que protegeix de la desadaptació.
- B. Les AC pot suposar dificultats a causa que la sensibilitat augmentada pot fer a la persona més propensa al desajustament emocional.

Sembla clar que la combinació d'algunes característiques d'aquest grup d'alumnes poden afavorir l'aparició de dificultats socials i emocionals, com ara<sup>10</sup>:

1. Disincronia interna: desajust entre el nivell intel·lectual de l'infant i les seves habilitats motrius fines o de maduresa emocional.
2. Organització i planificació excessiva de l'entorn: arribar a constituir una activitat dominant i enfront dels seus companys pot comportar tensions i rebuig per part d'aquests.
3. Perfeccionisme extrem: pot generar situacions conflictives i augmentar els nivells d'estrès.
4. Conducta evasiva: en ocasions prefereixen no prendre decisions i eludeixen els riscos que comporten diverses accions desembocant en un rendiment baix.
5. Excessiva autocrítica: pot ser la base de processos com la depressió o trastorns ansiosos.
6. "Sobreexcitabilitat": basant-nos en la Teoria de les Sobreexcitabilitats de Kazimierz Dabrowski

La Teoria de la Desintegració Positiva de Kazimierz Dabrowski (1964) suggereix que les persones amb una sobreexcitabilitat en alguna de les dimensions (intel·lectual, emocional,

---

<sup>10</sup><http://www.neuropediatricsdah.com/alta-capacidad-intelectual-trastornos-psiquiatricos-o-emocionales-y-de-la-adaptacion-social/>

sensorial, imaginativa o psicomotora) eren més propenses a la desintegració, entesa com la situació d'angoixa mental o física en resposta a un conflicte intern o extern que qüestiona la identitat de la persona. Tot i que aquest és un plantejament útil per a la identificació de les AC, no es tracta en sí mateixa d'una teoria del desenvolupament (Wiley, 2016). Autors com Piechowski (2014) alerten que cal contextualitzar els resultats obtinguts en la identificació de les sobreexcitabilitats en el marc del desenvolupament del potencial (Kane, 2009).

En l'adolescència, i de vegades abans, els nens amb AC poden passar per períodes de depressió relacionats amb el seu idealisme decebut. Els seus sentiments de solitud i alienació culminen en una depressió de tipus «existencial» (Wallace, 1988). No està clar, però, que aquest tipus de simptomatologia depressiva sigui compatible amb un diagnòstic clínic de trastorn depressiu; autors com Cross, Cassady, Dixon i Adams (2008) afirmen que no es compta amb resultats concloents respecte a què la taxa d'adolescents amb AC sigui diferent a la de la població sense desordres mentals.

És important però, determinar si el problema emocional està relacionat amb les altes capacitats o és un tema a part. S'ha de mirar l'estat d'ànim, l'autoregulació i el comportament a través de diversos entorns d'un nen i situacions quotidianes. Si el problema existeix en les diferents situacions de la vida

d'una persona jove i provoca malestar significatiu per al nen i altres, és probable que sigui un problema clínic. Si és només a l'escola, per exemple, és probable que sigui més una qüestió puntual.

“Les altes capacitats compliquen un diagnòstic: per a la població general d'educadors, psicòlegs i professionals de la salut mental, és fàcil diagnosticar erròniament i atribuir un element de les altes capacitats a la patologia. En general, es patologitza al nens amb altes capacitats”.<sup>11</sup>

### **3.1.7 ALTES CAPACITATS I DISCAPACITAT COGNITIVA**

Persones que, encara que mostren un QI molt baix (entre 30 i 60) presenten una o més habilitats excepcionals en alguna àrea concreta. Yewchuk (1988) reflexa la diversitat de plantejaments proposats per explicar tal fenomen: reacció davant una privació sensorial, habilitats relacionades amb el pensament concret propi de baixos rendiments cognitius, habilitat compensatòria de la deficiència, fenomen hereditari, etc.

Els “savis idiotes” / “idiota savants” són objecte d'estudi des dels anys 20, però és en la dècada dels 40 quan les propostes

---

<sup>11</sup>[http://www.2enewsletter.com/subscribers\\_only/arch\\_2015\\_5\\_Children%20with%20Emotional-Behavioral%20Issues.html](http://www.2enewsletter.com/subscribers_only/arch_2015_5_Children%20with%20Emotional-Behavioral%20Issues.html)

agafin força amb autors com Roberts (1945) i Brill (1940). A 1974, Hill va fer una proposta de classificació, basant-se en diverses investigacions, d'aquesta població doblement excepcional en 7 categories diferents, segons l'habilitat que caracteritza a cada grup:

- Càlcul de calendari: habilitat fora del comú per saber i calcular la data exacta de qualsevol dia en un interval molt ampli d'anys.
- Habilitat artística
- Habilitat musical
- Memorització de fets
- Habilitats matemàtiques
- Habilitat mecànica
- Discriminació sensorial

Actualment, podríem interpretar que aquestes persones, tot i que hagin tret una puntuació molt baixa en els test d'intel·ligència, tindrien algun tipus de talent, concepció que en aquella època no existia.

ESBORRANY - PENDENT PUBLICACIÓ

## **4. AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DELS ALUMNES AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT**

### **4.1 CONSIDERACIONS GENERALS SOBRE LA DETECCIÓ I AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS**

Les diverses condicions que conformen el desafiament o la dificultat, tal com ja vam explicar a l'apartat 3, corresponen a: dificultats específiques d'aprenentatge, trastorns de la parla i del llenguatge, trastorns emocionals / conductuals, discapacitats físiques, trastorn de l'espectre autista o altres problemes de salut, com ara trastorn per dèficit d'atenció (Reis et al., 2014).

En aquesta recerca, s'aprofundeix en els trastorns de l'aprenentatge, el trastorn per dèficit d'atenció (TDAH) i trastorn de l'espectre autista (TEA) pel que fa al diagnòstic i atenció educativa, ja que són els trastorns que amb més freqüència es poden trobar a les aules.

El problema fonamental a l'hora d'identificar alumnes amb altes capacitats entre els estudiants amb dificultats o trastorns és que els professionals de l'educació en general treballen més sobre els desavantatges que sobre les seves

habilitats (Feldhusen i Jarwan 1993) i no consideren la possibilitat que tinguin altes capacitats si hi ha algun desavantatge. En aquest sentit, és més immediatament reconeixible un desavantatge, com pot ser la ceguera, que la capacitat.

És realment difícil que, des del context escolar ordinari o des de l'educació amb necessitat específica de suport educatiu (NESE) on es troben situats la majoria d'aquests alumnes, sigui reconeguda fàcilment la seva capacitat superior.

Afegim als problemes d'identificació i intervenció el fet que sovint no es considera la rellevància de les característiques no cognitives (Beckmann, 2018).

La detecció de les altes capacitats amb alumnes amb doble excepcionalitat també pot comptar amb la valoració que fan els seus companys, de la seva autovaloració, la dels pares i del professorat: si es treballa de forma sistemàtica, la informació oferta per companys i ell mateix pot donar pistes a la seva detecció. El mateix passa amb relació als pares. Les seves aportacions poden servir d'indicadors per a identificar-los. En concret, però, la valoració que pot fer el professorat és una font d'informació útil ja que hi ha actituds i aptituds que no disposen de test adequats. A més, la seva informació combinada amb altres eines faciliten i complementen la viabilitat del diagnòstic amb l'experiència personal sobre

l'alumnat. En particular, a més, amb els alumnes amb doble excepcionalitat, els tests poden no ser absolutament fiables. De totes maneres, es considera (Jiménez, 2010) que l'observació i la fiabilitat de la detecció dels professors augmenta quasi un 50% si se'ls dóna un entrenament sistemàtic. La possibilitat de formació i entrenament, d'oferir-los eines per a sistematitzar l'observació i el suport d'orientadors i especialistes, fan que la seva tasca de detecció sigui valuosa.

Una vegada detectats, el procediment per portar a terme una avaluació psicopedagògica d'altres capacitats, realitzada de forma individual per un professional especialitzat qualificat, estarà composta, com a mínim, per una avaluació de les àrees que es descriuen a continuació: intel·ligència general, aptituds específiques (raonament lògic verbal, no verbal i matemàtic; vocabulari; aptituds aritmètiques; aptituds espacials; memòria; atenció), creativitat, personalitat i conducta.

Amb l'objectiu de comprendre el perfil de cada persona de forma global i definint les altes capacitats des d'una perspectiva multidimensional, convé que l'avaluació diagnòstica inclogui<sup>12</sup>:

- Informació aportada per la **família**: dades relatives a

---

12 ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS Guia actualitzada del Grup de Treball d'Altes Capacitats (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i Grup de Recerca d'Altes Capacitats del Col·legi de Pedagogs de Catalunya. 2018.

la història personal, familiar i escolar.

- Informació aportada i observada sobre l'**alumne**: juntament amb l'estil de resposta a les tasques administrades.
- Informació aportada pel **centre educatiu**: a través d'entrevista presencial o telefònica d'informes acadèmics.
- Avaluació psicomètrica de **capacitats intel·lectuals generals**: incloent proves lliures d'influència cultural.
- Avaluació psicomètrica d'**aptituds cognitives específiques**: raonament lògic, matemàtiques, vocabulari, atenció, memòria, aptitud espacial, etc.
- Avaluació psicomètrica de **creativitat**.
- Avaluació psicomètrica de **personalitat i adaptació**.
- Avaluació psicomètrica d'altres **àrees potencialment rellevants relacionades amb la dificultats trobades**: motivacionals, motricitat, funcions executives, etc. (en cas que es consideri necessari).

Quan s'ha completat la recollida d'informació, el professional elaborarà un informe d'avaluació diagnòstica en què constaran els resultats de les proves i la interpretació d'aquestes, juntament amb les orientacions personals, familiars i educatives que convé tenir en compte.

## 4.2 AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENTATGE

Aquests alumnes són difícils d'identificar perquè tenen un desenvolupament acadèmic desigual o inconsistent que sol ser inexplicable e imprevisible. Poden aconseguir resultats excel·lents en activitats acadèmiques fora de l'escola i no reflectir aquests resultats en les seves tasques escolars. Poden obtenir resultats excel·lents en els exàmens tipus test de resposta múltiple i executar amb dificultat la tasca d'escriure alguna cosa en una pàgina en blanc. Altres poden destacar verbalment i respondre amb eloqüència a les preguntes, mentre que són incapaços d'escriure qualsevol resposta o dificultats per llegir.

A vegades, es detecta primer la dificultat d'aprenentatge i **s'aborda** sense tenir en compte les AC perquè el diagnòstic de la doble excepcionalitat és complex i no és gens fàcil detectar les dues qüestions alhora. En ocasions, més tard, es realitza el segon diagnòstic de les AC perquè acostumen a destacar en alguna àrea. Molts docents desconeixen aquesta possibilitat per una manca de formació.

Aquestes són algunes pistes d'un estudiant doblement excepcional:

- Té un talent extraordinari en una àrea en particular,

com matemàtiques, dibuix, comunicació verbal o música, etc.

- Hi ha una bretxa significativa entre l'exercici del nen/a a l'escola i el seu acompliment en les proves d'aptituds.
- Signes d'un trastorn del processament com tenir problemes per seguir instruccions orals o amb els contes llegits en veu alta.

Les característiques no cognitives també poden donar pistes per a la identificació d'alumnes amb altes capacitats amb dificultats d'aprenentatge. El terme "característiques no cognitives" es refereix a una àmplia gamma d'estratègies, habilitats, actituds i comportaments que tenen un paper essencial en el rendiment acadèmic, però que no poden ser capturats (directament) per proves cognitives o d'assoliment (Farrington et al. , 2012). Aquests inclouen habilitats metacognitives, motivació, autoestima, creativitat i trets de la personalitat (Heckman et al., 2006 ; Gutman i Schoon, 2013). Segons l'estudi de Beckmann (2018) aquestes característiques podrien ser:

- Alts nivells d'emocions negatives.
- Poca autopercepció.
- Relacions interpersonals adverses.
- Alts nivells de motivació, habilitats de suport i perseverança.
- Alt grau de frustració amb la situació acadèmica.

A més a més, aquest estudi revela que aquests estudiants mostren una dualitat considerable en les seves característiques no cognitives que requereixen habilitats d'assessorament a mida per proporcionar-los un suport eficaç a les seves necessitats d'aprenentatge.

Una millor comprensió de les característiques distintives d'aquesta població és necessària per a una correcta identificació i intervenció **alineada** (McCoach et al., 2001; Assouline i Whiteman, 2011; Barnard-Brak et al., 2015).

L'avaluació diagnòstica, a part de tenir en compte els resultats de tests propis per avaluar altes capacitats (veure punt 4 a l'apartat diagnòstic: consideracions generals), també s'ha de fer:

- Processos lectors i processos d'escriptura.
- Avaluació de la competència matemàtica.
- Qüestionaris, com indicadors de dislèxia per les famílies i el professorat.
- Entrevistes amb les famílies.
- Observació formal.

És important també l'observació de la dispersió en les puntuacions dels subtests (factor verbal, factor numèric, factor espacial, memòria, rapidesa i eficàcia, etc.) i la valoració qualitativa de la qualitat de les respostes.

### **4.3 AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN DEL DÈFICIT D'ATENCIÓ I/O HIPERACTIVITAT (TDAH)**

La investigació empírica més recent confirma que els estudiants més capaços poden tenir i tenen diagnòstics per TDAH i que, per tant, tant les seves dificultats de rendiment escolar com les conductes que manifesten i el seu historial familiar de diagnòstic per TDAH és molt similar als estudiants amb aptituds dins la mitjana que han sigut diagnosticats de TDAH (Antshel, et al., 2007).

D'altra banda, el diagnòstic de TDAH també es veu afectat per les altes capacitats. En ocasions, el TDAH emmascara l'AC i, per tant, encara dificulta més el seu diagnòstic i, per tant, el seu tractament com a 2e. Silverman (1998) va apreciar que alguns professionals assumeixen, erròniament, que el nen/a que demostra atenció sostinguda, com sol ser el cas dels nens amb alta capacitat quan realitzen una activitat que els interessa molt, no poden tenir TDAH. La condició d'una atenció fixa, també anomenada hiperfocus, la qual els subjectes amb TDAH freqüentment experimenten:

Si estan fent una cosa que els agrada o els resulta psicològicament gratificant, tendiran a persistir en aquest comportament quan altres persones solen canviar a una altra cosa. El

cervell d'una persona amb TDAH se sent atret per les activitats que brinden una recompensa instantània (Barkley).

El TDAH no es caracteritza per una incapacitat per mantenir l'atenció, sinó més aviat per la incapacitat de regular apropiadament l'aplicació de l'atenció en les tasques que no son intrínsecament motivants i/o requereixen un esforç mental sostingut.

Per aquest motiu, és fonamental que els professionals que vagin a realitzar el diagnòstic estiguin familiaritzats amb les característiques del TDAH i la seva manera de presentació específica entre la població d'alumnes amb AC (Kaufman y Castellanos, 2000) en ordre de prevenir falsos diagnòstics o que aquest no es porti a terme (Webb et al., 2005).

L'avaluació hauria d'incloure tanta informació com sigui possible sobre els perfils acadèmics i cognitius dels alumnes, així com informació sobre l'estat socio-emocional i conductual de l'alumne. Això significa que els professionals hauran de fer servir múltiples eines existents, entre les quals s'inclouen:

- Resultats de tests estandarditzats d'intel·ligència i d'aptituds.
- Avaluacions de la competència curricular.
- Avaluació de les funcions executives i atenció

sostinguda.

- Qüestionaris com indicadors conductuals per les famílies i el professorat.<sup>13</sup>
- Entrevistes amb les famílies.
- Observació formal.

Solament una avaluació completa pot oferir el marc necessari per crear un context educatiu en el qual els alumnes amb doble excepcionalitat progressin en els seus punts forts i rebin les adaptacions necessàries per les seves dificultats.

#### **4.4 AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA DE LES ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA (TEA)**

La identificació primerenca és crucial atès que facilita el procés d'intervenció i augmenta la probabilitat d'un millor ajust i funcionament en els diversos contextos (National Research Council, 2001)

Mentre que és possible que un nen tingui altes capacitats i es trobi dins dels trastorns de l'espectre autista, és molt important que aquests possibles casos de doble

---

<sup>13</sup> Annex 1. Extret del document: Doble excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). 2018

excepcionalitat, siguin avaluats per equips especialitzats (pediatres, psiquiatres, etc.).

Un bon diagnòstic dual és essencial per aconseguir una valoració psicopedagògica, un tractament i els mitjans adequats que corresponguin a les necessitats de cada alumne (Benito, 2009).

Els problemes en el diagnòstic es deriven de les següents causes interrelacionades:

1. Moltes de les característiques, atribuïdes sovint a les altes capacitats, s'assemblen als símptomes del trastorn de l'espectre autista.
2. Les característiques de les altes capacitats i els símptomes del trastorn de l'espectre autista es camuflen i es distorsionen mútuament.
3. No existeix una línia clara entre les altes capacitats amb o sense el TEA. Aquestes dues condicions es situen en els dos extrems d'una sèrie contínua.
4. També impedeix la correcta classificació dual a causa del coneixement i experiència parcials de molts professionals (Neihart, 2000).

A l'avaluació s'ha d'incloure:

- Avaluació de les competències acadèmiques.
- La seva situació socioemocional.
- La seva adaptació conductual.

- Qüestionaris de detecció al propi alumne i professorat<sup>14</sup>
- Instruments específicament desenvolupats per establir diagnòstic per TEA (Assouline, Foley Nicpon y Doobay, 2009).

El “Model de Discrepància Dimensional” (Model-DD) de Burger-Veltmeier proposa una eina d'observació per la valoració de les necessitats

| Característiques similars        | ≠ | Manifestació AC sense TEA                                                            | Zona grisa |   |   | Manifestació AC amb TEA                                                               | > Info | Consells basats en necessitats |
|----------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------------------------|
| 0                                |   | 1                                                                                    | 2          | 3 | 4 | 5                                                                                     | 6      | 7                              |
| Interacció i comunicació social: |   |                                                                                      |            |   |   |                                                                                       |        |                                |
| Aïllament social, no amics.      |   | Falta de condiscípuls amb interessos similars o amics similars. Falta de tolerància. |            |   |   | Falta d'una teoria de la ment. Socialment inhàbils. Falta d'empatia. Sense habilitats |        |                                |

14 Annex 2 Extret del document: Doble excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). 2018

| Característiques similars                                                       | ≠ | Manifestació AC sense TEA                                                                                | Zona grisa |   |   | Manifestació AC amb TEA                                                                                           | > In-fo | Consells basats en necessitats |
|---------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------|
| 0                                                                               |   | 1                                                                                                        | 2          | 3 | 4 | 5                                                                                                                 | 6       | 7                              |
|                                                                                 |   | Independent de companys/es de la seva mateixa edat, però saben fer amics.                                |            |   |   | amb els companys/es de la seva edat i incapaç de fer amics.                                                       |         |                                |
| Conscients de ser diferents.                                                    |   | Saben que són diferents i poden raonar per què. Conscients de la perspectiva i punt de vista dels demés. |            |   |   | Saben que són diferents. Poca consciència del per què. Inconscients de la perspectiva i punt de vista dels demés. |         |                                |
| Llenguatge precoc. Patrons de discurs altament verbals. Discursos amb fluïdesa. |   | Discursos originals i creatius. Normals però poden tenir llenguatge d'alumnes grans.                     |            |   |   | Ecolàlia <b>endarrerida</b> . Discurs monòton, repetitiu, pedant i sense parar.                                   |         |                                |
| Conducta i interessos                                                           |   |                                                                                                          |            |   |   |                                                                                                                   |         |                                |

| Característiques similars       | ≠ | Manifestació AC sense TEA                                                                                                           | Zona grisa |   |   | Manifestació AC amb TEA                                                                                                                             | > In-fo | Consells basats en necessitats |
|---------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------|
| 0                               |   | 1                                                                                                                                   | 2          | 3 | 4 | 5                                                                                                                                                   | 6       | 7                              |
| limitats i repetitius.          |   |                                                                                                                                     |            |   |   |                                                                                                                                                     |         |                                |
| Interessos absorbents.          |   | Interessats en moltes coses.<br>Fascinació apassionant.<br>Es poden distreure.                                                      |            |   |   | Un sol tema d'interès.<br>No poden canviar la seva atenció cap a altres coses.                                                                      |         |                                |
| Memòria i coneixements avançats |   | Comprensió avançada.<br>Aprentatge holístic i amb sentit.<br>Més selectius, saben filtrar.<br>Descartaran certes fonts d'informació |            |   |   | Memorització avançada.<br>Aprentatge fragmentat.<br>Preocupació per detalls.<br>Gaudeixen d'exercicis repetitius.<br>Memoritzen tot (obsessivament) |         |                                |
| 0                               |   | 1                                                                                                                                   | 2          | 3 | 4 | 5                                                                                                                                                   | 6       | 7                              |

Columnes 1 i 5: moltíssim.

Columnes 2 i 4: òbviament per no extrem.

Columna 3: trets d'ambdues manifestacions.

Columna 6: comentaris segons l'ítem.

Columna 7: consells basats en necessitats.

Aquestes dades d'observació, juntament amb les dades quantitatives i qualitatives de la valoració psicopedagògica individual completa i de les entrevistes amb els familiars, són necessàries per poder completar aquest checklist.

Aquesta eina ajuda a deslligar les característiques similars i camuflades, anteriorment mencionades, i a construir una manifestació observable de les AC sense TEA i AC amb TEA. Per poder completar aquest checklist correctament, el professional ha d'observar a l'alumne en situacions quotidianes (escola, pati, amb la família, etc.) i després omplir-lo segons l'ítem, si la conducta de l'alumne/a tendeix més cap a la manifestació de l'alta capacitat sense TEA (AC-TEA) a la columna 1 o més cap a la manifestació de l'alta capacitat amb TEA (AC+TEA) a la columna 5. D'aquesta manera, i després de completar la llista segons cada ítem, es pot fer un perfil que pot ser integrat en el plantejament general basat en les seves necessitats.

És molt important que el diagnòstic el realitzi exclusivament un professional que conegui tant les altes capacitats com el trastorn de l'espectre autista per evitar tant el diagnòstic erroni com l'absència del mateix (Neihart, 2008); (Webb, Amend, Goerss, Beljan i Olenchak, 2005).

ESBORRANY - PENDENT PUBLICACIÓ

## **5. ATENCIÓ EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT**

### **5.1 ESCOLA INCLUSIVA I ALTERNATIVES A LA FORMACIÓ TRADICIONAL**

#### **5.1.1 L'ESCOLA INCLUSIVA I APRENTATGE SIGNIFICATIU**

L'escola inclusiva tracta d'acollir a l'escola ordinària a tots els nens en edat escolar, d'educar-los compartint i convivint, acceptant, adaptant, enriquint-se i aprofitant les diferències. És la concreció pràctica de l'escola per a tothom.

La idea central és que tots els alumnes trobin resposta a les seves necessitats, perquè l'escola per a tots els ofereix aquesta possibilitat de forma equitativa a les seves necessitats. Es tracta, doncs, de satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge significatiu de tot ésser humà (Jiménez Fernández, Carmen; González Galán, M<sup>o</sup> Àngels; 2016).

En el cas dels alumnes amb AC, la diferència específica, segons Sternberg, són les grans capacitats derivades d'una inusual habilitat per enfrontar-se amb la novetat. "Major habilitat introspectiva, insight, al llarg de la vida, sobretot en

els components d'adquisició de coneixement, és a dir, codificació, combinació i comparació selectiva de la informació aplicats a materials nous en camins no convencionals." (Jiménez, 2010). La doble excepcionalitat tendeix, doncs, a no visibilitzar-ho.

Tots aquests components tenen com a criteris bàsics l'alta capacitat intel·lectual i cognitiva del subjecte, però també la seva relació amb el medi exterior, amb l'experiència i el contacte amb el medi que els envolta.

Naturalment, que **allò** que s'hagi de fer dependrà de les capacitats de l'alumne, de la seva edat, dels talents que tingui, de la seva actitud, de les seves característiques personals i del seu entorn. Però també, cal aprofitar els períodes sensibles per cada matèria (Anaya, 2014) i promoure l'estudi esforçat: sense ell no s'arriba a expert, només a aficionat (Jiménez, 2010). El repte és aconseguir que facin un treball esforçat a la mateixa aula, a l'escola per a tothom.

De tota manera, per a treballar a l'escola inclusiva i en l'aprenentatge significatiu, cal conèixer a tots els alumnes, a les seves capacitats i conèixer quins coneixements especials necessiten aquests nens (Callahan, CM, 1998). Per això, és una excel·lent idea treballar per fer una prospecció a tota la classe per saber quins trastorns o dificultats **i quines diversitats** tenen **i, en conseqüència, conèixer les seves**

necessitats, quines relacions s'estableixen entre ells (Barber, MLC, 2008) i en identificar-los i avaluar-los. Això, permet treballar en el seu ajust metodològic i de contingut i, també, conèixer la relació entre els alumnes i treballar aspectes socials i personals (Masdevall, 2009). Aspectes que són clau en tots els sentits.

### **5.1.2 TREBALL COL·LABORATIU I COOPERATIU**

Aquest coneixement sobre l'escola inclusiva és el que permet nous plantejaments a l'escola per a tothom. Altres tipus d'escola no poden assumir el repte de treballar amb l'heterogeneïtat que existeix, amb la diferència i amb tants alumnes. No és viable si cada alumne treballa en el seu pupitre i el professor ha d'estar per cada alumne i en tota la seva diversitat. Només si els alumnes s'ajuden entre ells, amb l'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu és possible dur a cada persona al màxim en les seves possibilitats (Pujolàs, 2009). S'entén per aprenentatge cooperatiu a "estructurar la classe de manera que el mestre o la mestra no siguin els únics que "ensenyen", sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços de "ensenyar-se" mútuament, de cooperar i ajudar-se a l'hora d'aprendre." (Pujolàs, 2009).

"L'aprenentatge cooperatiu no és només un mètode o un recurs especialment útil per aprendre millor els continguts

escolars, sinó que és, en si mateix, un contingut curricular més que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, se'ls ha d'ensenyar. "(Pujolàs, 2009, pàg. 13). Aspectes, a més, que els serviran per a la seva integració en la societat de forma plena i conscient.

L'escola inclusiva, l'escola per a tothom, juntament amb les tècniques d'aprenentatge cooperatiu, la resolució de problemes, les intel·ligències múltiples, la individualització de l'aprenentatge i d'altres han demostrat que permeten, en canvi, el treball conjunt de persones heterogènies i l'adaptació millor a cadascuna d'elles (Masdevall, 2009).

Junt amb aquest aspecte, un altre aspecte important a treballar són les emocions. Tot aprenentatge té una base emocional (Anaya, 2014) i perquè es produeixi aprenentatge ha d'existir l'activació de patrons neuronals que no passa si hi ha avorriment, por o massa pressió.

I, només s'arriba a expert per l'estudi, per tant, s'hauria empenyer als alumnes amb altes capacitats i amb doble d'excepcionalitat a esforçar-se. En cas contrari, com s'ha comentat, fracassaran, especialment els alumnes amb 2e. Per contra, en un entorn adequat, s'afavoreix l'aprenentatge i poden desenvolupar les seves capacitats.

Així, el treball amb jocs, amb contes, amb dinàmiques de grup afavoreixen la integració i la cohesió del grup, i preparen el terreny de l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2009), i és bo per a l'aprenentatge emocional, en qualsevol edat.

Aquest treball és important, ja que els més capaços són alumnes que poden tenir dificultats de relació, problemes personals i emocionals. Sobretot si no se'ls estimula adequadament, o bé, no se'ls reconeix les altes capacitats o altres excepcionalitats. El treball en relació a la intel·ligència emocional serà fonamental, tant en relació a l'evolució de les seves capacitats en talents, com en el creixement emocional, personal i social (Masdevall, 2010).

Dins d'aquest aspecte, s'emmarca el treball relacionat amb les competències emocionals, d'aptituds personals (autoconeixement, autoregulació i motivació) i aptituds socials (empaties i habilitats socials) (Masdevall, 2009).

En relació als continguts, l'ideal és tractar a cada alumne en funció dels seus interessos i necessitats i prendre mesures i suports addicionals (d'enriquiment, ampliació curricular, etc) i intenses (flexibilització) quan sigui necessari. L'enriquiment o ampliació curricular permeten treballar en les seves característiques d'aprendre amb major amplitud i més profunditat. És interessant treballar en aquells processos que són de gran importància per a l'eficàcia de les interaccions

quotidianes amb l'ambient: són el raonament, la resolució de problemes, la presa de decisions i la creativitat. En aquest sentit, l'enriquiment serà important per aprofitar les oportunitats d'aprenentatge en relació al tracte de la informació correcta, que sigui manejada adequadament, però que també els permetrà l'aprenentatge de nous coneixements que serviran de base a nous aprenentatges (Anaya, 2014).

Un altre exemple és el treball per projectes o grups de recerca o la metodologia de grups d'experts. Pel que fa a la microadaptació, els alumnes més capaços ajuden els seus companys, realitzen agrupacions puntuals dels més capaços i s'adapten currículums.

I en aquest sentit, és possible treballar en relació a la personalització i individualització de l'aprenentatge, en el moment que cada alumne treballa en el seu tema, l'alumne amb altes capacitats pot, per exemple, treballar en la mateixa feina però amb un nivell superior.

També, és molt interessant el concepte de mentor del talent matemàtic precoç de Stanley que permet donar-li suport en certs aspectes curriculars que necessiten més profunditat, amplitud i especialització a través de professionals (Jiménez, 2010). És interessant traspasar aquest concepte a altres continguts (Callahan, 1998).

Pot ser necessària l'acceleració o flexibilització en una o diverses assignatures o d'un curs sencer. Cal tenir en compte l'opinió de l'alumne o alumna, l'opinió de l'escola i **experts**, sempre amb el vistiplau de les autoritats i amb el consentiment dels pares (Jiménez et al. , 2016). En el cas de la doble excepcionalitat, caldrà encara ser més curós.

En qualsevol cas, els principis pels quals es tracta als alumnes amb doble excepcionalitat seran els mateixos que la resta d'estudiants. S'asseguraran que les següents activitats són a la zona de proper desenvolupament, que ells no poden automàticament respondre, però, en canvi, amb una mínima ajuda poden aconseguir aprenentatges nous i noves realitzacions. En aquest sentit, són útils les metodologies de resolució de problemes reals sense que hi hagi una solució coneguda (Callahan, 1998).

Així, en relació a les metodologies de l'aprenentatge basat en problemes, en intel·ligències múltiples o amb jocs amb valors, aquest tipus d'eines és un suport, tant per a l'enriquiment de continguts, com per al treball metodològic.

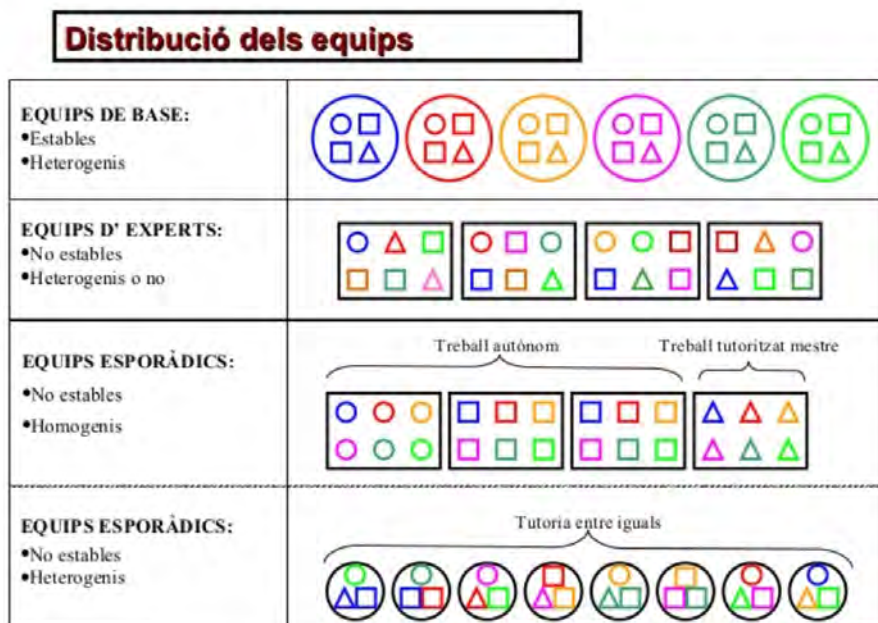
Juntament amb el treball cooperatiu, en equip, es necessita procedir "de manera que s'asseguri al màxim el que Spencer Kagan (1999) anomena la participació igualitària i la interacció simultània." (Pujolàs, 2014).

El treball cooperatiu permet, en alguns moments, fer activitats amb alumnes amb altes capacitats, que tenen els mateixos interessos, i els pot anar bé. Els obligarà a fer un treball esforçat ja que aniran retroalimentant els seus coneixements i aprofitant la seva capacitat d'aprenentatge veloç. Per això, l'aprenentatge cooperatiu és interessant, ja que hi ha equips base, estables, heterogenis i poden anar alternant amb grups homogenis i els més capaços poden treballar en equip (Pujolàs, 2009). En els grups homogenis, és possible treballar la mateixa tasca a diferents profunditats, per a cada grup, per exemple amb multinivells. També és possible treballar amb grups d'edats diferents. En la formació d'equips es té en compte que serà un grup fix i que realitzarà diferents dinàmiques, aquests són els equips base. Tot i dependent de les activitats que es realitzin, hi ha la possibilitat de ser flexibles com s'indica en el quadre de distribució d'equips.

#### Formació dels Equips:

Per formar els equips de composició heterogènia, cal distribuir els estudiants del grup classe en tres sub-grups:





(Pujolàs, 2014).

En altres moments, amb diferents agrupacions, o amb el treball cooperatiu en tota la classe, els més capaços, poden ajudar o, fins i tot ensenyar, els continguts apresos als seus companys. Sempre de forma puntual. "Conformen els quatre principis bàsics que aquest autor reconeix en els equips d'aprenentatge cooperatiu, simbolitzats per l'acrònim PEUS: Positive Interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction" (Pujolàs, 2014).

En qualsevol cas, el concepte és evitar l'avorriment i la desmotivació, ja que moltes vegades aquests nens no ho diran, sigui, per consideració als professors, per dispersió,

falta d'atenció, per les seves pròpies dificultats, inseguretats, pors o per necessitat de passar desapercebut dins de la classe. La veritat és que necessiten reptes i nous materials, ja que aprenen molt ràpid. Tota capacitat i tot talent que no es conreï es perd.

Els tallers de creativitat, sigui musical, arts plàstiques són ideals **pel** treball i l'aprenentatge relacionat amb la solució de problemes, ja que és una característica d'aquest procés (Anaya, 2014). I aquests alumnes ho valoren molt i creuen que hauria d'haver més classes d'aquest tipus, indiquen que els "Nois i noies consideren que l'educació i l'ensenyament no s'ajusta adequadament a les diferències individuals. Critiquen les tècniques de motivació i les estratègies d'ensenyament emprades doncs, en ocasions, limiten el pensament divergent i creatiu ". (Jiménez, Carmen; Murga, Ma Àngels; Gil, Juan Antonio; Téllez, Joan A; Trillo, Ma Pau, 2010). I encara es poden fer treballs voluntaris d'ampliació, no es tracta de donar-los més feina sempre, sinó, en tot cas, substituir les tasques que ja saben fer per altres més adequades a la seva capacitat.

En qualsevol cas, els professors tenen un paper central. Han de ser formats en tots aquests processos, ser contínuament informats, tenir clars objectius i metes, tenir el suport de direcció i **professionals** i disposar d'un suport més pragmàtic,

pel que fa a la resolució de dubtes i problemes dels professors que ho van a implementar (Callahan, 1998).

Són conscients que hi ha gran diversitat d'alumnes i no sempre és possible arribar a tots els alumnes, en alguns casos per haver de realitzar canvis en les formes de treball, en altres per excés de treball, així que són conscients que no sempre se'ls atén com necessiten (Jiménez et al., 2010). O que té més alumnes dels que poden atendre i, a més, cal tenir en compte que no sempre el professor sap quins alumnes tenen altes capacitats perquè no se'ls detecta, (Callahan, 1998) sobretot si no donen problemes.

En qualsevol cas, implica, en tota regla, una gestió del canvi a tots els nivells en tota l'escola. I això serveix per a qualsevol de les possibilitats explicitades.

Finalment, el treball cooperatiu segueix sent la forma més factible d'integració alhora que cadascú experimenta i aprèn segons les seves capacitats. Permet respondre a les necessitats de tots els alumnes, cadascun amb les seves especificitats. La concreció millor per a l'escola inclusiva i l'escola per a tothom. Comporta integració social, però també la possibilitat de donar formació específica, que tinguin la possibilitat d'esforçar-se, i, si cal, donar-los formació individualitzada, per exemple, amb algun mentor, per cobrir les seves necessitats específiques (Callahan, 1998).

El veritablement necessari és una gestió del canvi. Els educands són centrals. És important que siguin formats en tots els temes esmentats, ja que no sempre ho estan, i informats dels canvis, així com rebre suport en relació a la resolució de problemes i que el canvi sigui suportat per la direcció del centre educatiu.

L'aprenentatge cooperatiu pot alternar-se amb totes les altres possibilitats; no són, en cap cas, excloents. Però per sobre de tot, la cooperativitat permet assumir el repte que les persones amb alta capacitat i amb doble excepcionalitat realitzin l'aprenentatge esforçat, al seu ritme, ajudant a la seva classe, responent a les seves pròpies necessitats i, finalment, que treballin la intel·ligència emocional i relacional, que estiguin integrats en la societat, aspectes clau no només per a ells, sinó per a tots els alumnes.

**Els catalitzadors adequats per convertir capacitats en talents i treballar s'han de posar al seu abast,** sobretot, l'aspecte emocional. Això, permetrà cobrir les seves necessitats perquè la seva capacitat no es perdi i siguin útils a la societat, però sobretot **per** aconseguir que es desenvolupin com a persones i que siguin persones sociables i feliços.

## **5.2 RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT. CONSIDERACIONS GENERALS.**

### **CONSIDERACIONS GENERALS**

Aquest alumnat presenta una combinació difícilment apreciable a l'aula, la qual cosa pot portar a una inadequada adaptació o, fins i tot, a la inexistència de resposta degut a un possible emmascarament entres ambdues excepcionalitats. Molts docents no creuen en la possibilitat que els alumnes amb altes capacitats no siguin estudiants brillants, de forma que la seva existència pot passar desapercebuda per no respondre a l'estereotip que es té de l'estudiant amb AC (Whitmore, 1982). Fins i tot, si són bons estudiants, se'ls pot tractar com que són persones que s'esforcen molt per aconseguir-ho.

Les conseqüències de no ser atesos podrien ser les següents:

- Frustració: Això és especialment comú en els nois, els talents i dificultats d'aprenentatge han estat ignorats o només considerats parcialment. Aquests estudiants podrien tenir aspiracions altes i sentir ressentiment per les expectatives baixes que sovint altres persones tenen d'ells. Potser desitgin més independència i tinguin dificultat per acceptar que necessiten ajuda a causa de les seves dificultats d'aprenentatge i

d'atenció.

- Baixa autoestima: Sense el suport apropiat, els nois amb dificultats d'aprenentatge i d'atenció podrien sentir insegurs de les seves habilitats o deixar d'**intentar-ho** perquè comencen a creure que el fracàs és inevitable. Aquest pessimisme pot augmentar el risc de depressió.
- Aïllament social: Els nois doblement excepcionals, en general, no se senten integrats a un món ni a l'altre. Potser no tinguin les habilitats socials per a sentir-se còmodes amb els estudiants en les classes per dotats. També podrien tenir dificultat per relacionar-se amb els estudiants en les seves classes de recuperació. Això pot portar al fet que els nens doblement excepcionals es preguntin: "on pertanyo?". A aquests estudiants, en general, els hi resulta més fàcil relacionar-se amb els adults que amb els nens de la seva edat.

A més a més, els professors solen etiquetar-los com **ganduls**, la qual cosa fa que es presenti un resultat de continuu baix rendiment, falta de motivació, problemes de comportament i desencantament per l'escola. A llarg termini, les conseqüències poden ser des del rebuig a l'escola i abandonament escolar i, fins i tot, desenvolupament de problemes familiars, no tenir feina de manera crònica, baixos nivells socioeconòmics i greus problemes emocionals i d'equilibri mental.

Aquestes conseqüències impacten, no solament en el mateix nen, sinó també en tot el seu entorn, desgastant així a les seves famílies, obligant als pares i mares a realitzar esforços econòmics addicionals, cremant als docents de suport reduint així la qualitat de vida de tots els involucrats.<sup>15</sup>

La detecció, doncs, és fonamental. En aquest sentit, pot ser interessant tenir en compte la piràmide de Maslow. Es parteix d'una teoria holística, del concepte que les persones són "un tot integrat i organitzat" (Maslow, 1991. Pàg. 3). Implica doncs, que l'alumne respon a la motivació en una direcció. Si cal tractar-ho amb una direcció ha d'incloure la doble excepcionalitat, sense treballar una d'elles, l'alumne no respondrà, no es motivarà. Així, doncs, per exemple, saber en quin punt estar l'alumne, quina és la seva necessitat bàsica, si li cal l'acceptació dels companys de classe, el reconeixement o el sentit de pertinença es converteix, doncs, en imprescindible per evolucionar i evitar les conseqüències.

No es pot oblidar que es poden sentir diferents i, a voltes, se'ls tracta diferent i, per tant, aconseguir l'acceptació de la diferència serà primordial. Treballar l'aspecte social és una de les bases per garantir la seva necessitat de seguretat i emocional. La possibilitat de poder-se desenvolupar. Superar

---

<sup>15</sup><https://aacclarebeliondeltalento.com/2015/08/11/doble-excepcionalidad-altas-capacidades-y-dificultades-de-aprendizaje/>

una necessitat implicarà poder-ne assumir d'altres. La frustració de la necessitat, en canvi, el bloquejarà.

En particular, treballar les altes capacitats amb normalitat dins l'escola i dins les classes indicarà que el component d'acceptació sigui una assignatura superada. En concret, cal poder parlar-ho a classe sense que ningú sigui menystingut, ni ningú sigui exaltat. Per exemple, als alumnes que tenen companys amb 2e és possible parlar-los sobre les altes capacitats. Aquest esforç de transparència i de facilitar pautes sobre què cal treballar i què cal esperar facilita l'acceptació.

És possible que la doble excepcionalitat no sigui possible indicar-ho a classe, per confidencialitat, encara que pot ser útil que els companys sàpiguin què esperar i com cal actuar en cada cas. En concret, amb adolescents, si els tens en compte i els dones responsabilitats és més fàcil que donin suport i ajudin a la seva integració que si no els tens en compte.

En tot cas, des del punt de vista holístic, cal donar resposta també a les precondicions de les necessitats bàsiques. Entre elles estan la llibertat de parlar o de fer i la llibertat d'investigar i cercar informació. Treballar les capacitats cognitives té, entre altres funcions, satisfer les necessitats bàsiques. Així, la no obtenció de resposta a les necessitats cognitives bàsiques és vista com un perill a les necessitats

bàsiques amb les subsegüents conseqüències (Maslow, 1991).

Així, en relació a les experiències d'atenció educativa específiques, hi inclou tant els alumnes amb altes capacitats com els que tenen doble excepcionalitat, convé dissenyar-les en funció del concepte de què és aprenentatge significatiu per a un subjecte d'altres capacitats. Cal descobrir què saben i com ho saben per després actuar en conseqüència. (Masdevall, MTG, & Costa, VM, 2010).

Els investigadors estan generant pràctiques basades en evidències per treballar amb els alumnes doblement excepcionals. Per exemple, Assouline, Foley-Nicpon, y Huber (2006) plantegen una sèrie de suggerències per treballar amb aquests alumnes:

1. La revisió de l'historial acadèmic de l'alumne pot oferir un perfil de fortaleces i febleses.
2. Que justifiquin una avaluació ulterior. S'han de buscar evidències relacionades amb les àrees de talent i possibles vulnerabilitats. Això requereix un esforç de col·laboració per part dels professors ordinaris, mestres d'educació especial, així com el departament d'orientació.
3. S'han d'avaluar les necessitats emocionals dels alumnes amb doble excepcionalitat i aquestes han de constituir el focus principal del pla d'intervenció amb la fita de garantir l'ajust positiu dels alumnes i l'èxit a llarg

termini i, també, del desenvolupament de l'autoconsciència sobre els seus punts forts i febles.

Tenir una manera d'aprenentatge viso-espacial, no és exclusiu dels nens amb alta capacitat. Alumnes amb dislèxia i TDAH comparteixen aquestes estratègies d'aprenentatge. Els nens amb doble excepcionalitat i els nens altament dotats aprenen millor quan aquesta qualitat és tinguda en compte en el procés d'aprenentatge i la seva avaluació. Els mètodes d'ensenyament que afavoreixen aquest aprenentatge són avantatjosos per a tot l'alumnat, però imprescindibles per desenvolupar el potencial d'aquests grups esmentats.<sup>16</sup>

Aquesta guia de 4 punts pot ajudar als professionals a desenvolupar programes adequats per alumnes amb doble excepcionalitat en general (Worldmad, 2015):

### **1. Centrar l'atenció en el desenvolupament del talent.**

Els estudis han demostrat que centrar-se en les debilitats a costa de no desenvolupar les fortaleeses dóna lloc a una baixa autoestima, falta de motivació, depressió i estrès (Baum, 1984; Whitmore & Maker, 1985). Centrar l'atenció en el desenvolupament de les fortaleeses i aquelles àrees en les que l'alumne mostra un especial talent genera l'ambient acadèmic apropiat perquè l'alumne desenvolupi tot el seu potencial. Necessita activitats d'enriquiment que

<sup>16</sup> <https://aacclarebeliondeltalento.com/2016/06/04/todos-los-ninos-viso-espaciales-son-brillantes/>

li permetin superar les seves dificultats i permetin que el seu pensament abstracte i creatiu sobresurtin.

El que requereixen aquests estudiants és una atenció educativa que desenvolupi les seves àrees de potencial i talent, alhora que abordi les seves àrees de dificultat (Assouline & Whiteman, 2011; Schultz, 2012; Baum et al., 2014). S'ha demostrat que potenciant les intel·ligències i talents d'aquests estudiants ha generat un augment espectacular dels nivells d'autoestima, motivació i aprenentatge productiu i una gran millora en els resultats de competències bàsiques i èxits (Baum, 1988, Whitmore & Maker (1985).

## **2. Crear un entorn enriquidor que valori les diferències individuals**

D'acord amb la piràmide de necessitats de Maslow (veure figura), en relació a la motivació, en concret en relació a l'aprenentatge, la persona actua de forma unitària. La seva energia i els seus esforços responen a una necessitat. Si la persona té necessitats fisiològiques no resoltes, per ella, la resta de necessitats no existeixen o tenen una importància relativa. Per a crear un entorn enriquidor, cal garantir, doncs, que les persones tinguin una necessitat que els motivi a l'acció el més amunt de la piràmide possible. D'aquesta manera, quan la primera necessitat

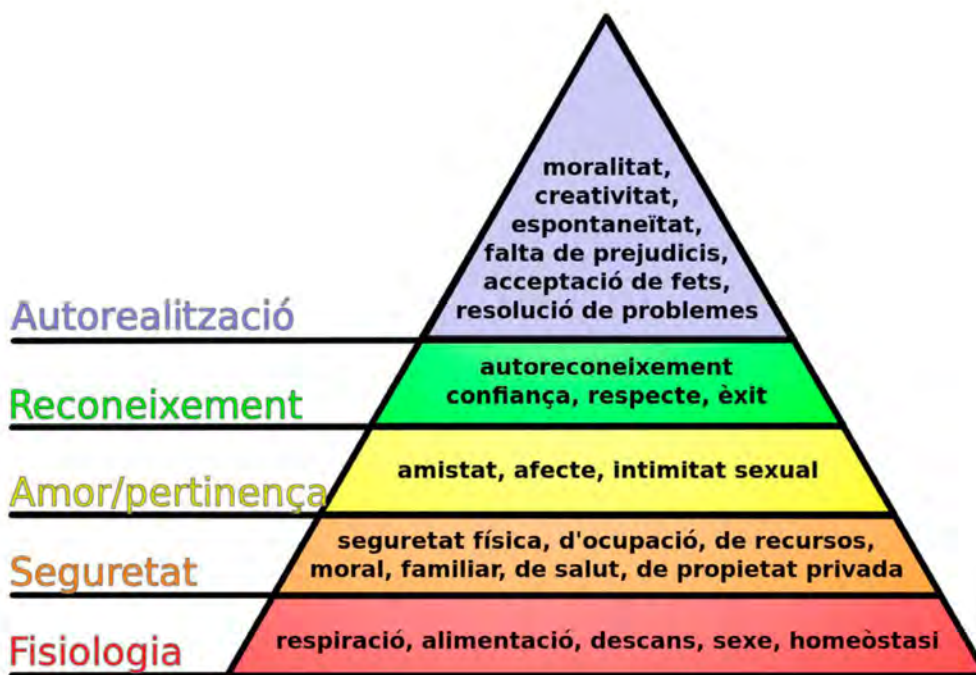
està satisfeta, la substitueix la següent, que seria la necessitat de seguretat.

Suposant que aquestes necessitats ja estiguin satisfetes, a nivell d'atenció educativa, es pot treballar en el sentit de pertinença i d'amor, la tercera necessitat. Els tutors grupals, i en general, la comunitat educativa, aquí tenen una feina a fer que ha de permetre que la necessitat que els empeny pugui superar-ho i arribar a les dues més altes: la necessitat d'estima i la necessitat d'autorealització.

Així, els individus necessiten sentir que pertanyen a un grup i son valorats per la resta per desenvolupar tot el seu potencial. També cal, doncs, que cadascú pugui fer **allò** que és capaç de fer. Cada alumne és diferent i ha de poder desenvolupar les seves capacitats, per a l'autorealització.

Maslow (1991) afegeix també, en aquest sentit, que hi ha precondicions per a la satisfacció de les necessitats bàsiques. Aquestes condicions són la llibertat d'expressió, d'acció (sense perjudicar als altres, és clar), d'investigar, de defensar's o d'equitat, per exemple. Però també hi inclou, les capacitats cognitives, els desitjos de saber, d'entendre i estètic, que ajuden a satisfer les necessitats bàsiques. Un atac a aquestes precondicions, acostumen a ser defensades com si fossin necessitats en elles mateixes, encara que no ho siguin.

Així, un ambient enriquidor es preocuparia que cada estudiant desenvolupi el seu potencial i respectaria les diferències individuals. En aquest ambient, els estudiants són premiats pel que fan bé, s'ofereixen alternatives tant per l'adquisició de la informació com per comunicar allò que han après, la seva filosofia fomenta i recolza la interdependència, els estudiants treballen en grups cooperatius per aconseguir els seus objectius i tots els tipus d'intel·ligències són valorats.



### 3. Estimular estratègies de compensació

Simplement treballar les febleses de l'alumnat pot no ser suficient pels alumnes que, a més a més, mostren altes capacitats intel·lectuals. Aquest treball podrà fer que l'alumne millori la seva producció, però no li permetrà assolir l'excel·lència d'aquestes àrees.

S'anomenen algunes suggerències d'estratègies de compensació per ajudar a aquest estudiants:

- I. Alumnes amb dificultats per llegir: Trobar fonts d'informació que siguin apropiades per a alumnes amb aquest tipus de dificultat, com visites a museus, entrevistes, fotografies, pel·lícules històriques, conferències o la mateixa experimentació. És recomanable no adaptar el currículum rebaixant el nivell d'exigència, sinó que aquests alumnes necessiten que els presentin alternatives per rebre la informació referida al seu aprenentatge.

- II. Alumnes amb dificultats per organitzar la informació o el seu temps: desenvolupar sistemes d'organització que ajudin els alumnes amb aquestes dificultats com poden ser fer un resum de la classe del dia, guies d'estudi i un glossari dels conceptes més importants. Ensenya als estudiants amb dificultat per transferir idees a un format seqüenciat sobre el paper, a fer servir el

brainstorming (pluja d'idees) i les relacions entre conceptes per generar titulars i organitzar el treball escrit. Desenvolupar plans de gestió en què les tasques estiguin llistades de forma seqüencial, amb dates concretes per a la seva execució. Finalment, desenvolupar aquesta estructura de forma visual per guiar-lo cap a l'execució final.

- III. Recolzament en la tecnologia per augmentar la seva productivitat: la tecnologia ofereix moltes formes d'organitzar i d'accedir a la informació, millorar la capacitat de càlcul i d'ortografia i millorar la qualitat visual de la feina. Pot ajudar als alumnes amb dificultats d'aprenentatge a presentar treballs dels quals sentir-se orgullosos. Forçar a aquests alumnes a presentar treballs manuscrits en lloc de recolzar-se en un processament de textos, és tant com no permetre als alumnes discapacitats visuals l'ús de textos escrits en Braille.

- IV. Varietat d'opcions per l'expressió d'idees i demostrar l'aprenentatge assolit: l'escriptura no ha de ser l'única forma d'expressar els continguts adquirits per un alumne. Exàmens verbals, diapositives, presentacions gràfiques, modelats, dramatització, realització de murals o vídeos, per exemple. Tots els alumnes de la classe es poden

beneficiar d'aquestes mesures. L'alternança de mitjans hauria de ser la norma i no l'excepció, molt més d'acord a la manera que es presenten els continguts en el món laboral per al qual, se suposa, estem preparant als nostres alumnes.

- V. Alumnes amb problemes de memòria a curt termini: desenvolupar estratègies mnemotècniques, especialment eficaces si les desenvolupen els mateixos alumnes. Donar suport **els** conceptes amb elements visuals per reforçar l'associació d'idees

#### **4. Estimulació del coneixement de les fortaleeses i febleses individuals.**

És imperatiu que els estudiants que comparteixen aquesta doble excepcionalitat siguin conscients de les seves fortaleeses i habilitats, de forma que puguin orientar-se adequadament segons les seves necessitats a partir d'una orientació pedagògica, psicopedagògica o psicològica de cara al seu futur. Si trien una activitat o professió, que puguin ser conscients dels esforços i de l'ajuda addicional que necessitaran per portar-la a terme amb èxit. Sessions de suport en les quals aquests alumnes puguin parlar de les seves frustracions i aprendre com **manegar** aquesta barreja d'habilitats i febleses, d'alta capacitat i dificultats, poden ser de gran ajuda.

Alguns suggeriments que poden ser útils per al procés d'avaluació dels alumnes amb doble excepcionalitat poden ser:

- Evitar l'ús de proves amb temps, doncs això perjudica als alumnes 2e. Aquests estudiants necessiten més temps per poder analitzar la informació, processar-la i respondre (Coleman, 2005).
- Es suggereix l'ús de diferents formes d'avaluació, permetent a l'estudiant 2e demostrar **allò** que sap. És important que aquest pugui tenir diferents formes d'expressar el seu aprenentatge, ja que moltes vegades és el format d'avaluació **allò** que perjudica a l'estudiant.
- Afavorir l'expressió **d'allò que** s'ha après no necessàriament per la via escrita. S'ha de ser flexible en el què es pugui i no s'oblidi d'arribar a acords i flexibilitzar en les avaluacions, projectes i / o treballs que hagi de realitzar.
- Lliurament de pautes o rúbriques per endavant, donar a conèixer als estudiants què s'espera d'ells i què s'espera que ells facin, d'aquesta manera s'enfocaran en **allò**. Després, mostrar els seus resultats, així ells sabran què els va faltar, què van fer bé i què poden millorar. La retroalimentació és molt important, ja que els prepara per a futures avaluacions.
- Fomentar l'autoavaluació i la reflexió en torn a les seves pròpies tasques.

- Utilitzar la recerca individual o grupal com a recurs avaluatiu, ja que els estudiants amb 2e presenten una alta preferència per la recerca d'informació, per tant, promocionar la recerca de diferents formes d'accedir a la informació, ja sigui a través del cinema o documentals, pàgines web, lectura d'assajos d'un expert o, fins i tot, entrevistant a diferents persones que coneguin del tema.

Recordem que la diversitat en l'aula i el treball en particular amb estudiants que posseeixen la condició de 2e, porta per **ell mateix**, per a l'exercici docent, molts desafiaments i situacions complexes de resoldre, per això com a professionals hem d'assegurar de dotar d'eines als nostres estudiants perquè puguin desenvolupar i potenciar les seves habilitats i fortaleces, a més de reconèixer les seves debilitats, amb la finalitat que siguin ells mateixos els constructors del seu futur a partir de les oportunitats que un ambient d'aprenentatge de qualitat els pugui oferir.

Una eina per analitzar les fortaleces però també les debilitats, no només de l'alumne sinó del pla que li aplicarem, és el mètode de planificació estratègica d'Anàlisi DAFO, es tracta d'especificar l'objectiu d'un projecte i la identificació dels factors interns i externs que són favorables i desfavorables per assolir aquest objectiu. La tècnica se li atribueix a Albert Humphrey, a la Universitat de Stanford els anys 1960 i 1970.

S'analitza de la manera següent:

- **Debilitats** (factor intern).
- **Amenaces** (factor extern).
- **Fortaleses** (factor intern).
- **Oportunitats** (factor extern).

A més, no sols pot fer referència al món empresarial o educatiu, sinó que també es pot utilitzar per a les decisions o la vida personal, com s'especificava anteriorment.

En definitiva, és molt important que tota aquesta intervenció des del centre, tenint en compte tots els aspectes comentats anteriorment, quedin recollits en un Pla Individualitzat (PI), segons estableix la normativa vigent.

Fer finalitzar, les reeducacions psicopedagògiques, juntament amb les mesures aplicades per l'escola, complementen l'ajuda que l'alumne amb 2e pot rebre. Pot millorar i avançar, no només en l'aspecte educatiu, sinó també en la seva autonomia i creixement personal. A través d'unes sessions dirigides per un professional de l'educació, donarà pautes a l'alumne i als pares i de manera coordinada a l'escola per potenciar la seva AC fent-la un punt fort i també per reforçar el seu punt feble.

### 5.2.1 RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I EL TRASTORN ESPECÍFIC DE L'APRENTATGE

Aquestes categories ajuden a explicar perquè aquests estudiants freqüentment passen per l'escola sense rebre l'atenció i l'estimulació que necessiten:

**1. Estudiants que amb la seva AC emmascaren les seves dificultats d'aprenentatge i d'atenció.**

Aquests nens obtenen puntuacions altes en els exàmens però no els hi va bé en els programes per AC. Aquests estudiants utilitzen les seves habilitats excepcionals per intentar compensar les seves limitacions. Però a mesura que creixen, podrien ser etiquetats com "nois de baix rendiment" o "ganduls" en anar **endarrerir-se'n** en relació als seus companys dotats.

**2. Estudiants que amb les seves dificultats d'aprenentatge i d'atenció emmascaren la seva AC.**

Les dificultats d'aprenentatge i d'atenció poden afectar el seu acompliment en les proves d'intel·ligència i en altres avaluacions per detectar sobredotació. Per exemple, ja que moltes d'aquestes proves requereixen tenir habilitats del llenguatge, els nens amb dificultats relacionades amb el llenguatge pot ser que no facin un bon exercici. Aquests nens podrien ser col·locats en classes d'educació especial, en les quals s'avorreixen i,

possiblement, es portin malament ja que no són prou estimulants. Alguns d'aquests nens són identificats, equivocadament, com si tinguessin problemes emocionals.

**3. Estudiants que amb les dificultats d'aprenentatge i d'atenció i la seva AC s'emmaskaren entre elles.**

Aquests nens podria semblar que com tenen una habilitat mitjana a causa de que les seves fortaleeses i limitacions "es cancel·len unes a les altres". En conseqüència, aquests estudiants podrien no qualificar en els programes per dotats o en els programes d'educació especial

Susan Baum (1988) ofereix les següents quatre recomanacions per atendre a aquest alumnat:

1. L'atenció educativa hauria de centrar-se més en l'alta capacitat del nen/a que en la seva dificultat.
2. Els nens amb alta capacitat i dificultats d'aprenentatge haurien de tenir un ambient que el recolzi i que valori les seves capacitats.
3. Haurien d'ensenyar a l'alumnat estratègies que compensin les dificultats.
4. Els educadors haurien d'ajudar als seus estudiants a que siguin conscients de les seves capacitats i dificultats i afrontar-les.

Centrant-nos més en la lectoescriptura<sup>17</sup>, els alumnes 2e evidencien una relació una mica dicotòmica amb la lectura, ja sigui perquè la valoren positivament o perquè els desagrada del tot. És important tenir en compte en quina d'aquestes situacions es troba el seu estudiant 2e, a fi de buscar en conjunt amb ell alternatives que afavoreixin el seu desenvolupament.

L'escriptura i en particular l'escriptura manuscrita, és una activitat rebutjada en la majoria dels estudiants 2e, per tant:

- A. Es recomana potenciar l'escriptura i la seva avaluació, ressaltant la creació original de diversos textos per sobre l'ortografia o cal·ligrafia. És a dir, és més important que els estudiants creïn una història, al fet que aquesta tingui perfecte ortografia. És important no donar feina afegida com fer redaccions i lectures diàries, ja que es pot aconseguir l'efecte contrari.
- B. Si ha de realitzar tasques d'escriptura a mà i aquesta és una tasca poc motivadora per a l'estudiant 2e, es recomana dividir la tasca o l'avaluació escrita en diferents dies, de manera que no es transformi en alguna cosa interminable i tortuosa.

---

17 DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales (2e). Universidad Católica Valparaíso (2018)

D'altra banda, centrar-se més en l'alta capacitat, no vol dir que no s'hagi d'utilitzar els protocols dels que disposem sobre trastorns d'aprenentatge, els quals són imprescindibles en aquests casos per tal de donar una atenció educativa òptima.

### **5.2.2 RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TDAH**

Els alumnes amb 2e necessiten desenvolupar-se en un ambient que alimenti les seves capacitats i talents, atengui les seves dificultats i rebin el suport emocional necessari per gestionar la seva dualitat. La resposta educativa que aquests alumnes necessiten del seu entorn pot ser únicament guiada per uns criteris generals que donin pistes de les múltiples possibilitats en què pot traduir la concreció de l'atenció a aquesta diversitat.

Entre aquestes línies-base, i més concretament per l'atenció d'alumnes amb AC i TDAH, trobem l'aportació d'autors com Lovecky (2000) o Flint (2001):

- Un estimulant ambient escolar que promogui un major nivell d'atenció en l'alumne doblement excepcional i la inhibició de les conductes hiperactives, comptant alhora amb una ràtio petita que permeti una supervisió més constant i directa sobre el nen.
- Assistir a classes especials per a alumnes d'alta

capacitat (Lovecky, 2000).

- Manteniment per part del professorat d'unes expectatives elevades que afavoreixin un "Efecte Pigmalíó" en l'alumne, acreixent la seva confiança en ell mateix i en les seves possibilitats.
- Abordar continguts rellevants, que motivin l'alumne doblement excepcional i resultin significatius per a ell.
- Utilitzar les TIC, ja que solen ser àrea d'interès per a aquests alumnes per la seva alta capacitat i per la facilitat que tenen de centrar la seva atenció davant d'aquests estímuls malgrat el seu TDAH.
- Instrucció intensiva en habilitats organitzatives i d'estudi.
- Teràpia cognitiva: sobre les expectatives que els alumnes perceben dels altres i de si mateixos, així com sobre els seus pensaments i sentiments davant la condició doblement excepcional.
- Assessorament i orientació sobretot per a aquells alumnes que hagin tingut una detecció tardana de la seva doble excepcionalitat per acceptar la seva condició, entendre-la i "fer-la front" (Flint, 2001).



### **5.2.3 RESPOSTA EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I TEA**

Els nens amb altes capacitats i TEA poden necessitar intervencions i estratègies diferents de les que poden

necessitar nens amb AC convencionals o els nens amb TEA sense alta capacitat (Neihart, 2000).

L'entorn d'aprenentatge, que és una part fonamental en l'educació del nen amb altes capacitats (obert, complexe, lliure), no pot beneficiar a l'alumne amb AC i TEA, ja que aquest més aviat requereix un entorn estructurat, normalitzat, enfocat i sense distraccions. Els orientadors han de trobar l'adaptació òptima que satisfaci tant la vessant intel·lectual, com les necessitats socials i estructurals de l'alumne.

Amb una completa història del desenvolupament i, juntament amb un clar informe dels punts forts i febles de l'infant, l'equip d'orientació estaria capacitat per a elaborar un pla individual (PI) apropiat per a aquest nen per a treballar les seves àrees febles i desenvolupar les seves àrees més fortes. Les intervencions estan dirigides a una adaptació de l'entorn escolar: això s'aconsegueix mitjançant l'estructuració i la comunicació per imatges i un currículum escolar adaptat a la capacitat cognitiva, el nivell funcional i les necessitats educatives que es considerin prioritàries per treballar en l'entorn educatiu.

L'objectiu d'aquesta atenció no consisteix tant en reduir o eliminar el "comportament autista", si no més aviat, facilitar

la competència social i comunicativa, i d'aquesta manera, reduir el grau de deteriorament del funcionament quotidià.

Algunes de les propostes per l'atenció dels nens amb AC i TEA serien (Benito, 2009):

- Establir una rutina ordenada a l'aula per l'alumne.
- Ensenyar la capacitats per percebre mitjançant l'ensenyament d'habilitats socials.
- Ensenyar habilitats de comprensió auditiva.
- Centrar-se en els centres d'interès dels nens.
- Treballar la ironia escrita en els còmics i obres escrites d'humor.
- Ensenyar les habilitats socials i oferir la possibilitat de practicar-les en un entorn segur.

### **5.3 ORIENTACIÓ A FAMÍLIES DE FILLS AMB DOBLE EXCEPCIONALITAT**

Amb el suport i l'estímul apropiat, els estudiants doblement excepcionals poden prosperar. En aquest sentit, donaríem als pares/mares les següents recomanacions<sup>18</sup>:

- Parlar amb el/la tutor/a i/o departament d'orientació de l'escola. Si vostè sospita que el seu fill és doblement excepcional, sol·liciti una reunió amb el coordinador

---

<sup>18</sup> <http://ceril.net/index.php/articulos?id=344>

d'educació especial de la seva escola. Discutiu les seves preocupacions i demani-li informació sobre els tipus de proves.

- Demani que romangui en el programa per altes capacitats. Si el seu fill ha estat identificat amb AC però no li està anant bé en el programa, demani que sigui avaluat per les dificultats que pugui presentar abans de prendre qualsevol decisió sobre treure'l del programa.
- Aprofiti al màxim el PI (programa individualitzat) del seu fill. Si l'escola determina que el seu fill és doblement excepcional, utilitzi els objectius anuals del seu PI per abordar les seves limitacions i nodrir les seves dots. A més a més, demani una revisió trimestral amb el tutor, pares i professionals per revisar l'assoliment dels objectius del PI i poder fer les modificacions que calguin.
- Trobi altres nens doblement excepcionals. Fomenti que el seu fill passi temps amb nois/noies que tinguin interessos i habilitats similars. Això pot ajudar a celebrar les seves fortaleces i sentir-se menys aïllat. Es pot connectar amb altres famílies que tinguin nens doblement excepcionals a través d'associacions d'alumnes amb altes capacitats.
- Empoderi al seu fill. Ajudeu a entendre quins són els seus talents i les seves limitacions. Expliqui-li que ell pot obtenir ajuda en les àrees en què té dificultats, però

eviti rescatar-lo cada vegada que se senti frustrat. És millor que se li ajudi a aprendre a gestionar la seva alta capacitat i les seves deficiències o dificultats.

- Col·laborar amb els mestres del seu fill per ajudar-lo a desenvolupar els seus talents i aconseguir el seu màxim potencial. Apreneu més sobre com ser un defensor eficaç del seu fill a l'escola. Amb el seu amor i el seu suport, el seu fill podrà progressar i aprofitar els seus talents al màxim.

Tanmateix, hi ha molta més recerca per dissentir que les actituds positives dels pares realment fomenten el desenvolupament motivacional dels infants amb AC en la situació familiar (Garn et al., 2010). Algunes d'aquestes actituds podrien ser<sup>19</sup>:

1. **Desenvolupament dels interessos personals:** és rellevant conèixer les seves motivacions, les seves habilitats, **allò** que els crida més l'atenció i **allò** que definitivament els agrada o desagrada. Per a això, el primer és identificar els interessos, ja siguin individuals o aquells comuns a la família, per després planificar accions, recursos i possibilitats que els permetin finalment l'execució d'aquestes i aconseguir satisfer algunes de les motivacions que aquests nens, nenes i

<sup>19</sup> <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00504/full#B28>

adolescents presenten.

2. **Desenvolupament de la lectura i escriptura:** s'han de considerar estratègies per seguir potenciant el gust per la lectura i l'escriptura i altres per desenvolupar aquestes habilitats en el cas que presentin rebuig cap a elles. La lectura i l'escriptura requereixen que potenciem en els nostres fills el seu gust, el seu ús i la incorporació de les dues a la seva vida quotidiana, de manera que siguin eines positives per a l'aprenentatge, l'oci, el plaer, entre d'altres. Pel mateix, suggerim tenir present:

- a. No obligui al nen a llegir si no vol. En aquesta circumstància es suggereix buscar diverses opcions perquè aprengui i s'acosti a la lectura, com ara, documentals, textos del seu interès, pàgines d'internet, podcast, audiollibres i diverses formes d'accedir a la informació. L'important és que el nen gaudeixi **allò** que comporta fer la realització d'aquestes activitats.
- b. Si gaudeix de la lectura, aquesta s'ha de potenciar, ja sigui mitjançant la compra de llibres nous o usats, anar a la biblioteca, llibres en format PDF, llocs web de literatura, diaris i revistes digitals, etc.
- c. Insti el seu fill a què l'acompanyi a realitzar activitats que impliquin la lectura d'una manera natural, en jocs, en avisos, receptes, en productes

a utilitzar, entre d'altres. Otorga-li el temps necessari que requereixi per a llegir, de manera que no se senti pressionat, i en acabar preguntant-li què és el que ha entès, o què és el que s'ha de fer, o quins són els passos a seguir.

- d. Es suggereix llegir junts (pares i fills), fer un club de lectura, d'aquesta manera es fan llaços afectius i aprenen conjuntament sobre algun tema. Posteriorment, parli amb el seu fill sobre allò que ha llegit, les conclusions que va extreure i allò que li ha cridat l'atenció, agradat o disgustat més. És important obrir-se a la idea d'aprendre del seu fill.
- e. Es recomana potenciar l'escriptura a casa, ressaltant la creació original de diversos textos per sobre l'ortografia o cal·ligrafia.

3. **Desenvolupament de la creativitat:** hi ha diferents formes de ser creatiu, per exemple, tenir i produir moltes idees úniques i originals, pensar com usualment la majoria no ho fa, trobar solucions diverses per a un problema, connectar diferents idees entre sí o reestructurar les idees i flexibilitzar-les. Com a pares, cal buscar estratègies que permetin potenciar la creativitat en els nostres fills, en un ambient o context creat per a això. Es suggereix que tingui les següents condicions:

- a. És important que el seu fill estigui exposat a

ambients que li siguin desafiants, motivants i nous de manera que afavoreixin la creació d'idees.

- b. Cal, a més, que aquest ambient sigui acollidor, de manera que **potenciï** la creativitat, que valori la diversitat de les seves propostes, sense burles, descrèdit, ni crítiques.
- c. És essencial que aquest ambient també sigui contenidor quan el fracàs es presenti, amb el propòsit que se li motivi a reiniciar o continuar creant, evitant així l'abandonament de futures accions creatives

4. **Desenvolupament de les funcions executives:** les Funcions Executives (més endavant FE) són un conjunt de processos cognitius orientats a la presa de decisions i la resolució de situacions problemàtiques, per la qual cosa es tornen molt rellevants en el desenvolupament dels fills. La capacitat **d'inhibir**-se davant de distractors, de flexibilitzar o canviar davant de situacions emergents, de planificar enfront **d'allò** que vol realitzar, de **monitoritzar**-se en les activitats que es realitzen i la memòria de treball són algunes de les FE més rellevants.

**Se** suggereix llavors que **es** dugui a terme accions com les següents per al desenvolupament de les FE a la llar:

- a. Implementar un horari d'estudi, considerant temps per a la realització de tasques, així com també

**moments de descans i d'activitats d'oci.**

- b. Implementar dins de les rutines familiars activitats com: alimentar la seva mascota, regar les plantes, ordenar les seves joguines, etc., per tal de treballar les rutines i la presa de consciència de la responsabilitat en els actes personals.
- c. Atorgar un clima d'organització i **d'hàbits**, ja sigui en l'escolar o en la llar, que li permeti generar estratègies d'autoregulació enfront de l'atenció i l'organització del seu temps.
- d. En conjunt, amb el seu fill, afavorir l'atenció sostinguda, per mitjà del joc, memoritzar, trencaclosques, jocs de puntes o d'altres on requereixi estar concentrat un temps prolongat. Al principi, fer pauses quan es mostrin inquietos o evidenciïn conductes impulsives.
- e. Parlar **d'allò** que estan fent, **d'allò** que recentment acaben de fer i **d'allò** que estan per fer per afavorir la memòria de treball i presa de consciència de les seves accions quotidianes.
- f. En preparar les avaluacions, incorporar preguntes escrites, de manera que pugui practicar l'organització prèvia de les seves idees, el desenvolupament de les mateixes i la revisió.

**5. Desenvolupament de la resolució de problemes:**  
els nens, nenes i adolescents 2e posseeixen

característiques que poden resultar de gran riquesa per a la resolució de problemes, així com també posseeixen altres que poden constituir una sèrie de desafiaments per al mateix exercici, tornant-se necessari acompanyar-los en el desenvolupament i potenciació d'estratègies per la resolució d'aquestes situacions.

6. **Estratègies pel desenvolupament socio-emocional:** aquesta secció consta de diversos aspectes que donen compte del desenvolupament integral de la persona, fent referència a temes com:
- a. Desenvolupament de l'autoconcepte i l'autoestima.
  - b. Gestió de les emocions.
  - c. Reconeixement de la sobreexcitabilitats.
  - d. Desenvolupament de les relacions interpersonals.
  - e. Desenvolupament de l'autonomia.

ESBORRANY

ESBORRANY - PENDENT PUBLICACIÓ

## 6. CONCLUSIONS

Aquesta recerca ha estat fruit de la gran inquietud que des del COPEC tenim per a donar **resposta educativa a absolutament tots els alumnes**, inquietud que compartim amb d'altres professionals i institucions del sector educatiu i que és afí amb el darrer decret d'inclusió \* DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu<sup>20</sup>.

Hem constatat que aquest alumnat necessita una intervenció educativa, un suport i una consciència real de **què** la seva condició no té perquè suposar inevitablement un fracàs acadèmic o la derrota en altres camps del seu desenvolupament, perquè com diu Gardner **(2011) en el seu llibre Intel·ligències múltiples. La teoria en la pràctica:**

**{...}** Molts dels individus més creatius de la història humana han tingut problemes d'aprenentatge significatius. Em venen a la ment Thomas Edison, Winston Churchill, Pablo Picasso i inclòs Albert Einstein. En lloc d'empetitonar-se per aquestes dificultats, aquests individus van ser capaços de construir sobre les seves capacitats i arribar a realitzar contribucions

---

<sup>20</sup> DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

extraordinàries, i extraordinàriament distintives, en la seva especialitat particular. Per tant, les persones que s'ocupen de l'educació han de prestar especial atenció a les capacitats i a les inclinacions dels nens al seu càrrec (Gardner, 2011, p. 217).

D'altra banda, és necessari fer veure la importància de la detecció i la identificació d'aquest col·lectiu de la diversitat de l'alumnat, no solament per l'àmbit acadèmic, sinó perquè també en l'àmbit emocional i afectiu troben problemes i entrebancs, més complexes que els de l'alumnat solament amb AC o solament amb dificultats o algun trastorn.

Durant aquesta recerca, hem anat constatant que molts professionals de diferents països s'han trobat amb les mateixes inquietuds, sortosament alguns ho han investigat i han arribat a conclusions acords amb la nostra:

**“És de vital importància desenvolupar el potencial individual dels alumnes amb doble excepcionalitat des del centre educatiu amb una intervenció educativa i familiar, acompanyar-los en el seu trajecte vital des d'un punt de vista inclusiu, la qual cosa donarà lloc a adults autosuficients, amb bona autoestima i productius, que amb la seva aportació a la societat, aquesta serà més gran, ja sigui a nivell econòmic, d'innovació, creativitat i progrés”.**

Molt important és tenir en compte que poden haver molts alumnes amb 2e que no estan identificats degut a diagnòstics erronis, on es basen en dictaminar que tenen algun trastorn, perquè es solapen moltes de les peculiaritats pròpies de les AC o, simplement, es diagnostica el trastorn sense tenir en compte que es pot estar davant de una AC.

Fracassar en el reconeixement d'aquests nens és un fracàs del sistema, el qual, afortunadament, ja ens consta que està treballant de valent **perquè** els docents, EAP's i orientadors, rebin la correcta formació i entrenament per identificar a aquests nens i treballar les seves necessitats educatives i personals, tot i que encara hi ha un llarg camí. Es requereix que **hi** hagi el suficient coneixement a la societat, a l'entorn universitari, professorat, EAP's, orientadors i institucions educatives per la comprensió de les necessitats dels nens i adolescents amb doble excepcionalitat, ja que **quan més aviat s'identifiquin les seves qualitats, major és l'oportunitat per reconduir o evitar els seus problemes i permetre que aquests nens aprofitin al màxim el seu potencial.**

**Cal tractar les necessitats de la doble excepcionalitat, como un tot.** Ens referim a tots els àmbits, ja sigui el social, cognitiu i el personal. Això permetrà satisfer les seves necessitats, evitar la frustració i li permetrà evolucionar i

cercar nous reptes. En cas contrari, tindrà conseqüències negatives.

Stainback i Stainback (1992) defineixen una escola inclusiva com aquella que educa a tots els estudiants dins d'un únic sistema educatiu, proporcionant-los programes educatius apropiats que siguin estimulants i adequats a les seves capacitats i necessitats, a més de qualsevol suport i ajuda que tant ells com els seus professors puguin necessitar per tenir èxit. Però **una escola inclusiva va més enllà de tot això, ja que és un lloc al qual tots pertanyen, on tots són acceptats i són recolzats** pels seus companys i per altres membres de la comunitat escolar perquè tinguin les seves necessitats educatives satisfetes, per tant, tot nen/a i adolescent ha de ser atès tenint en compte les seves necessitats.

Per finalitzar, i per tal de complementar les conclusions sobre aquesta recerca sobre la 2e, des del GRAC es van realitzar unes enquestes qualitatives amb preguntes obertes a professionals de l'àmbit de l'educació (psicopedagog/a, psicòleg/a, mestre/a, mestre d'educació especial, logopeda, etc. els quals treballen en centres educatius, centres psicopedagògics, EAP i CSMIJ fent diagnòstics, assessorament, orientació i atenció a les altes capacitats, als trastorns i les dues coses a l'hora) per tal d'extreure informació des de la seva pràctica habitual. Una vegada

analitzades totes les respostes, es van treure les següents conclusions:

**Pel que fa a trastorns associats a les altes capacitats:**

- Els trastorns que han trobat associats a les AC: dislèxia, disgrafia, TEA, TDAH (especialment en la confusió d'AC amb TDAH), trastorns emocionals, trastorns de conducta, trastorns sensorials i trastorns de l'aprenentatge en general.
- Els trastorns que més han trobat associats a les AC son: TEA i TDAH.

**Pel que fa a la detecció i diagnosi:**

- Les AC es poden detectar en edats primerenques i el trastorn en cicle inicial o mitjà.
- Normalment els trastorns es detecten abans que les AC i no tant sovint a la vegada.
- Sovint es fan diagnòstics erronis, especialment es diagnostica el TDAH en casos que son altes capacitats.
- Costa més diagnosticar les AC que el trastorn o per igual.

**Pel que fa a la pròpia 2e:**

- Les AC ajuden a la dificultat o trastorn.
- Es coincideix que predomina la doble excepcionalitat en

els nens.

- Es pot trobar doble excepcionalitat en nens entre el 5 i 20% dels nens/es amb AC.

### **Pel que fa a les famílies:**

- Normalment són les famílies les que tenen la iniciativa de demanar un diagnòstic i poques vegades derivades per l'EAP o el centre educatiu.

### **Pel que fa al l'atenció educativa i a l'evolució dels infants i joves:**

- L'evolució dels alumnes amb 2e és bona si són detectats aviat, hi ha intervenció educativa i emocional, etc. Això també depèn del nen/a, el centre, quan s'ha detectat, si s'apliquen mesures, etc.
- El que cal es tractar les dues excepcionalitats a l'hora.
- Les orientacions que es donen és que faci un PI que tracti les AC i el trastorn associat, que reflecteixi les mesures i suports educatius necessaris, que compreguin les AC, etc.
- Recursos que es poden fer servir: derivar a associacions de famílies amb nens/es amb AC, tallers projectes amb nens amb AC, xerrades formatives per a pares i mestres, psicoteràpia, activitats extraescolars, reeducació psicopedagògica en centre psicopedagògic, aplicar mesures addicionals (enriquiment, ampliació

curricular, etc.) i intensives (agrupació, acceleració).

Ara mateix, es considera imprescindible difondre l'existència de la 2e. Si els professionals i les famílies són coneixedors d'aquesta possibilitat i saben reconèixer-la, voldrà dir que hi ha la possibilitat que aquest nen/a o jove sigui tractat amb allò que necessita. Allò que no es coneix, no es pot trobar una solució.

Per resumir i finalitzar, el més **primordial és dissenyar tantes experiències educatives diferents com casos tinguem per cobrir totes les necessitats** relacionades, potenciant tots els catalitzadors que siguin necessaris. El contrari implica condemnar a les persones amb doble excepcionalitat a la frustració, a la sensació de ser diferents sense possibilitat d'integració plena en la societat. Si es potencien les seves capacitats, per contra, s'aconseguirà acompanyar **persones felices, socialitzades i útils a la societat per la seva capacitat creativa i innovadora i pel seu pensament divergent, és dir, exitoses personal, professional i socialment.**

ESBORRANY - PENDENT PUBLICACIÓ

## Referències bibliogràfiques

### Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anaya Nieto, Daniel. (2014) Bases para el aprendizaje y la educación. 2ª Edició. Madrid: Editorial Sanz i torres.
- Benito Mate, Y. (1999): ¿Existen los superdotados?. Barcelona. Praxis
- Benito Mate, Y. (2009): Superdotación y Asperger. Madrid. Editorial EOS
- Benito Mate, Y. (2009): Artículo: Mitad genios, mitad incapaces. El País
- González-Carpio, G. i Serrano, JP (2016). Medication and creativity in attention deficit Hyperactivity disorder. Psicothema, 28 (1), 20-25.
- Jiménez Fernández, C. (2010). La educación de los más capaces. Madrid: UNED.
- ◀ • Jiménez Fernández, C. i González Galán, Ma (2016). Pedagogía diferencial y atención a la diversidad. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Maslow, Abraham H.(1991): Motivación y personalidad. Madrid: Editorial Díaz de Santos, S.A..
- Pardo de Santayana Sanz, Raquel: Article "Alumnos

doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje". Faísca, 2004, nº 11, 37-45

- Siaud Facchin, J. (2014): "Demasiado inteligente para ser feliz". Ed. Paidós

### **Webgrafia**

- [https://www.pedagogs.cat/doc/GUIA\\_AC\\_COPC-COPEC\\_2018\\_cat.pdf](https://www.pedagogs.cat/doc/GUIA_AC_COPC-COPEC_2018_cat.pdf)
- [www.understood.org](http://www.understood.org)
- <https://robertoranz.com/tag/doble-excepcionalidad/>
- <https://aacclarebeliondeltalento.com/2015/08/11/doble-excepcionalidad-altas-capacidades-y-dificultades-de-aprendizaje/>
- <https://aacclarebeliondeltalento.com/2016/06/04/todos-los-ninos-viso-espaciales-son-brillantes/>

*Full blanc contraportada*

ESBORRANY - PENDENT PUBLICACIÓ

## Altes capacitats i trastorns: la doble excepcionalitat

Durant quasi 4 anys, els membres del GRAC Mònica Fernández Díaz (psicopedagoga i coordinadora del GRAC), Rafael González García (pedagog i membre del GRAC), Natàlia Luján Roig (pedagoga i psicopedagoga, membre del GRAC), Anna Vinyoles Insa (estudiant de pedagogia i membre del GRAC) vam treballar per saber més sobre el concepte de la “doble excepcionalitat”, és a dir, quan una persona té altes capacitats i al mateix temps algun trastorn associat.

Aquest alumnat té les característiques pròpies dels d'altres capacitats -la diferència específica, segons Sternberg, són les grans capacitats derivades d'una inusual habilitat per enfrontar-se amb la novetat – i les del trastorn específic. Aquesta interacció dificulta la seva identificació i, per tant, la seva conseqüent atenció educativa.

La voluntat és, doncs, contribuir a proporcionar més informació i eines a tots els professionals de l'educació i a les famílies i donar suport a la inclusió i a l'escola per a tots, perquè és més fàcil de treballar amb allò que es coneix que amb allò que no se sap que existeix.

Grup de Recerca d'altres capacitats i atenció a la diversitat  
(GRAC)

Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya