

# REFLEXIONS A L'ENTORN DE LES ALTES CAPACITATS

Dr. Àngel Guirado i Serrat

Professor tutor de Psicologia Evolutiva i del Desenvolupament UNED

Inspector d'Educació de la Generalitat de Catalunya

## RESUMEN

### Reflexiones acerca de las altas capacidades

En el presente artículo se interpretan los conceptos relacionados con las altas capacidades a partir de una reflexión sobre los soportes y las representaciones mentales subyacentes a la manifestación del perfil intelectual de la excepcionalidad. Se relacionan estas capacidades con los principios de la inclusión, la equidad, la diversidad y la calidad educativa como características del modelo educativo actual. Los modelos interpretativos que se toman como referencia en la explicación de las altas capacidades condicionan el diagnóstico, los usos de los instrumentos de diagnóstico y las medidas de intervención educativa.

## ABSTRACT

### Reflexions on the high capabilities

In this article the concepts related to high ability from a reflection on the media and mental representations underlying the manifestation of the intellectual profile of exceptionalism are interpreted. These capabilities are related to the principles of inclusion, equity, diversity and educational quality and characteristics of the current educational model. The interpretative models that are taken as reference in the explanation of high capabilities determine the diagnosis, the use of diagnostic tools and the educational interventions.

## UNA PAROXIMACIÓ AL CONCEPTE "ALTES CAPACITATS"

Les polítiques educatives que impulsen models inclusius són les que ens permeten orientar la resposta educativa de tot l'alumnat amb independència de la seva condició de capacitació. Les darreres lleis orgàniques, LOE (2006) i LEC (2009), transfereixen des de la regulació allò que es considera just en la societat del segle XXI. L'educació de les Necessitats Educatives Especials ha sofert una evolució en la normativa vigent que ha donat lloc a graus diversos d'atenció educativa, des de les polítiques d'integració fins a les actuals d'inclusió.

Darrerament s'han fet petits guanys en l'atenció d'alumnat discapacitat. Part d'aquests tenen l'origen en informes i declaracions de finals de la dècada del setanta destacant l'informe Warnock (1978) i les posteriors conclusions de la Conferència Mundial sobre les Necessitats Educatives Especials (1994). Concretament aquesta conferència, quan tracta de l'accés i la qualitat de la resposta educativa a les necessitats educatives especials, diu que "... El principi rector d'aquest Marc d'Acció és que les escoles han d'acollir tots els alumnes, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres. Han d'acollir nens discapacitats i nens ben dotats, nens que viuen al carrer i que treballen, nens de poblacions llunyanes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals i nens d'altres grups o zones desfavorides o marginades. Totes aquestes condicions plantegen un conjunt de reptes pel sistema educatiu... ". Totes aquestes condicions són interpretades de forma molt diversa i les expressions utilitzades per referir-se als que presenten altes capacitats no s'escapen a aquestes interpretacions. Em referiré a algunes d'elles.

A) **Inclusió i altes capacitats.** Seguint a Ainscow (2001) i Arnaiz(2004), la inclusió és un model que posa de relleu la resposta educativa des del propi centre docent i per

tant és la institució la responsable de la mateixa . Quan això passa no es posa en qüestió la pertinència d'un alumne a un centre, el seu, perquè serà el que li seria d'adjudicació si no presentés cap mena de discapacitat. Suposa també que des dels mecanismes d'organització propis es facilitin totes les activitats de manera que cap d'elles sigui un obstacle per a la integració de l'alumnat en el seu grup de referència (Huguet, 2006).

B) **Inclusió i diversitat.** És una relació de coexistència entre aquelles persones que són diverses. En la normalitat hi ha diversitat o també que la diversitat és la normalitat. Aleshores la diversitat té en la inclusió l'espai per desenvolupar-se i prendre sentit. Sovint quan es parla d'integració no es fa referència a la diversitat perquè un ampli sector de professionals de l'educació assimilen inconscientment que el que s'integra és la diversitat existent. I tot seguit, el procés d'integració de la diversitat existent s'assimila a inclusió. L'error parteix de justificar que inclusió i integració són conceptes equivalents. Quan la diversitat de l'alumnat s'atén des de plantejaments de centre educatiu, i no tant des de la pròpia i més individual intervenció docent, és quan hem de parlar d'inclusió.

C) **Altes capacitats i qualitat educativa.** Quan parlem de qualitat educativa hem de tenir presents dues dimensions de la qualitat, una que fa referència a l'assoliment dels objectius prefixats i definits per l'autoritat educativa, i l'altra la que ve determinada per la utilitat d'aquests objectius. La primera la defineixen els responsables de les polítiques educatives, la segona és més difícil de mesurar perquè partim de paràmetres diferents. Des de l'atenció a la diversitat de l'alumnat, la qualitat educativa també és aplicable a tot aquell alumnat que disposa d'unes competències i d'unes aptituds superiors als de la resta. En

aquest punt conflueix qualitat educativa i inclusió amb les altes capacitats. L'escola que atén totes les capacitats amb els recursos idonis és una escola que té qualitat educativa i que tendeix cap a l'excel·lència.

- D) **Equitat i Altes Capacitats.** L'equitat i la igualtat d'oportunitats són dos dels principis fonamentals de l'escola inclusiva. L'equitat no significa propostes iguals per a tots. Tampoc significa igualar per sota. L'atenció a aquest alumnat menys dotat és sovint font de conflicte quan es contraposa al que presenta una millor dotació intel·lectual. L'equitat així entesa enllaça directament amb l'apropiació del coneixement que fa cada persona independent de la seva capacitat competencial. Vol dir això que no tothom podrà fer-ho tot ni arribar al mateix lloc. Vol dir que tothom ha de poder arribar al màxim de les seves possibilitats, les pròpies.



### MODELS INTERPRETATIUS DELS FACTORS INFLUENTS EN EL DESENVOLUPAMENT DE LA RESPOSTA ESCEPCIONALMENT ALTRA. ELS VALORS DELS CONTEXTOS I DELS RECURSOS COGNITIVUS

La resposta educativa dependrà del posicionament adoptat davant de les capacitats d'un alumne. Per això, conscient del reduccionisme del terme, el coneixement sobre les capacitats i competències s'interpreten seguint algun dels següents models:

a) **El model biològic.** És un model que ha experimentat un important avenç en les dues darreres dècades per la millora introduïda en les tècniques de diagnòstic per la imatge. Les neurociències

ens informen de les noves estructures neurològiques i com aquestes posen límits al coneixement. Els nous models computacionals ens aporten informacions, d'acord amb l'estat actual de la ciència, sobre el coneixement i com aquest es produeix i es manifesta. La plasticitat cerebral és un dels trets més significatius d'un cervell en estat constant de desenvolupament. Aquesta plasticitat és més sensible en uns períodes que en altres. I si acceptem aquesta teoria, l'estimulació en determinats moments de la maduració tindrà més efectes que si aquesta es produeix en un altre moment menys sensible. Aquests períodes sensibles fan que determinades experiències es consolidin com a coneixement. Des d'aquesta òptica, quina és la causa que origina nivells diferents de capacitats i de respostes als problemes plantejats? Hi ha tres factors que influeixen en l'aparició de les altes capacitats (Corral, 2001): uns recursos de tipus innat, uns mecanismes d'aprenentatge impresos en les estructures neurològiques o camins per aprendre i, finalment, una instrucció eficaç per part dels adults. Piaget i Vygostky continuen d'actualitat amb el complement dels models computacionals, connexionistes i la perspectiva dels sistemes dinàmics.

Castelló (2008) explica la intel·ligència excepcional com el resultat de l'acció coordinada d'un conjunt de recursos que no es poden explicar simplement per la teoria de les intel·ligències múltiples. És més, la relació existent entre els components neurobiològics i la resposta excepcional es modula per l'existència d'altres components de caràcter emocional i afectius que permeten la resposta més eficaç possible. És, en altres paraules, el que podríem nomenar coneixement sostenible o economia del coneixement (Guirado, 2008) consistent en el grau de participació dels diversos recursos afectius i emocionals sense que es vegi disminuïda cap de les funcions cognitives.

b) **El model sociocultural.** És un model que defensa el paper fonamental que té l'ambient i l'entorn social en l'adquisició del coneixement. Gagné (1991) defensa que les capacitats són dons que de forma innata són presents en la persona i que és l'entorn social i els factors personals els que acaben catalitzant les diverses capacitats o talents. Vygostky argumenta que l'adquisició del coneixement es produeix gràcies a l'ajut i participació dels adults en la transmissió de les eines de comprensió de la realitat a partir del simbolisme del llenguatge. L'atenció és una de les funcions que estan intervingudes per les emocions i els afectes de manera que el dèficit o l'excés perjudica la resposta. I això passa al llarg de tota la vida. Piaget que no tenia un especial interès per les emocions, va sostenir posteriorment que els afectes i les emocions proporcionaven l'energia de la conducta (Garcia Madruga, 1991). Monks (1992) fa una adaptació del model d'interdependència triàdica de Renzulli afegint-hi les variables socials o ambientals i Tannenbaum (1991) contribueix amb un model psicosocial en el que destaca aquells factors dinàmics relacionats amb els contextos externs en que es manifesta una conducta i els estàtics quan són més interns en referència a la situació d'un individu. Tots aquests factors són bàsics però no suficients per si mateixos en la presència d'un gran potencial intel·lectual i serà l'harmònica combinació d'aquests els que donin lloc a alguna mena de talent o de capacitat excepcional. De l'anàlisi d'aquests components i de la forma com aquests es combinin donaran lloc a uns perfils intel·lectuals específics.

c) **El model filosòfic.** És un posicionament que té a veure amb el marc i perspectiva des dels quals entenem l'educació. No estem davant d'un fenomen simple com podria semblar sinó tot el contrari. El nostre model educatiu parteix del supòsit que l'educació

genera aprenentatge i que les polítiques educatives estan dissenyades per crear els marcs apropiats per generar aquest aprenentatge. Els currículums es dissenyen amb independència de les condicions personals generadores d'aprenentatge. La conseqüència és que les característiques individuals no són les preferents a l'hora d'elaborar els plans d'estudis ni els diferents continguts d'aprenentatge. Aquesta no preferència implica d'una banda "igualació" (esperar que tots aprenguin el mateix) amb dependència del model utilitzat i per tant canviant segons siguin les visions o perspectives que s'adoptin des dels poders de decisió. Contràriament, pensem que l'aprenentatge és força més complex que el procés mecànic o associacionista del "jo penso-tu fas", o del "jo sé el que tu necessites-tu fas". L'aprenentatge es produeix, també, al marge de l'educació. Hi ha forts mecanismes d'aprenentatge que permeten aprendre al marge de les accions dissenyades adhoc. Aquests s'escapen al control dels que prenen les decisions en política educativa i dels que les apliquen també mecànicament (tinc un temari i haig de complir amb el temari) no ignorant que:

Qui aprèn ho fa perquè té determinades condicions i capacitats que ho fan possible. Qui aprèn posa en funcionament mecanismes potents d'aprenentatge que són específics i individuals. Les condicions perquè existeixi l'aprenentatge fan referència a les condicions en que aquest es produeix, el context i els facilitadors, elements dinàmics i no homogenis de l'educació. És a dir, hi ha aprenentatge al marge de l'educació "oficial". Lluny de l'homogeneïtzació dels mecanismes per aprendre hi ha unitats dinàmiques internes que cal entendre per ajustar les accions educatives a les necessitats personals. Tots els aprenentatges generen estructures noves de coneixement que generen alhora interaccions noves i que seran la base per a nous aprenentatges. Aquests seran singulars en la mesura que siguin singulars les estructures i els camins per arribar-hi.

d) **Un model pedagògic.** L'aprenentatge, formal, no formal i informal, necessita d'un esforç o entrenament que per algunes persones serà més fàcil que per a d'altres. En tot cas sense aquest esforç les estructures cognitives que aniran madurant no donaran el resultat esperat. El domini de determinades habilitats i l'ús eficaç de determinats coneixements precisen d'un treball i d'un entrenament (Gagné, 1991; Gardner, 1995; Sternberg, 1990; Renzulli, 2002) que s'han de propiciar en l'entorn escolar, no l'únic entorn evidentment. Però a l'escola es donen les circumstàncies prèvies perquè aquest aprenentatge sigui possible. Aquest model haurà de tenir en compte totes les tres grans categories d'alternatives d'atenció educativa: Les que corresponen als models d'acceleració (avui alguns autors utilitzen el terme flexibilització sense ser el mateix), l'enriquiment i els agrupaments. L'escola inclusiva permet l'aplicació de totes tres categories, amb concrecions diverses i amb graus de coherència pedagògica diferents. També ens podem trobar que ens convingui un model que contempli el bo i millor de cada categoria, de tipus mixt, ajustant aquella combinatòria de recursos que millor s'ajustin a les característiques de l'alumnat. No hi ha un model únic ni vàlid sinó formes diverses d'aplicar un o més models combinats que de forma singular s'ajustaran a la singularitat de les capacitats individuals. Això permet, d'una banda atendre a l'alumnat més capaç, però també i seguint el mateix esquema, atendre la resta de la diversitat existent ja que, això no sols és desitjable sinó possible.

Hi ha dues consideracions a fer dels quatre models que acabo d'exposar i que modifiquen l'actual concepció de les altes capacitats intel·lectuals quant als marcs teòrics que les expliquen i les

descriuen. La primera té relació amb els equilibris interns de tots els components que configuren el perfil de les altes capacitats per tal de que no es produeixi cap excés que posi en perill una resposta adequada. Em refereixo a l'economia sostenible del coneixement en sentit de definir l'ús apropiat dels diversos recursos per a la millor resposta. Pocs recursos intel·lectuals ben combinats i ben seleccionats poden donar millor resposta que molts recursos, mal combinats i/o mal seleccionats. És la bona gestió dels recursos cognitius la que aporta la qualitat de la resposta a un requeriment de l'entorn. Quan fem referència a les altes capacitats hauriem de pensar en la part competencial manifestada i no solament en la que en potència existeix i que sol ser la referència d'una determinada intervenció educativa. I la segona qüestió a considerar és que els nous models d'explicació d'una bona dotació intel·lectual supera la teoria de les intel·ligències múltiples descrites per Gardner. Potser hauriem de substituir l'adjectiu "múltiple" per altra que superés les possibilitats classificatòries de les capacitats intel·lectuals. La combinatòria dels recursos existents (Castelló, 2008), suposa que l'alumnat molt capaç és difícil de classificar categòricament, si bé que per una qüestió metodològica, hem de seguir agrupant les formes diferents d'elaborar els coneixements en grans descriptors que coincidirien amb les intel·ligències múltiples de Gardner actualitzant-los a la nova realitat del coneixement. Per tant, avui haurien de parlar d'altres capacitats com a una potencialitat en equilibri intern, que es manifesta en multiplicitat de formes que s'adapten a l'epistemologia del coneixement del segle XXI i que supera la clàssica classificació d'intel·ligències múltiples i dels percentatges establerts a l'entorn del 5 %.

### ÉS POSSIBLE UNA IDENTIFICACIÓ EFICAÇ

Una de les característiques de la identificació de les altes capacitats és la relació que s'estableix entre els resultats de determinats instruments i les capacitats intel·lectuals subjacents. S'identifica per tant la presència d'altres capacitats pel fet de donar valor a uns resultats proporcionats pels diferents instruments utilitzats de manera que uns valors obtinguts es relacionen amb una determinada dotació intel·lectual. Aquesta relació de causa-efecte té certs punts dèbils que tenen a veure amb la complexitat dels processos cognitius i que no es detecten mitjançant una simple prova psicomètrica. L'aplicació de material psicomètric pot induir a explicacions errònies per diversos motius:

1. Tots els materials tenen un efecte "sostre" i tot alumne té un sostre originat per la base física del cervell i per la pròpia arquitectura cerebral.
2. Els problemes de mostreig han de quedar equilibrats quan fan referència a poblacions diverses i diferenciades. És un tema metodològic de construcció de l'instrument que ha de disposar d'una mostra molt equilibrada.
3. Determinats components dels materials estandarditzats que valoren aptituds (habilitats) estan condicionats per la pràctica continuada d'aquesta habilitat. El mateix podríem afirmar de determinades competències més intel·lectuals.

Una primera reflexió és que hem de ser molt cauts en l'aplicació i interpretació de proves i material psicomètric. És important diferenciar allò que entenem com a potencial i el que és la competència manifestada. Els recursos cognitius utilitzats poden ser en quantitat i tipologia diferents en diversos dominis del coneixement i alhora pertànyer a segments de la població escolar diferents. Determinats tests que poden donar resultats equivalents no

es fonamenten en una anàlisi de recursos cognitius semblants. La no manifestació de competències pot produir-se per la dificultat en la seva manifestació o per la poca utilitat que tenen en un context determinat. De la mateixa manera hem de diferenciar el que són les altes capacitats cognitives de les altes habilitats. Les primeres són aquelles característiques cognitives que permeten una bona representació i un processament d'alt rendiment. Les segones sense un aprenentatge o una preparació no apareixeran. Ara bé, mentre l'alta capacitat és potencial i no sempre observable, l'alta habilitat ho és sempre. Només quan els interessos individuals coincideixin amb els del grup social al que es pertany o als valors predominants en la pròpia cultura, es desenvoluparan. Una identificació serà eficaç, per tant, quan s'utilitzin els instruments apropiats i s'interpreten a partir de les necessitats educatives específiques dels alumnes. Sols així podrem ajustar les accions educatives a aquestes necessitats.



Si prenem com a referència les diverses formes en que es configuren les altes capacitats intel·lectuals, no seria rellevant el nom que li donem sinó l'explicació d'aquest perfil cognitiu. Però com que partim d'uns conceptes generalment acceptats, el vocabulari emprat ple d'estereotips i prejudicis afecten el conjunt de les accions educatives i psicopedagògiques. Conceptualment les altes capacitats i la superdotació s'utilitzen com a conceptes sinònims, en canvi els talents i la precocitat estan molt més diferenciats. Tenint en compte que les altes capacitats no són estàtiques i de concepció monolítica, sinó dinàmiques i canviants sobretot en les primeres etapes de la vida on encara no hi ha consolidada la maduració cerebral, l'avaluació psicopedagògica haurà de ser feta amb molta precaució. La continuïtat de recursos cognitius emprats i la seva

configuració específica està molt millor representada amb el concepte "Altes Capacitats" que engloba tant l'anomenada superdotació com els talents. En canvi quan aquesta descripció d'un procés maduratiu i no intel·lectual, vinculat a la maduració cerebral, la configuració està millor representada amb el concepte "precoç". La superdotació, acabada la maduració cerebral, suposa l'existència d'un conjunt elevat de recursos intel·lectuals organitzats i estructurats en base a un suport de caràcter físic (cervell) que conformen un perfil en el que destaca la gestió d'un conjunt ampli de capacitats. Aquestes es manifesten en cadascun dels recursos intel·lectuals emprats i en l'acció combinada dels mateixos que permeten una acció eficaç en qualsevol tipus de problema. Es manifesta per un perfil alt en creativitat, raonament lògic, matemàtic i verbal, gestió perceptiva, bona gestió de la memòria i bona aptitud espacial. El talent, en canvi, presenta uns trets definitoris indicadors d'una especificitat i una concreció en determinats dominis específics del coneixement que aporten també una condició quantitativa del mateix. Aquesta especificitat pot comportar que en d'altres camps del coneixement o habilitats determinades puguin respondre amb normalitat o fins i tot de forma insuficient. Les característiques quantitatives depenen bastant de l'entorn i de les variables motivacionals i culturals predominants en un moment concret manifestant-se en la velocitat executiva i en l'automatització dels processos. Habitualment ens referim a un únic talent però pot ser habitual que una persona destaquï en un o més talents i de forma articulada com és el cas del talent acadèmic. En el cas del talent acadèmic, com a forma de talent complex, es presenta com la combinació de diferents recursos específics de caràcter verbal, lògic i de gestió de la memòria, aptituds presents en les activitats escolars i per a les quals aquests alumnes són molt competents. Ens podem trobar que una avaluació psicopedagògica centrada només en valors psicomètrics no permetin diferenciar entre un talent acadèmic i un superdotat perquè els recursos utilitzats pel talent acadèmic li permeten respondre molt bé a les proves tradicionals d'intel·ligència.

La manifestació precoç de determinades capacitats podria ser contraproductiva si no es controlen les pressions ambientals i les exigències escolars (Castelló, 2008). Una visió més diacrònica de les capacitats ens dona informació de com aquestes es manifesten al llarg del procés evolutiu. En aquest procés els canvis observats poden ser molt importants i els recursos utilitzats en un moment determinat poden ser superiors als que pertocuen per l'edat. En aquests casos el ritme i la velocitat en els aprenentatges es donen de forma més ràpida i de forma prematura respecte els seus parells i això els permet obtenir resultats molt significatius respecte l'edat mentre dura aquest procés de maduració. Podria passar que finalitzat aquest procés s'igualin entre ells o quedin per sota. Al final serà l'arquitectura neurològica que suporta les representacions cognitives i els recursos subjacents els que determinaran si finalment es donen respostes excepcionalment altes o no. Castelló i Martínez (1999, 2004) i Guirado i Martínez (2010) han aportat dades al respecte i han elaborat un model explicatiu dels diferents perfils d'excepcionalitat intel·lectual.

Finalment hem de recordar el paper que tenen factors no cognitius com a potenciadors o inhibidors de les altes capacitats. La teoria de la ment, la metacognició, les emocions, l'atenció, els vincles afectius, són algunes de les variables que poden modular la presència de les altes capacitats. Totes elles són necessàries ja que existeixen independentment dels recursos utilitzats i són alhora precursors d'una capacitat humana de la intel·ligència adaptati-



va. Un defecte de les mateixes o un excés desmesurat impediran una resposta ajustada i intel·ligent. Per això, és molt important que determinades funcions no cognitives estiguin equilibrades en termes de sostenibilitat.

És preocupant que els plans d'estudi dels Graus no contemplin les altes capacitats com a manifestació de la diversitat de l'alumnat. És aquesta una preocupació que fem extensiva a l'Administració que essent la garantia dels drets de tots els infants deixa desprotegits els més ben dotats per no proporcionar els mitjans necessaris per atendre l'atenció educativa que precisen.

**En resum,** les valoracions psicopedagògiques tenen el seu valor segons la teoria de la qual partim i, en aquest cas, la teoria psicomètrica té límits en l'explicació de les diverses maneres d'articular els recursos cognitius i les representacions mentals del coneixement. Les capacitats excepcionals que la persona manifesta en un moment determinat de la seva vida són un reflex d'uns processos interns poc accessibles, de les estructures que els suporten i de les interaccions entre experiències, estructures i processos posats en funcionament que fan de la persona un ésser únic. La múltiple combinatòria possible de tots els recursos en graus i intensitats diferents ens aproximen a una realitat que els materials estandarditzats no són capaços de reflectir i que només amb l'ús divers d'instruments de caràcter formal i informal reduïrem els marges d'error en les valoracions diagnòstiques. Des d'una perspectiva modular un perfil és una distribució determinada de recursos en funció d'un determinat tipus de representació que permet entendre millor una descripció cognitiva. Si les valoracions diagnòstiques es fan en aquelles edats en les que encara no s'ha completat la maduració cerebral, la precaució que hem de tenir en les valoracions fetes s'han d'incrementar. El potencial innat es pot manifestar quan les condicions contextuals són les apropiades i la no manifestació de les mateixes no nega la seva existència com tampoc una aparició precoç garanteix la consolidació. Els models utilitzats i les referències lingüístiques per nomenar les formes expressives de les altes capacitats no han de modificar els sentit que aquestes tenen i que responen al propi procés evolutiu del marc teòric. Aquestes noves concepcions de les altes capacitats i la manera d'entendre-les científicament hauran de conuiu temporalment amb les més tradicionals que serviran per donar sentit a aquesta excepcionalitat intel·lectual. Els estereotips i prejudicis seguiran estant presents en la concepció del paper que tenen les intel·ligències en la manifestació de les altes capacitats.

**Referències bibliogràfiques:**

Ainscow (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.  
 Arnaiz,P. (2004). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.  
 Castelló, A. (2008), Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. En Revista Española de Pedagogía. (pp 203-220). Año LXVI, mayo-agosto. Madrid: REP.  
 Castelló,A i Martínez, M. (1999). Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Documents d'Educació Especial nº 15. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.  
 Corral (2001). En Psicología Evolutiva I, Vol I, Introducción al desarrollo. Madrid: UNED.  
 Gagné (1991). Toward differentiated model of giftedness and talent. En Handbook of gifted education. Boston: Allyn y Bacon.  
 Garcia Madruga, J.A. (1991). Desarrollo y conocimiento. Madrid: Siglo XXI.  
 Gardner, H.(1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.



Guirado A (2008). La superdotació als centres d'educació infantil i primària dels SSTT de Girona. Creences dels professionals de l'educació, mestres i EAP, sobre la detecció d'aquests alumnes i les mesures d'intervenció educativa. Girona. UdG. Tesi en xarxa.  
[http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UdG/AVAILABLE/TDX-0723108-101713//tags1de2.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-0723108-101713//tags1de2.pdf)  
 Guirado, A i Martínez M. (2010). El alumnado con Altas Capacidades. Colección Escuela Inclusiva. Barcelona: Editorial Graó.  
 Huguet, T (2006). Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva. Barcelona: Graó.  
 Jiménez Fernández, C.(coord) (2002). La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces. En Revista de Pedagogía. Monográfico. Volumen 54, nº 2 y 3. Madrid: Bordón.  
 Martínez M, i Castelló,A.(2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.). Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica (251-266). México: Manual Moderno.  
 Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programing. En W.A.M. Talent for the future. Assen/Maastrich: Van Gorcum.  
 Renzulli, J.S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R.J.,& Davidson J. (Ed). Conceptions of Giftedness (53-92). New York: Cambridge University Press.  
 Sternberg, R.J. (1990).A triarchic Theory of human intelligence (pp 299-315). New York: Cambridge University Press.  
 Tannenbaum, A.J.(1991). The social psychology of giftedness. En Colangelo,D; David, G.A (eds). En Handbook of gifted education. Boston: Allyn y Bacon.

**Correspondència amb l'autor:** Àngel Guirado i Serrat. CA UNED. C/ Sant Josep, 14. 17004. Girona (Espanya). E-mail: [aguirado@girona.uned.es](mailto:aguirado@girona.uned.es)