



SUPERDOTAT?

Reflexions sobre un concepte

Judith Serrano Segura
General Buitos 5, 5^a planta
25007 Lloida
T- 973 - 230980

MEGAN

*"Jo sóc lles-ta;
No sóc llet-ja, no."*

Megan, dos anys

INTRODUCCIÓ

L'objectiu d'aquest assaig és aprofundir en els aspectes relatius a la identificació dels nens superdotats. De tota manera, el seu esperit va més enllà. Al meu semblar, la finalitat de les Ciències de l'Educació ha de ser transcendir les categories per retrobar al nen total, que té el dret de desenvolupar-se d'una manera total. Com manifesta Fox,:

"Es pot imaginar un futur on es desenvolupin avaluacions diagnòstiques i instrucció prescriptiva per a tots els nens d'acord amb els seus propis estils d'aprenentatge i necessitats didàctiques. Llavors, no caldria intentar predir si un nen és o no acadèmicament superdotat, ja que tots els nens serien orientats automàticament cap a experiències d'aprenentatge més difícils i estimulants. Fins aleshores, hem de satisfer-nos amb allò que es pot fer d'una manera realista per identificar i estimular als nens acadèmicament superdotats a les classes d'avui"¹.

El problema de la identificació és segurament el més important dels que actualment es plantegen en l'àmbit de la intervenció educativa amb nens

¹L.H.FOX (1981) "Identification of the academically gifted". *American Psychologist*, 36,10: 1103-1111; pàg. 1109.

superdotats. Qualsevol investigació o acció que s'emprenqui perilla de ser invàlida d'arrel si la identificació no està d'acord amb els objectius. Malgrat les dificultats que presenta, la identificació és un tema ple de possibilitats. Segons Treffinger, la identificació es pot considerar com un problema en el sentit més afirmatiu del terme, puix que "ofereix noves oportunitats per a progressar, cercar noves perspectives, i s'encamina cap a models d'identificació conceptual i operacionalment nous"².

Actualment, al nostre estat, sembla que els organismes oficials pretenen incloure els nens superdotats dins del grup d'alumnes amb necessitats educatives especials. En conseqüència, es beneficiarien d'Adequacions Curriculars Individualitzades.

De la filosofia a la pràctica, no obstant, hi va un gran tros.

El "Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu" del M.E.C. dedica un únic paràgraf als nens superdotats dins del capítol sobre "Les necessitats educatives especials".

Tot el que diu és el que segueix:

"20. Una altra manifestació de les necessitats educatives especials és la dels alumnes anomenats superdotats. Tot el que s'ha dit en relació a la valoració psicopedagògica, proposta curricular, serveis i suports, s'extén també a aquests alumnes, encara que, lògicament, amb les particularitats pròpies de

²D.J. TREFFINGER (1984) "Editorial: In search of identification". *Gifted Child Quarterly*, 28,4: 147-148; pàg. 147.

cada cas. Han de proposar-se tant les mesures tècniques d'enriquiment del currículum com les administratives, a fi que el sistema educatiu respongui eficaçment a les necessitats dels alumnes superdotats. En aquest sentit, l'oferta diversificada i l'operativitat que es contemplen en la Secundària Obligatoria poden representar una contribució decisiva a la millora de la resposta educativa als alumnes superdotats."

En relació als alumnes d'Educació Primària, al "Disseny Curricular Base: Educació Primària", a l'Apartat 2.4. sobre "La resposta a la diversitat des del currículum", punt 2.4.1. "La diversitat dels alumnes", es troba l'única referència als nens superdotats, que diu textualment:

"També és necessari tenir en compte aquells alumnes molt dotats en determinades àrees que progressen amb molta més rapidesa que els seus companys en la consecució dels objectius generals establerts. Es precis, igualment, oferir una resposta educativa a aquest grup d'estudiants amb la finalitat que puguin progressar d'acord amb les seves capacitats."

En aquest "Disseny Curricular Base", hi ha un capítol sobre "Les necessitats educatives especials a l'Educació Primària". En aquest capítol, no hi diu absolutament res que es refereixi als nens superdotats. Tot ell està exclusivament dedicat a dèficits.

La Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) ha publicat també el seu "Disseny Curricular: Ensenyament Primari". A l'apartat sobre adaptacions curriculars educatives especials, punt 2., trobem que es refereix als nens superdotats entre els exemples de beneficiaris de les Adaptacions Curriculars Individualitzades (A.C.I.). Concretament, diu que:

"No podem deduir totes les necessitats d'un alumne determinat si només sabem que és cec, sord, o amb talent..."

"Per exemple: (...) l'alumne superdotat necessitarà, potser, un currículum més ampli o enriquit..."

Com que l'Apartat és necessàriament curt i de caràcter general, se suposa que el llibre "Adequacions Curriculars Individualitzades (A.C.I.)" ha d'ampliar i operativitzar aquest punt del "Disseny Curricular".

El Capítol introductori és prometedor. En ell, se cita l'article primer del Decret 117/1984 sobre l'ordenació de l'Educació Especial, publicat en el D.O.G.C. del 18 de maig de 1984 (n.435), que diu:

"Article primer.- Es consideren subjectes d'Educació Especial tots aquells nens, adolescents o adults que, ja sigui temporalment o de forma permanent, necessitin una ajuda pedagògica especial amb la finalitat d'arribar convenientment al màxim nivell educatiu d'acord amb les seves capacitats."

Els autors afirmen que, segons aquest Decret, "el concepte d'Educació Especial s'amplia i deixa de fer referència exclusiva a l'educació dels alumnes amb handicaps." Malgrat això, després de llegir atentament tot el llibre, no es pot trobar ni una sola referència a nens superdotats o a talents específics, ni a les parts teòriques, ni als exemples.

Al nostre país, concretament, se'n sap molt poc sobre els nens superdotats. Per aquest motiu, es poden aprofitar els coneixements desenvolupats en llocs com els Estats Units, on s'ha fet "teoria" i "pràctica". Del contrast entre l'una i l'altra, se'n pot aprendre molt. De fet, l'educació dels nens superdotats no és l'única àrea on es dona una gran disparitat entre allò que se sap i allò que es fa. Malgrat tot, segons Treffinger i Renzulli, "probablement, cap altra àrea en el camp de l'educació il·lustra més profundament la veritat d'aquest adagi que l'educació per a superdotats, especialment en allò que es refereix a la definició i identificació"³.

Massa sovint, als Estats Units, s'observa com es dissenyen programes per a nens "superdotats" sense justificar ni teòrica ni tècnicament els criteris de selecció. No cal ser un especialista en nens superdotats per a fer un bon treball en la pràctica educativa, però sí que cal saber "a qui" s'identifica com a superdotat, i "per què".

L'objectiu d'aquest llibre és clarificar aquestes qüestions.

³D.J.TREFFINGER & J.S.RENZULLI (1986) "Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores". *Roepers Review*, 8,3: 150-154; pàg. 151.

INTRODUCCIÓ

Avans de començar amb l'exposició del treball pròpiament dita, es fa imprescindible distingir entre model i estratègia d'identificació.

Un model d'identificació és una estructura teòrica global que organitza tots els elements rellevants de la identificació. El model indica quins són tots els valors possibles que es poden assignar a cada element.

Aquest treball es refereix a "models" d'identificació i no a "teories", perquè els models són valorats en funció de la seva utilitat, mentre que les teories es jutgen en funció de la seva comprobabilitat.

D'un model se'n deriven infinites estratègies d'identificació. Una estratègia de identificació és una concreció determinada dels valors dels elements del model. L'estratègia selecciona, de tots els valors possibles, aquells que n'utilitzarà.

CAPÍTOL 1:

EL CONCEPTE DE NEN SUPERDOTAT

Tot model d'identificació, explícit o implícit, porta aparellada una definició de nen superdotat, explícita o implícita. La definició és l'estructura que orienta el model i les estratègies d'identificació. Com resumeix Pendarvis, "la manera en que es defineix la superdotació és un punt crític ja que la definició 1) indica als educadors, així com al públic en general, a qui té la intenció d'atendre l'educació de nens superdotats, i 2) guia el desenvolupament dels procediments d'identificació i els programes educatius". Des del punt de vista educatiu, "si la definició és massa restringida, alguns nens que necessiten una educació especial poden no ser atesos perquè no aconsegueixen els requisits del programa per a superdotats". D'altra banda, "si la definició és massa àmplia, alguns nens superdotats poden ser atesos de forma inadequada perquè els procediments d'identificació i els recursos educatius queden diluïts

en l'esforç per abarcar la diversitat de nivells i tipus d'aptituds que una definició àmplia pot subsumir"¹.

Els conceptes de nen superdotat mantenen una relació interactiva amb els models i estratègies d'identificació. Si bé és cert que una definició determinada és la base teòrica d'un model determinat, no és menys cert que sovint definicions noves han sortit de la crítica a la pràctica de la identificació, i no de la crítica a la teoria. Whitmore reflecteix l'ambigüetat d'aquesta bidireccionalitat dient que "ha estat mitjançant desafiaments a les definicions de la sobredotació com s'ha fet evident la necessitat de revisar els mètodes d'identificació; en realitat, per a nosaltres els mètodes d'identificació han definit la sobredotació"².

Tota concepció del que és el talent excepcional té una referència social. Generalment, la societat és qui jutja què és allò que cal ser considerat com a habilitat d'alt nivell. Com diu Gallagher, "cada cultura i època defineix la superdotació en funció de les seves pròpies necessitats

¹PENDARVIS, E.D. "Gifted and talented children", a W.H.BERDINE & A.E.BLACKHURST -eds- (1981) *An introduction to special education*. Boston/Toronto: Little, Brown & Co. 1981; pàg. 523.

²WHITMORE, J. "New challenges to common identification practices", a J.FREEMAN -ed- (1985) *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley & Sons (trad. M.C.Illueca (1988) *Los niños superdotados*. Madrid: Santillana); pàg. 93/115-116.

i valors"³. La condició de superdotat depèn en gran mida del que una societat particular, en un temps determinat, necessita i valora. Això fa que el ser superdotat no sigui tant una realitat objectivament observable sinó, principalment, un fenomen socialment definit.

Que hi hagi una diversitat de concepcions de nen superdotat, dependents en gran part del valor social, no ha de fer-nos pensar tampoc que siguin quelcom totalment subjectiu. Els constructes no són diametralment oposats d'unes definicions a les altres. Canvia l'ideal a que es refereix cada concepció de nen superdotat.

Tot i això, tots els criteris mantenen la característica formal de que els superdotats han de poder produir rendiments altament valorats per la comunitat. Com diu Hildreth, "el comú denominador de (tots els conceptes) de superdotat és el rendiment notable per una persona de tal edat o una aptitud inusual d'alt ordre"⁴. En tots els cassos, se suposa una capacitat excel·lent, sigui del tipus que sigui.

Al meu semblar, el concepte de nen superdotat és una de les qüestions clau en la identificació. Una definició que aspiiri a ser la base

³J.J.GALLAGHER -ed- (1965) *Teaching gifted students: A book of readings*. Boston: Allyn & Bacon; pàg. 1.

⁴HILDRETH, G.H. (1966) *Introduction to the gifted*. New York: McGraw-Hill; pàg.14.

d'un model d'identificació ha de poder fer front a una crítica analítica, acord amb els avenços de la teoria.

APARTAT 1.1:

CLASSIFICACIÓ DELS MODELS D'IDENTIFICACIÓ

Aquest Primer Apartat classifica les definicions existents de "nen superdotat" en una taxonomia general.

Per exposar les definicions, un criteri podria ser l'històric, però a efectes didàctics resultaria massa confús. Per a qui estigui interessat en la qüestió, un bon punt de partida per a ampliar una perspectiva històrica són els treballs de Tannenbaum i de Grinder⁵, que són molt diferents. Per la seva banda, Renzulli proposa que "una manera d'analitzar les definicions existents és veure-les en un rang continu des de les "conservadores" a les "liberals", per exemple, d'acord amb el

⁵A.J.TANNENBAUM "History of interest in the gifted", en N.B.HENRY -ed- (1958) Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II. Chicago: University of Chicago Press, i

R.E.GRINDER, "The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them", en F.D.HOROWITZ & M.O'BRIEN -eds- (1985) The gifted and the talented: Developmental perspectives. Washington, DC: American Psychological Corporation.

*grau de restricció utilitzat per determinar qui és elegible per a programes i serveis especials"*⁶.

La taxonomia que es presenta en aquest llibre és absolutament original. És una classificació senzilla, de categories excloents, i completa. Els models d'identificació es poden classificar en grups que tenen una semblança formal i comparteixen una filosofia comuna en les qüestions més importants.

Els conceptes de nen superdotat s'estructuren bàsicament segons si són simples o complexos. Les concepcions simples tenen en comú que exigeixen al nen una única aptitud en un grau excel·lent. És un sol el criteri, sigui quin sigui, el que es té en compte per denominar superdotat al nen. Per aquesta raó, es consideren "simples". Les concepcions complexes, en canvi, exigeixen sobresurtir en dos o més criteris que evalúin trets diferents al mateix temps.

Sota la denominació "models simples d'aptitud globalista", s'agrupen un gran nombre de models i estratègies d'identificació que tenen com a denominador comú confiar en un únic tipus d'indicador de l'aptitud intel·lectual global. Aquests models i estratègies són simples per definició. El seu fonament psicològic són les teories globalistes de

⁶J.S.RENZULLI (1978) "What makes giftedness?". *Phi Delta Kappan*, 60,3: 180-184,261; pàg. 180.

la intel·ligència. Pels models simples d'aptitud globalista, un nen superdotat és aquell que té una gran aptitud intel·lectual.

Dins del grup de l'aptitud globalista, es poden distingir dos grans models d'identificació. L'un està basat en el rendiment escolar. L'altre, en el coeficient intel·lectual. La diferència fonamental entre els dos és la qüestió de la productivitat en front de la potencialitat.

Als primers nens als que, històricament, es va anomenar superdotats fóren als que sobresortien a l'escola. El model d'identificació basat en el rendiment acadèmic va aparèixer avans dels primers intents de medició de la intel·ligència per medis psicomètrics. Els mètodes basats en el rendiment escolar són eminentment populars. Sobre tot a Europa, aquesta és la concepció més estesa entre el públic en general, pares i educadors.

Així i tot, és molt difícil trobar algun especialista que s'inscrigui en aquesta línia i que la defensi. Un exemple pot ser Conant, qui basa la seva definició en el concepte d'"educabilitat". Segons aquest autor, un nen superdotat és aquell que "poseeix un potencial demostrat per als assoliments educatius d'alt nivell en les arts i les ciències"⁷.

⁷J.B. CONANT (1959) *The American High School Today*. New York: Mc-Graw Hill, citat per G.H.HILDRETH (1966) *Introduction to the gifted*. New York: McGraw-Hill; pàg. 29.

El criteri d'identificació més utilitzat per aquesta línia són els "excel·lents" a les notes. De tota manera, aviat es va plantejar entre els educadors la possibilitat de predir el rendiment escolar excel·lent al llarg de la vida acadèmica.

Per millorar el pronòstic que es pot fer a partir de les qualificacions acadèmiques, es van començar a elaborar proves per avaluar l'aptitud escolar. Amb els tests d'aptitud escolar va néixer el concepte de "potencial" aplicat al rendiment acadèmic. Aquesta capacitat s'anomenà "educabilitat". Hildreth la defineix com "la capacitat per a aprendre com a resultat de l'experiència escolar"⁸. Se suposa que l'educabilitat pot avaluar-se mitjançant les aptituds escolars manifestades pel nen en els tests corresponents i a partir dels resultats acadèmics previs.

A partir del desenvolupament dels tests intel·lectuals, el model del rendiment escolar estableix sovint que un nen superdotat és aquell que té una gran capacitat intel·lectual i un rendiment escolar excel·lent. Aquest model és molt utilitzat a la pràctica, per a la concessió de beques, l'admissió a escoles especials, etc. Segons el meu criteri, el model continua essent simple. Tot i que el mètode d'identificació faci

⁸G.H.HILDRETH (1966) *Introduction to the gifted*. New York: McGraw-Hill; pàg. 29.

servir dues (o més) tècniques d'identificació, l'"aptitud" i el "rendiment" són del mateix tipus. En aquest cas, dos criteris indiquen "control" de la identificació, no pas complexitat.

Els models simples d'aptitud globalista es fonamenten en la idea de que els nens superdotats estan molt avançats en les funcions mentals globals en relació a la seva edat. El concepte d'avançament en el desenvolupament intel·lectual es relaciona amb els tests d'intel·ligència. Els tests infantils es basen en la continuïtat en el progrés de les habilitats mentals i en la graduació per edat dels ítems i/o les puntuacions.

La definició simple més clàssica d'aquest model és la de Terman. Diu que un subjecte superdotat és aquell que obté un coeficient intel·lectual de 140 o més en el test d'intel·ligència de Stanford-Binet⁹. Aquesta definició és, al mateix temps, un dels exemples més clars d'estratègia d'identificació simple d'aptitud globalista.

La major aportació del model d'identificació de l'aptitud potencial ha estat la major objectivitat en el criteri. Les definicions estan basades en una referència mesurable i clarament definida. Les possibilitats de l'objectivització fóren evidents a partir del famós estudi pioner de

⁹L. M. TERMAN (1954) "The discovery and encouragement of exceptional talent". *The American Psychologist*, June, 9: 221-230 (reimprés i abreujat a J. L. FRENCH - ed- (1959) *Educating the gifted: A book of readings*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pàg. 36).

Terman, el "Genetic Studies of Genius". Aquest treball va establir el model d'identificació per a la majoria de les investigacions següents, que es basaren en la mateixa formulació simple. Pràcticament tot el treball experimental fet sobre superdotats durant la primera meitat del segle i gran part del de la segona ha fet servir el model simple del coeficient intel·lectual.

La transcendència dels models simples d'aptitud globalista es refereix, fonamentalment, al gran ús que se'n ha fet a la pràctica. Representen el primer esforç per objectivar la denominació de superdotat, malgrat que aquesta objectivització comporti el risc d'adoptar una actitud massa crèdula i rígida en front de la identificació dels superdotats a partir dels exàmens escolars i els tests. Aquesta falta de flexibilitat en els plantejaments s'ha fet patent, en nombroses ocasions, en les investigacions i programacions. Això no obstant, la tradició ha fet dels models d'aptitud globalista una peça clau per entendre el panorama actual de la identificació dels nens superdotats.

Encara que hagi fet referència a les bases teòriques de la corrent psicomètrica de la intel·ligència, aquesta concepció de nen superdotat s'ha desenvolupat especialment a l'amparança de la pràctica. És difícil trobar moments en la història on es vegi clarament que el procés hagi estat la deducció a partir de la teoria. Com assenyala Grinder,

"rarament es varen considerar o investigar hipòtesis alternatives referents als processos de l'intel·lecte; en el seu lloc, la urgència per satisfer una necessitat social va dur als psicometristes a una pila de problemes tecnològics i metodològics"¹⁰.

Aquestes concepcions relatives a la intel·ligència es traduïren operativament en puntuacions de tests d'intel·ligència, o a l'inrevés. Fins a tal punt això ha estat així que, actualment, ambdues visions resulten pràcticament inseparables. Sota aquesta perspectiva, es va creure que la superdotació i l'alt coeficient intel·lectual éren un i el mateix. En la immensa majoria dels estudis d'aquest segle, s'ha emprat la paraula "superdotat" com a sinònim de nen amb "alt CI". Aquest aparellament s'ha fet en tots dos sentits i per a tots els propòsits. Un nen que no tingués un coeficient intel·lectual excel·lent no podia ser considerat com a superdotat.

A base d'anys de fer servir el coeficient intel·lectual, els orientadors i psicòlegs escolars han anat descobrint els problemes intrínsecs d'aquesta perspectiva. Des de tots els àmbits professionals, s'ha manifestat la insatisfacció amb el coeficient intel·lectual com a únic

¹⁰R.E. GRINDER, "The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them", a F.D.HOROWITZ & M.O'BRIEN -eds- (1985) *The gifted and the talented: Developmental perspectives*. Washington,DC: American Psychological Corporation; pàgs. 27-28.

medi per identificar els nens superdotats. Molts educadors i psicòlegs estàn d'acord, actualment, en que un coeficient intel·lectual elevat no defineix completament el nen superdotat. Tot i considerar el seu valor, estàn preocupats per atendre les deficiències de la concepció. Certament, podem trobar un gran nombre d'objeccions a la interpretació de la superdotació infantil en termes de coeficient intel·lectual. Les més importants són que:

- * el model distingeix entre "potencial" i "productivitat", però no resol la dicotomització, i*
- * el model planteja el problema del límit inferior que cal per a ser superdotat, però tampoc el resol.*

La limitació més important del model del rendiment escolar concretament és que:

- * subvalora (irònicament) el poder de l'educació per desenvolupar la capacitat dels nens "underachievers", és a dir, d'aquells que demostren l'aptitud però que no rendeixen com caldria esperar.*

Tant un model com l'altre, tenen altres deficiències, que són que:

- * la societat valora algunes habilitats en processos intel·lectuals i/o continguts que l'escola i/o els tests descuiden i, per tant, no identifiquen,*
- * les seves tècniques d'identificació no estàn recolçades per una teoria de la intel·ligència actualitzada i comprensiva,*

* els models simples d'aptitud globalista suggereixen que un nen superdotat és el "contrari" d'un nen subnormal, idea que té implicacions errònies respecte a les necessitats educatives dels nens superdotats, i
* les seves estratègies confonen sovint el concepte de nen superdotat amb la tècnica d'identificació.

En relació amb la identificació, la major deficiència d'aquesta línia conceptual és la darrera. Hi ha una gran confusió entre el concepte de superdotació i l'estratègia d'identificació. L'anàlisi i crítica que es faci a la definició es fa també en bona part al model d'identificació, i a l'inrevés.

Per la seva part, els models simples d'aptituds variades agrupen sota el mateix títol a tots els nens estudiats en el model anterior, així com a tots aquells que prometen rendir excepcionalment en qualsevol camp concret, acadèmic o no acadèmic, inclosos l'artístic, el físic i el social. Acull, també, a tots els nens que tenen unes aptituds intel·lectuals divergents excepcionals, segons indiquin els tests de creativitat. La característica general d'aquest grup és la inclusió de qualsevol potencial excel·lent per al rendiment en qualsevol camp socialment útil.

Els models simples d'aptituds variades tenen un contingut molt heterogeni. Individualitzen per a cada nen el "seu" propi criteri per ser superdotat. Aquests models d'identificació són "simples" perquè el criteri

és un de sol per a cada nen. Quan un nen demostra un alt nivell aptitudinal en una especialitat concreta, se l'anomena superdotat.

Els models simples d'aptituds variades són els més estesos actualment als Estats Units. Són els adoptats formalment per la gran majoria dels educadors, especialment en documents com ara orientacions educatives estatals o llibres destinats a pares o mestres. La raó d'aquesta popularitat és que el model oficial del Govern dels Estats Units s'inscriu en aquesta línia.

En 1972, Marland¹¹ va presentar un informe al Congrés norteamericà sobre els nens superdotats. En aquell informe va introduir una definició simple d'aptituds variades, que és citada constantment. Diu que són superdotats tots els nens que tinguin una capacitat extraordinària, demostrada o potencial, en alguna de les sis àrees següents: aptitud intel·lectual general, aptitud acadèmica específica, pensament creatiu o productiu, arts plàstiques, musicals o dramàtiques, lideratge, i psicomotricitat.

¹¹*S.P.Jr. MARLAND (1972) Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office.*

Sis anys més tard, la definició federal de superdotació fou redactada en els següents termes¹²: "Nens superdotats i amb talent són aquells nens i joves (quan sigui aplicable), d'Educació preescolar, primària o secundària, que tenen aptituds demostrades o potencials que indiquen capacitat per rendir excepcionalment en àrees tals com la intel·lectual, la creativa, l'acadèmica específica, o l'aptitud per al lideratge, o per a les arts musicals, dramàtiques o plàstiques, i que, per aquest motiu, necessiten serveis o activitats que l'escola no ofereix habitualment"¹³.

El model federal accepta cinc àrees de rendiment potencial. Tantmateix, la de Marland¹⁴ n'establia sis. L'aptitud psicomotriu és la sisena àrea de l'informe de 1972 del Departament d'Educació dels Estats Units que desapareix a la Llei de 1978.

¹²"Section 902 of Public Law 95-561, The Gifted and Talented Children's Education Act of 1978".

¹³E.D.PENDARVIS, "Gifted and talented children", a W.H.BERDINE & A.E.BLACKHURST -eds- (1981) *An introduction to special education*. Boston/Toronto: Little, Brown & Co.; pàg.525.

¹⁴S.P.MARLAND, 1972, *ob.cit.*, pàg. 10, citat per E.D.PENDARVIS, 1981, *ob.cit.*, i per J.FELDHUSEN (1982) "Meeting the needs of gifted students through differentiated programming". *Gifted Child Quarterly*, 26,1: 37-41.

La definició de Marland és molt famosa, però no és pas original dels anys setanta. Es poden trobar precedents que es remunten inclòs a 1940¹⁵.

L'ampliació de les àrees de superdotació, respecte als models simples d'aptitud globalista, té moltes implicacions. En els models d'aptitud globalista, els nens superdotats formaven un grup més homogeni perquè tenien al menys una característica "real" en comú. Al contrari, els models simples d'aptituds variades cobreixen una àmplia varietat d'habilitats diferents per definició. Els superdotats s'agrupen només per una semblança "formal". La superdotació passa a ser, doncs, un constructe multidimensional. Aquest canvi de perspectiva implica concedir una major importància a l'orientació escolar i personal. Com afirma Clarke, "l'evolució del concepte de "superdotació" s'ha caracteritzat per passar de considerar als nens superdotats com a membres d'un grup amb característiques comunes a considerar-los segons les seves diferèn-

¹⁵P. WITTY (1940) "Some considerations in the education of gifted children". Educational Administration and Supervision, 26 Oct: 516,

P. WITTY "Who are the gifted", a N.B. HENRY -ed- (1958) Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II. Chicago: University of Chicago Press,

R.F. DE HAAN & R.J. HAVIGHURST (1957) Education of gifted children. Chicago: University of Chicago Press, i altres.

cies individuals"¹⁶. Des d'aquest punt de vista, no es poden fer generalitzacions sobre els nens anomenats superdotats degut a la heterogeneïtat del grup.

Comparant-los amb els models d'aptitud globalista, els d'aptituds variades van presentar avenços significatius en la seva adaptació a la realitat dels nens i de la societat. El seu objectiu fóu intentar comprendre completament la ment i el rendiment humans.

Els especialistes que s'inscriuen en aquesta línia estàn d'acord en que les estratègies que identifiquen un sol tipus d'aptitud eliminen molts nens extraordinàriament dotats en altres dimensions. Això repercuteix en la concessió de beques, el disseny de programes especials, l'enfocament de l'orientació educativa i personal, i les oportunitats educatives en general.

Des del punt de vista estrictament educatiu, els models d'aptituds variades concorden amb una major flexibilitat en els plantejaments avaluatius i valoratius dels nens. La consideració dels diferents tipus i nivells d'aptituds és el nucli de l'educació personalitzada. Aquesta filosofia afavoreix teòricament que al nen se l'atengui segons les seves pròpies qualitats excel·lents.

¹⁶G. CLARKE (1983) *Guidelines for the recognition of gifted pupils*. York, England: Longman for Schools Council, pàg. 9.

Els especialistes que defensen aquests models sostenen que no es pot negar una oportunitat especial a cap nen basant-se en un sol judici sobre ell. La lluita dels educadors i psicòlegs per ampliar els mètodes que només identifiquen un tipus d'aptitud fóu motivada, segurament, pel sentiment de que aquests criteris duien a tractaments educatius equivocats per a molts nens molt dotats de manera diferent a la determinada. Els models d'aptituds variades passen d'una noció simplista d'allò que és la capacitat a una altra més complexa. Amb això, volen "arribar a una posició des d'on puguem evitar molts errors del pasat i que ens permetrà desenvolupar un tipus d'educació més humà per als nens superdotats; una educació que els ofereixi millors oportunitats de desenvolupar les seves potencialitats", segons Torrance¹⁷, l'"advocat" més important dels models simples d'aptituds variades.

Aquests models van néixer a conseqüència dels canvis socioculturals que van rodejar la Segona Guerra Mundial, i també gràcies als avenços de les teories de les aptituds intel·lectuals de Thorndike, Thurstone, Guilford i els seus seguidors. Els models simples d'aptituds variades es basen, per tant, en les teories factorialistes de la capacitat.

¹⁷E.P.TORRANCE (1965) Gifted children in the classroom. New York: MacMillan (trad. J.J.Thomas (1965) Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle. Buenos Aires: Paidós), pàgs. 2-3/1.

La postguerra va modificar el valor social de certes capacitats. Fins llavors, s'havia donat la màxima importància als rendiments acadèmics en detriment dels no acadèmics. El progrés econòmic i cultural va dur la valoració de la més àmplia varietat d'aptituds. Aquesta comprensivitat era positiva per a la productivitat d'una nació. Com resumeix Wolfle, "en la selecció i educació de les persones amb aptituds, és profitós per la societat sol·licitar la màxima diversitat de talents amb possibilitats de rendiment: diversitat intraindividual, entre els membres d'un grup professional, i entre els individus que formen una societat"¹⁸. Aquest model d'identificació s'interessa especialment per la utilitat del talent per a la comunitat. Els defensors d'aquesta línia afirmen que un dels seus fonaments és la inclusió en la identificació tant de les necessitats de l'individu com de l'utilitat social dels talents latents¹⁹. Justifiquen l'educació especial dels nens superdotats per motius socials. Expressen la necessitat de recursos no ordinaris per desenvolupar talents excepcionals que contribueixin a l'avenç de la societat.

¹⁸D. WOLFLE "Diversity of talent", a J.L. FRENCH -ed.- (1959) Educating the gifted: A book of readings. Holt, Rinehart and Winston, New York; pàg. 29.

¹⁹segons E.S. RICHERT & altres, (1982) National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth. Sewell, NJ: Educational Improvement Center-South; pàg. 118.

Els models simples d'aptituds variades han fet grans aportacions al món de la superdotació. Una de les més conegudes és que han denunciat que els models globalistes han estés la creença de que la superdotació és només qüestió de CI. S'ha igualat massa sovint l'expressió "talent creatiu" amb "nivell intel·lectual". Com deia Guilford, "aquesta idea no només és inadequada, sinó que ha contribuït molt al retràs de la comprensió de què són els individus creatius"²⁰.

Els tests d'"intel·ligència" focalitzen un determinat tipus d'aptituds que no inclouen les "creatives". Amb l'ús quasi exclusiu dels tests clàssics, es va oblidar la importància de la identificació de l'aptitud creativa en els nens. Amb mentalitat pragmàtica, els models d'aptituds variades van conceptualitzar ràpidament la creativitat com una aptitud per a aconseguir productes qualificats com a creatius independentment de la intel·ligència. Definien la creativitat com l'habilitat que tenen algunes persones per a donar solucions originals a problemes determinats, concrets i tangibles. Amb el reconeixement de la negligència que havia sofert aquest aspecte en els models clàssics (els d'aptitud

²⁰J. P. GUILFORD (1950) "Creativity". *The American Psychologist*, 5,9: 444-454 (en versió castellana de M. T. Palacios, a A. BEAUDOT -ed.- (1980) *La creatividad*. Madrid: Narcea), pàg. 454.

globalista), la creativitat va saltar al primer pla en importància en el món de la superdotació.

Tot i les seves virtuds, aquests models també han rebut un bon nombre de crítiques fonamentades, que il·lustren la seva utilitat i el seu valor. Bàsicament, els seus punts dèbils són deguts a l'ambigüetat dels enunciats de les definicions i a les incorreccions en l'ús de les estratègies d'identificació.

Les limitacions més importants dels models simples d'aptituds variades són les següents:

- * aquests models solen carretonejar problemes de confusió en la nomenclatura,
- * les categories (nomenclatures) que defineixen les seves estratègies estan redactades sovint com si fóssin equivalents, quan no ho són,
- * els models simples d'aptituds variades es fonamenten en les teories factorialistes de la intel·ligència i la creativitat, teories que, al meu semblar, no expliquen correctament la estructura de les capacitats dels nens superdotats,
- * les definicions de nen superdotat dels models simples d'aptituds variades són tan vagues que és molt difícil operativitzar-les en processos d'identificació i tècniques d'identificació, i

** els educadors solen fer un ús inapropiat de les estratègies simples d'aptituds variades perquè asumeixen que les categories són mutuament excloents.*

Una de les majors deficiències dels models simples d'aptituds variades és la dificultat per operativitzar les definicions de nen superdotat degut a la seva vaguetat. El potencial d'aquest concepte de superdotat és molt gran, pràcticament il·limitat, però la seva operativització ofereix dificultats manifestes²¹. L'operativització es refereix tant a la delimitació del significat de cada categoria com als procediments d'identificació. La principal dificultat d'aquesta concepció resideix en com definir d'una manera clara els diferents tipus de talent i com desenvolupar els instruments de medició necessaris per avaluar-los. De les tècniques d'identificació se'n ocuparà el Capítol 3.

No hi ha acord a l'hora de decidir quines són les àrees de contingut. La perspectiva clàssica és la que admet "tots els camps potencialment valuosos de l'activitat humana". Aquest enunciat pot ser molt atractiu, però a la pràctica és completament inoperant. No es pot planificar un programa d'identificació i desenvolupament del talent sobre una base tan imprecisa. La delimitació queda a l'arbitri subjectiu del

²¹segons RICHERT & altres, 1982, ob.cit.; pàg. 111.

programador, de manera que és molt possible que ell no tingui consciència de quines són les àrees que descuida.

Una altra postura és acceptar les categories de la definició federal norteamericana, el model de l'U.S.O.E.. En aquest cas, segons Richert i els seus col·laboradors, es poden fer al menys dues crítiques. Una és que les categories no són exhaustives. Existeixen aptituds valorades per la nostra cultura que no són recollides, tals com algunes habilitats psicosocials, com ensenyar, orientar o gestionar²². L'altra crítica que fan és que l'única justificació que troben a l'exclusió de les habilitats psicomotrius és que la promoció de l'esport ja té la seva pròpia partida al pressupost federal. No totes les teories sobre l'intel·lecte poden acceptar que les aptituds psicomotrius constitueixin un tipus d'intel·ligència. És molt més fàcil admetre que és un tipus de talent, i com a tal pot ser acceptat en un model d'aptituds variades.

Una crítica molt més seriosa que pot (i ha de) fer-se a les categories de les estratègies que segueixen el model de l'U.S.O.E. és que la naturalesa de les categories incloses no és equivalent, malgrat que estàn redactades com si totes fóssin del mateix tipus. A la definició oficial del Govern dels Estats Units, resulta que "dues de les sis catego-

²²RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg. 116.

ries (l'aptitud acadèmica específica i l'aptitud per a les arts (..)) es refereixen a camps del coneixement humà o àrees de rendiment general en les que els talents i les aptituds són manifestades", com precisa Renzulli ²³. Es a dir, quan un nen té talent per les matemàtiques o pel teatre s'entén que té facilitat per aplicar certes aptituds globals inidentificades a tal camp en concret. Tot i això, "les quatre categories restants són més pròpiament processos que poden referir-se a àrees de rendiment"²⁴. Pot deduir-se llavors que processos tals com la creativitat poden existir independentment d'un àrea de rendiment a la que pugui ser aplicada. S'identifica l'aptitud, però no es precisa el camp on es manifesta. En tot cas, les categories se solapen. Aquesta confusió és una herència de les primeres teories multifactorials de la intel·ligència.

Així doncs, en la majoria dels models simples d'aptituds variades, algunes categories es refereixen a continguts i d'altres a processos. Si volem delimitar els continguts de les definicions, una tercera manera és adoptar la classificació dels teòrics de la intel·ligència.

La majoria de les teories multifactorialistes pràcticament no es preocupen per aquesta qüestió. Es centren en els processos aptitudinals,

²³RENZULLI, J.S. (1978) "What makes giftedness?". *Phi Delta Kappan*, 60,3: 180-184,261; pàg. 181.

²⁴RENZULLI, 1978, ob. cit; pàg. 181.

com la percepció, la memòria i el raonament, que es manifesten en diferents àrees de contingut. En general, no els importa la qüestió del contingut. Inclòs el confonen amb els processos mentals. Segons Gardner, "el punt de vista multifactorial manifesta una indiferència estudiada cap aquesta qüestió, ja que alguns factors són, per supost, formes horitzontals de memòria o percepció, mentre que altres reflecteixen estrictament àrees de contingut, com l'aptitud espacial"²⁵.

Guilford constitueix una excepció a aquesta línia. De tota manera, al meu semblar, la seva classificació no és correcta perquè no està feta sobre un únic criteri i perquè resulta no exhaustiva. Per exemple, les categories "visual" i "auditiva" segueixen un criteri, mentre que "simbòlic" i "semàntic" en segueixen un altre. Això dona lloc a confusions i duplicitats en la ubicació de determinats problemes i/o solucions.

Una de les millors opcions és seguir la classificació de continguts de Gardner. La seva "Teoria de les Intel·ligències Múltiples" es basa precisament en revaloritzar el paper del contingut. Segons Gardner, les "intel·ligències" són set: la lingüística, la musical, la lògico-matemàtica, la espacial (que inclou les arts visuals-plàstiques), la corporal-cinestèsica

²⁵GARDNER, H. (1985) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Granada Pu.; pàg. 323.

(que inclou la psicomotricitat fina i la grossa), la intrapersonal i la interpersonal²⁶.

L'exposició de Gardner està bastant ben elaborada i és atractiva. Presenta, tantmateix, dues deficiències, segons el meu parer. A nivell teòric, Gardner no justifica totes les "intel·ligències" de la mateixa manera. Aporta moltes dades de cadascuna d'elles, però poca estructura teòrica.

Per altra banda, és divertit descobrir que, tot i que Gardner dedica gran part de la seva obra a criticar la confusió entre els processos mentals i els continguts, confusió pròpia de la majoria de teories multifactorialistes, ell cau en el mateix error a l'anomenar una de les seves "intel·ligències" "lògico-matemàtica". La "lògica" no es defineix pel contingut sinó per l'operació mental. No tots els processos lògics requereixen símbols matemàtics. Com a mínim, es pot fer lògica també amb paraules i amb representacions gràfiques.

Al meu semblar, en l'àmbit escolar no s'ha donat al problema de l'especificitat del contingut ("domain-specificity") la importància que mereix. La principal excepció a aquesta afirmació la constitueixen els

²⁶GARDNER, 1985, ob. cit.

seguidors de Stanley. En canvi, en l'àmbit extraescolar, l'esport i l'art sempre han gaudit del reconeixement de la seva especificitat.

L'especificitat del contingut té implicacions psicològiques i pedagògiques. Segons Horowitz i O'Brien, "un aspecte intrigant empíricament de la teoria de Gardner és la seva afirmació de que cada contingut de la intel·ligència té el seu propi tipus de memòria, aprenentatge i percepció. Si és així, l'investigació sobre superdotació i creativitat hauria de ser principalment de contingut específic, i la recerca de processos generals entre els continguts seria infructuosa"²⁷. Des del punt de vista teòric, Gardner ha impulsat l'estimulació del talent de contingut específic, incloent-hi la creativitat²⁸. La investigació hauria de fugir en el futur dels continguts "generalistes" i optar pels específics. Segons Wallach, "s'ha descobert que la superdotació és molt més específica de contingut del que es creia en un principi: és psicològi-

²⁷F.D.HOROWITZ & M.O'BRIEN "Epilogue: Perspectives on Research and Development", a HOROWITZ,F.D. & O'BRIEN, M. -eds- (1985) The gifted and talented: Developmental perspectives. Washington,DC: American Psychological Corporation; pàg. 446.

²⁸GARDNER, 1985, ob.cit; pàg. 290.

cament diferent per les matemàtiques que per l'art, per la literatura que pel lideratge"²⁹.

*L'especificitat del contingut té dues implicacions pedagògiques*³⁰. En primer lloc, la didàctica guanya major importància. Continguts diferents demanen estratègies pedagògiques diferents. La segona implicació, segons Wallach, és que "s'ha reconegut que destacar en un camp determinat pot oferir una millor base per seleccionar individus per beneficis educatius que el que fan les proves d'aspectes generals com la intel·ligència o la creativitat"³¹.

També Gardner ha assenyalat aquesta implicació educativa de la seva teoria de les "intel·ligències múltiples". L'avaluació del nivell en els diferents continguts ha de servir per oferir oportunitats educatives diferenciades. Segons Gardner, "es podria dirigir als individus amb talents excepcionals cap a programes especials, de la mateixa manera que es podrien dissenyar programes d'enriquiment prostètics i especials

²⁹M.A.WALLACH "Creativity testing and giftedness", a HOROWITZ & O'BRIEN, 1985, ob.cit.; pàg. 117.

³⁰segons WALLACH, 1985, ob.cit.; pàg. 113.

³¹WALLACH, 1985, ob.cit.; pàg. 113.

per a individus que presentessin un perfil atípic o disfuncional de competències intel·lectuals"³².

Els models simples (tant els d'aptitud globalista com els d'aptituds variades) comparteixen les següents limitacions:

- * resolen la dicotomització entre "potencial" i "rendiment" eliminant alguns nens de la denominació de superdotat,*
- * no consideren la funció de cap més característica de la personalitat que l'aptitud, i*
- * les seves tècniques d'identificació no són tan vàlides com per a que es puguin prendre decisions importants a partir de petites diferències de puntuació.*

Els models complexos van néixer per intentar resoldre alguns dels problemes dels models simples. Sota la denominació de "models complexos de capacitat creativa", poden agrupar-se tots aquells models que exigeixen la identificació de dos o més trets diferents, aquells que semblin necessaris per aconseguir la millor predicció possible de la productivitat creativa en els nens.

Els models complexos donen una importància primordial a l'aptitud intel·lectual, però afegixen que l'aptitud intel·lectual és

³²GARDNER, 1985, ob.cit; pàg. 9.

completament inútil per a la superdotació a menys que no l'acompanyin altres factors que promoguin el rendiment. La diferència fonamental entre els models simples i els complexos és que per als primers l'aptitud intel·lectual és un criteri suficient per a ser identificat com a superdotat, mentre que per als models complexos l'aptitud és només un factor necessari, entre d'altres.

Dins dels models complexos d'aptituds variades, se'n poden distingir al menys dos. Un model estableix que les aptituds a identificar són dues, una "bàsica general" i una altra "específica". L'altre model advoca per identificar la "intel·ligència" i la "creativitat".

A més a més de les aptituds, és molt freqüent que els models complexos indiquin que cal identificar també els factors actitudinals imprescindibles per a la productivitat creativa. Aquests models són "veritablement" complexos.

Galton es pot considerar un precursor del primer model. Galton creia que existien dos tipus d'aptituds: la general bàsica i les aptituds especialitzades. Afirmava que la general és la base necessària a tot superdotat, que després es concreta en una àrea marcada per l'aptitud especial, en la que la persona també destaca. Galton³³ va escriure que

³³F. GALTON (1869) *Hereditary genius*, citat per M. BRANCH & A. CASH (1966) *Gifted children: recognizing and developing exceptional ability*. London: London

"si no té un talent especial per les matemàtiques, un home no pot ser matemàtic, però sense un alt grau d'aptitud general, no serà mai un gran matemàtic".

L'exemple més conegut de model del segon tipus és el de Renzulli, que advoca per la productivitat en el present. Segons Renzulli³⁴, una persona superdotada és aquella que té o que és capaç de desenvolupar un conjunt compost de trets -habilitat general pel damunt de la mitja, no necessàriament excepcional, alt nivell de compromís amb la tasca, i alt nivell de creativitat- i que els aplica a qualsevol àrea potencialment valuosa del rendiment humà.

Els models complexos es fonamenten en les teories psicològiques de l'umbral. Les teories de l'umbral sostenen que ni les "aptituds específiques" ni la "creativitat" no poden manifestar-se si no comporten una "intel·ligència" elevada. Segons Delisle i Renzulli, "sembla que per a les persones que tenen una aptitud intel·lectual que passa d'un cert nivell mínim o límit per a entrar en un camp determinat, les dots

Souvenir Press; pàg. 25.

³⁴RENZULLI, 1978, ob.cit; pàgs. 5-6.

professionals estàn en funció d'altres aptituds diferents a les mesurades pels tests de rendiment acadèmic o d'intel·ligència"³⁵.

De les característiques no aptitudinals, potser la exigida més sovint pels models complexos sigui la motivació. La motivació es pot definir com una actitud. La motivació és un desig de produir. Alguns autors l'anomenen "persistència". S'anomeni como sigui, aquesta actitud és imprescindible per a la producció creativa, per a que les aptituds potencials d'una persona es tradueixin en productes.

Els models complexos van tornar a posar en contacte la personalitat creativa amb la superdotació infantil, com en els temps "pre-científics". Aquests models es basen fonamentalment en l'estudi de les persones (adults) altament creatives. L'anàlisi dels seus trets de personalitat ha descobert els elements que distingeixen aquestes persones d'altres amb un nivell intel·lectual (CI) similar.

Dues corrents han aportat les seves troballes sobre la personalitat dels individus altament creatius: la empírica i la psicodinàmica. És significatiu que totes dues hagin trobat les mateixes diferències en una varietat de trets i estils de la personalitat que distingeixen les persones

³⁵J. S. RENZULLI & J. R. DELISLE "Gifted persons", a H. E. MITZEL -ed- (1982) *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 2. New York: The Free Press; pàg. 724.

que poden ser considerades com a excepcionalment creatives, i la població general.

La perspectiva empírica té el seu origen en l'"Institut of Personality Assessment and Research", dirigit per MacKinnon i Barron³⁶. Allí, s'estudiàven les persones considerades com a molt creatives mitjançant tècniques d'entrevista, qüestionari, i alguns tests estandaritzats.

De la corrent psicodinàmica, es pot optar per Maslow³⁷ per explicar què s'entén per actitud creativa. Aquest autor es preocupa per les persones altament creatives pràcticament al llarg de tota la seva obra. Maslow va voler promoure una psicologia que tractés del millor que una persona pot arribar a ser, en lloc de parlar de la normalitat i de les deficiències. Suggereix que les persones més sanes i autorrealitzades tendeixen a ser les més creatives, i a l'inrevés.

Segons Parnes, hi ha dues maneres de concebir la superdotació. L'una es defineix a partir de l'aptitud entensa com un continu. Els superdotats serien aquells que es troben a l'extrem superior del continu. L'altra forma de definir la superdotació estaria en funció de la capacitat

³⁶F.BARRON (1969) Creative person and creative process. New York: Holt, Rinehart & Winston (trad. per P. Sánchez (1976) Personalidad creadora y proceso creativo. Madrid: Marova).

³⁷A.MASLOW (1971) The farther reaches of human nature (trad. per R.M. Rourich (1983) La personalidad creadora. Barcelona: Kairós,).

de la persona per a treure el màxim partit possible a les seves aptituds. Parnes afirma que "des d'aquest punt de vista, una persona "superdotada" podria veure's com una persona "auto-actualitzada" en termes de Maslow -o millor inclós com una persona "auto-actualitzadora"-, si pensem que el continu de cada aptitud no té límit"³⁸.

La contribució més important dels models complexos és que amb ells la "creativitat" deixa de ser considerada només com una aptitud (com en els models simples d'aptituds variades) i passa a referir-se a tots els trets de comportament característics de les persones que considerem excepcionalment creatives. Pels models complexos, la creativitat és, conjuntament, qüestió d'aptitud divergent, d'estil cognitiu i de personalitat. Aquests tres aspectes es poden integrar dient que la creatividad és una capacitat. Les persones altament creatives és igualment comú que presentin una gran aptitud divergent com una destacada motivació creativa. Per tant, aquest grup de persones es poden definir igual de precisament des de l'enfoc aptitudinal com des de l'actitudinal. La persona altament creativa té una aptitud convergent i una aptitud divergent ambdues pel damunt del normal i, a més, la seva actitud cap

³⁸S.J. PARNES (1978) "Gifted vs. Giftedness". *The Journal of Creative Behavior*, 12,1, contraportada.

als problemes desafiants la fa treballar en les seves idees, i fer-les accessibles als demés.

Les limitacions més relevants dels models complexos són les següents:

- * l'actitud és un constructe difícil d'operativitzar, cosa que afecta a la comparació de models d'identificació teòricament equivalents, que empren tècniques d'identificació diferents,*
- * les tècniques d'identificació de les actituds presenten, generalment, una fiabilitat i una validesa més baixes que les de les aptituds, incrementant així els errors en la identificació,*
- * amb les actituds, no sempre serveix l'afirmació de que "més és igual a millor", i*
- * aquells models que destaquen especialment el rendiment actual (igual que els simples) no confien en l'educació per a desenvolupar la capacitat creativa.*

A més dels models simples i dels complexos, cal fer referència als models polivalents. Els models polivalents són aquells que donen la major importància als objectius de la identificació. Segons quins siguin els objectius, el model considerarà més adequada una estratègia d'identificació simple o una complexa, una estratègia que incideixi més en el potencial o bé en el rendiment. En aquest llibre, es defensen els

models polivalents. Al meu semblar, són els que millor responen tant a les necessitats dels nens com a les de la societat.

Per a dissenyar una estratègia d'identificació de nens superdotats, cal definir clarament sobre quins nens volem intervenir educativament per aconseguir quins objectius. El resultat és una estratègia d'identificació defensable des de la teoria i útil a la pràctica.

APARTAT 1.2:

EL PROBLEMA DEL POTENCIAL VERSUS EL RENDIMENT

Tot plantejament de conceptualització de la superdotació ha de resoldre un problema bàsic. Es tracta de la dicotomització entre el potencial i el rendiment actual. De fet, tots els models de superdotació tenen com objectiu predir tan bé com sigui possible la superdotació futura (adulta) en els nens.

Els defensors del criteri del rendiment troben una gran relació entre els continguts escolars i les habilitats que posen en joc els adults més brillants. Els especialistes que recolzen les proves de coeficient intel·lectual ho fan en la creença de que les puntuacions més altes són patrimoni dels "genis", i estudien el seu pronòstic amb investigacions longitudinals. Els autors que van ampliar la concepció de superdotació (els dels models d'aptitudes variades) ho van fer amb la intenció d'especificar tots els tipus d'adult productiu en els que un nen es pot convertir, intentant millorar la predicció. Els defensors dels models complexos identifiquen en els nens dos o més trets diferents, precisament aquells trets que l'investigació ha trobat que manifesten els adults productius.

Cadascún d'aquests models dona la seva solució al problema del potencial versus el rendiment.

Els conceptes simples -els que demanen al nen excel·lència en un sol tipus de criteri per a ser anomenat superdotat- reforcen molt més la característica de "potencial" que els conceptes complexos -els que exigeixen sobresortir en dos o més criteris-. Els conceptes simples entenen més sovint la superdotació infantil com un fi en sí mateixa. En canvi, els conceptes complexos s'han desenvolupat en general a partir de l'estudi dels adults creatius i productius. Les definicions complexes donen per supost moltes vegades que el concepte de superdotació ha de servir per fer una predicció tan perfecta com es pugui de l'adult creatiu i productiu, a partir del nen identificat com a superdotat. Molts especialistes creuen que una concepció és deficient si un percentatge significatiu dels nens que assenyalen com a superdotats no devenen adults productius. Des d'aquest plantejament, es fan crítiques als conceptes que donen una importància secundària a la predicció de la creativitat adulta.

Les puntuacions en els tests d'intel·ligència no prediuen completament ni les notes escolars, ni molt menys la productivitat adulta. Són massa freqüents tant els estudiants d'alt CI amb notes baixes a l'escola com els que, amb un CI relativament baix (just pel damunt del normal), rendeixen molt bé. El model del coeficient intel·lectual deriva del basat

en el rendiment escolar, però no arriba a resoldre els problemes de predicció que plantejava aquest. La correlació entre una i altra aptitud, tot i sent positiva, és baixa. El coeficient intel·lectual, per sí sol, rarament explica més d'un quart de la variança del rendiment escolar i l'actuació acadèmica futura. Els nens amb un CI elevat no tenen per què triomfar en la vida a causa d'aquest únic factor.

Respecte a aquesta limitació del model del coeficient intel·lectual, cal fer dues matitzacions. La primera és que la seva definició de nen superdotat es refereix intencionadament al potencial per al rendiment, més que al rendiment en sí mateix. La crítica estaria fundada només en el cas de que s'hagués afirmat que el coeficient intel·lectual era l'"única" variable rellevant de l'èxit acadèmic i professional, però això no ho ha defensat mai cap psicòleg ni pedagog responsable³⁹. Els defensors del coeficient intel·lectual afirmen que és l'"única" variable rellevant del potencial intel·lectual, que és diferent.

L'altra matització és que el coeficient intel·lectual sí prediu bastant bé el propi CI en l'edat adulta. Després de les investigacions de Terman i d'altres especialistes sobre el rendiment ulterior de nens amb

³⁹segons H.J.EYSENCK (1979) *The structure and measurement of intelligence*. New York: Springer-Verlag.

CI elevat, sembla que cal reconèixer als tests la relativa estabilitat del nivell en aquests nens.

De totes maneres, cal recordar que un coeficient intel·lectual alt no indica res sobre el partit que la persona en treurà a la seva dotació al llarg de la vida. Respecte a aquest punt, Craecker diu que "pronosticar la superioritat intel·lectual futura d'un individu no és pronosticar l'ús que en farà d'ella"⁴⁰.

Els models d'aptituds variades donen sovint una pseudo-solució al problema. No deixen clar si cal que el nen demostrï un cert rendiment o productivitat, o no. Com afirmen Richert i els seus col·laboradors, en aquest paradigma "hi ha una confusió conceptual en les implicacions de la identificació respecte a l'aptitud potencial versus el rendiment manifest"⁴¹.

Els models "productivistes" solucionen el problema dient que els nens que no rendeixen excepcionalment bé no són superdotats. Un model d'aquest tipus és el Renzulli (1981). Renzulli ha fet una modificació en el món de la superdotació que, al meu semblar, és molt interessant. Ha donat dues denominacions diferents als nens. El relativament gran grup

⁴⁰a R.de CRAECKER (1958) Los niños intelectualmente superdotados. Buenos Aires: Kapelusz; pàg. 112.

⁴¹RICHERT & altres, 1982, ob. cit.

de nens del "Talent Pool" està format per aquells, de la població general, que tenen més probabilitat de ser productius. Aquests nens només són "gifted" en el moment i el lloc en que estàn actuant (rendint) creativament.

Segons la meva opinió, és millor integrar la dicotomització que, simplement, eliminar els nens no productius. En relació a aquest punt, Tannenbaum, que també és "productivista", té una concepció molt útil. Ha indicat que la diferència entre els nens productius i els no productius (ambdós amb les mateixes aptituds) es troba en diferents factors no intel·lectuals. Proposa cinc factors "cadascún de [els quals] és necessari, tot i que no suficient, per a rendir d'una manera excel·lent en qualsevol àrea"⁴². Els factors són: "a) intel·ligència general superior, b) aptituds especials específiques, c) la combinació correcta de trets no intel·lectuals, d) un ambient estimulants, i e) la sort en els períodes crucials de la vida"⁴³. Les persones que arriben a ser molt productives en la vida adulta són el fruit d'influències en interaccions que s'estenen des de la infància. Els nens superdotats presenten senyals de potencialitat excep-

⁴²A.J. TANNENBAUM "Giftedness: A psychosocial approach", a STERNBERG, R.J. & DAVIDSON, J.E. -eds- (1986) Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press; pàg. 49.

⁴³TANNENBAUM, 1986, ob.cit.; pàg. 49.

cional, que s'actualitzarà si reben orientació, estímul i oportunitats intel·ligents per fer-ho.

La dicotomització entre "potencial" i "rendiment" recorda la dicotomització entre "educació" i "determinisme genètic". Creure en el poder de l'educació implica creure en el potencial, i a l'inrevés. La filosofia educativa de la superdotació es basa en la premisa de que, sense una educació diferenciada apropiada, la capacitat d'alguns nens no es desenvolupa plenament⁴⁴.

La postura contrària està molt estesa en el nostre país. Com diu Gallagher, aquest "esplèndid exemple de com els prejudicis incorrectes de generacions passades encara ens influencien suposa l'acceptació de la idea de que la superdotació està completament creada per forces genètiques"⁴⁵. Si un nen superdotat, fill de pares incults, que viu en una barriada marginal, no arriba ni tan sols a anar a la universitat, els "genetistes" diràn que "en realitat, no ho era" de superdotat.

⁴⁴segons WHITMORE, J. "New challenges to common identification practices", a J. FREEMAN -ed- (1985) *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley & Sons (trad. M. C. Illueca (1988) *Los niños superdotados*. Madrid: Santillana); pàg. 117.

⁴⁵J. J. GALLAGHER "Issues in education for the gifted", a PASSOW, A. H. -ed- (1979) *The gifted and the talented: Their education and development. The Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press; pàg. 29.

APARTAT 1.3:

EL PROBLEMA DE LA NOMENCLATURA

Un dels models més clàssics de superdotació es basa en el coeficient intel·lectual. El nucli del model d'identificació basat en el coeficient intel·lectual és l'avenç en el desenvolupament de les funcions mentals respecte a l'edat. Els nens superdotats serien els que passen pels diferents nivells en les habilitats cognoscitives més joves del que és normal.

Aquest model suggereix el terme de "precocitat". Em refereixo als nens que actúen d'una manera que és pròpia d'individus majors en edat. Les manifestacions de precocitat fóren les primeres que van cridar l'atenció a la gent. Els nens precoços fóren els primers a qui es va anomenar superdotats, inclòs avans de que els educadors comencessin a fer servir el criteri del rendiment escolar excel·lent.

A propòsit de la precocitat, cal fer una distinció important al respecte de la superdotació. Alguns autors actuals, especialment els europeus, com ara Terrassier⁴⁶, empen indistintament les denomi-

⁴⁶per exemple, J.C.TERRASSIER (1985/1988) "Disincronía: Desarrollo irregular", a J.FREEMAN -ed- Los niños superdotados. Madrid: Santillana (The

nacions "precoç" i "superdotat". Jo crec que aquesta és una confusió conceptual. Tot i que puguin presentar-se les dues característiques al mateix temps, tots dos termes no són pas sinònims. Concretament, la diferència està en que la precocitat és relativa a la velocitat de desenvolupament, mentre que la superdotació comporta unes característiques de la personalitat estables en totes les etapes de la vida. Pasada certa edat, és il·lògic (i estrany) parlar de precocitat, però la persona segueix éssent superdotada.

Aquesta diferenciació pot assumir-se fins i tot dins del marc conceptual de les definicions basades en el coeficient intel·lectual. Exemple d'això és la investigació longitudinal de Terman. Els seus subjectes, d'alt CI, van ser considerats superdotats durant tota la vida. En l'edat infantil, la separació entre ambdós casos pot ser bastant difícil, però a nivell conceptual la distinció sí que existeix.

El model simple d'aptituds variades va dur problemes de nomenclatura. La característica general d'aquest model és la inclusió de qualsevol potencial excel·lent per al rendiment en qualsevol camp socialment útil. La concepció dels models simples d'aptituds variades és la més àmplia de totes. És liberal tant en el nombre d'àrees consi-

psychology of gifted children. New York: John Wiley & Sons, trad. M.C. Illueca).

derades com en el percentatge de nens considerats com a superdotats. Una de les implicacions d'aquest procés d'ampliació és que la denominació de superdotat es va fer molt més ambigua. Com a conseqüència, s'ha fet necessari precisar la nomenclatura.

Les implicacions d'aquest problema es poden exposar a partir de l'anàlisi de l'ús dels termes "gifted" i "talented", propis del món anglosaxó. Aquesta anàlisi serveix per a clarificar les diferents perspectives que es poden adoptar a l'hora de precisar conceptes dins del terme "superdotat".

El diccionari⁴⁷ tradueix ambdós termes per "talentós", una paraula una mica rara a la nostra oïda. "Superdotat" és un terme molt més normal per un europeu. "Talented" es pot traduir adequadament per les expressions "que té talent" o "amb talent en..".

La majoria dels autors utilitzen "gifted" i "talented" indistintament. Aquesta és la postura manifestada a la definició federal dels Estats Units. Tant des del punt de vista legal com des del punt de vista semàntic, els dos conceptes són sinònims⁴⁸. Segons Mistry i Rogoff, una

⁴⁷SMITH, Colin & altres (1979) Collins Diccionario Español-Inglés Inglés-Español. Barcelona: Grijalbo.

⁴⁸segons RICHERT & altres, (1982) National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth. Sewell, NJ: Educational Improvement Center-South; pàg.124.

de les raons per a no distingir entre "gifted" i "talented" és "evitar les connotacions derivades de la tradició psicomètrica que identifica superdotació amb alt CI (Feldman, 1982) i que assumeix que reflecteix una característica estable que pot ser mesurada i utilitzada per predir el rendiment en altres situacions"⁴⁹. En opinió de Richert i els seus col·laboradors⁵⁰, cal evitar fer la distinció entre àrees de coneixement o de rendiment, i també evitar establir una jerarquia implícita entre un i altre terme. Hagen (1980) ofereix un altre motiu per a fer servir "gifted" i "talented" indistintament. Creu que ja que no hi ha una definició de superdotat universalment acceptada, no resulta útil diferenciar entre tots dos termes.

Sigui quin sigui el motiu, en tot cas cal adjectivar els termes de manera que s'identifiqui correctament l'aptitud o àrea de rendiment en la que el nen pot estar dotat. Apareixen a la literatura expressions tals com "amb talent en.." i "acadèmicament, intel·lectualment, crea-

⁴⁹J.MISTRY & B.ROGOFF "A cultural perspective on the development of talent", a HOROWITZ,F.D. & O'BRIEN,M. -eds- (1985) The gifted and talented: Developmental perspectives. Washington,DC: American Psychological Corporation; pàg. 125, segons D.H. FELDMAN -ed- (1982) New directions for child development: n° 17: Developmental approaches to giftedness and creativity. San Francisco: Jossey-Bass.

⁵⁰RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg.125.

tivament.. superdotat". Aquesta és una conseqüència important de l'ambigüetat de les definicions.

A més a més, la concepció d'aptituds variades ha desenvolupat un esperit ecumènic per aquest motiu. Ha permès continuar el seu camí tant a les concepcions basades en el rendiment escolar com a les basades en el coeficient intel·lectual. Els defensors d'aquestes dues corrents només han hagut de fer una concessió: admetre que el seu punt de vista no és l'únic vàlid. Acceptada aquesta premisa teòrica, poden dedicar els seus esforços als "seus" nens superdotats, sense cap problema ni culpabilitat. Per exemple, la "National Association for Gifted Children" afirma en un dels seus fulletons divulgatius (1990) que el seu objectiu és contribuir a la millor educació possible dels joves superdotats intel·lectual i creativament.

D'altres autors decideixen distingir entre les dues paraules. S'han exposat usos variats, i a vegades contradictoris, dels termes "gifted" i "talented", que reflexen un problema de precisió en la nomenclatura.

Un tipus de distinció que pot fer-se és respecte al contingut. Alguns autors, com Hollingworth, utilitzen "gifted" per als nens que sobresurten en àrees intel·lectuals i acadèmiques, i "talented" en les àrees no acadèmiques. Aquesta postura és bastant clàssica. Cutts i

Moseley⁵¹ ofereixen un exemple d'ella. "Gifted" sol associar-se al model del coeficient intel·lectual i representa l'aptitud globalista. "Talented" va aparèixer amb el model d'aptituds variades per a referir-se a les noves habilitats no acadèmiques.

Una altra distinció basada en el contingut és la proposada per Gowan⁵². Segons aquest autor, "gifted" es referiria a les habilitats verbals, mentre que "talented" faria referència a les no verbals. Aquesta acepció està poc estesa.

També és poc freqüent una diferenciació basada en l'àrea de professionalització, exposada per Zigler i Farber⁵³. Aquests autors afirmen que els educadors parlen de nens amb talent acadèmic, mentre que els psicòlegs es refereixen a nens d'alt coeficient intel·lectual. És una distinció curiosa i interessant.

És molt més freqüent emprar els termes segons el grau de globalització que impliquen. En aquest cas, es reserva la paraula

⁵¹N.E.CUTTS & N.MOSELEY (1957) *Educating gifted children*. Chicago: University of Chicago Press; pàg.3.

⁵²J.C. GOWAN (1978) "Creativity and the gifted child movement". *The Journal of Creative Behavior*, 12,1: 1-13; pàg. 9.

⁵³E.ZIGLER & E.A.FARBER "Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation", a HOROWITZ & O'BRIEN, 1985, ob.cit; pàg. 392.

"talented" per a les aptituds acadèmiques específiques, en contraposició als "gifted", que manifesten una aptitud intel·lectual globalista. En aquesta acepció, "talented" implica, generalment, habilitats específiques en un camp concret. Exemples d'aquests talents poden ser les aptituds per a les matemàtiques o per al llenguatge.

Molt sovint, es troben barejats els dos criteris: segons el contingut i segons l'especificitat. "Talented" es refereix llavors als nens que sobresurten tant en àrees acadèmiques específiques com en àrees no acadèmiques globals. En canvi, s'utilitza "gifted" per als nens que tenen una aptitud intel·lectual-acadèmica general. Un exemple d'aquest ús es troba, per exemple, a la definició estatal de Delaware (1953) que diu que "nens superdotats són aquells (...) que estàn dotats per natura de capacitat intel·lectual i que tenen un gran potencial intel·lectual i per al rendiment acadèmic innat". Per la seva part, els "nens amb talent són els (...) que han demostrat talents, aptituds o habilitats superiors, qualitats i aptituds excel·lents per al lideratge, o rendiment consistentment notable en mecànica, habilitats manipulatives, l'art de l'expressió d'idees, orals o escrites, la música, l'art, les relacions humanes o qualsevol altra àrea valiosa del rendiment humà"⁵⁴.

⁵⁴Delaware State Code, Article 14, Section 3162, 1953, citat per J.ZETTEL "State provisions for educating the gifted and talented", a PASSOW, A.H. -ed-

La definició de Delaware també és exemple d'un altre tipus de distinció entre "gifted" i "talented", basat en el rendiment real versus el potencial. En aquest cas, "talented" seria igual a "superdotat en potència". Segons Richert i els seus col·laboradors⁵⁵, aquest terme s'aplicaria als nens amb talent potencial, mentre que "gifted" serien aquells que tenen un rendiment comparable al nivell dels adults. "Gifted" es referiria a aquells nens amb una aptitud manifesta, avaluable i observable. "Talented" es reservaria pels nens que tenen un potencial que encara no s'ha manifestat o no s'ha reconegut. Feldhusen va fer una proposta en aquest sentit en una conferència que va pronunciar a Michigan l'any 1981⁵⁶. Segons els seus defensors, aquesta distinció resoldria el problema del valor predictiu de les definicions de superdotació. Malgrat tot, aquesta diferenciació basada en el potencial implica que "talented" significa "menys superdotat" que "gifted".

Unes altres distincions es basen també en el principi de jerarquització. Hi ha al menys un Departament de Educació d'un Estat dels

(1979) The gifted and the talented: Their education and development. The Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago, Ill: The University of Chicago Press; pàg. 63.

⁵⁵RICHERT & altres, 1982, ob. cit; pàgs.124-125.

⁵⁶segons RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg.125.

Estats Units que afirma que "gifted" són els nens que aconsegueixen els criteris d'identificació en totes les àrees, mentre que "talented" són els que només n'aconsegueixen alguns⁵⁷.

Generalment, el criteri de jerarquitització s'utilitza per diferenciar entre els nens molt excel·lents i els no tan excepcionals. Aquest concepte del "multinivell" és propi de les definicions basades en el talent especial. En tal cas, s'anomena, per exemple, "talented" al 5% superior aproximadament, i inclòs a més nens, i es reserva "gifted" per al 1% superior, i inclòs menys. L'Apartat 3.2. d'aquest llibre aprofundeix en el problema del nivell en la identificació dels nens superdotats.

⁵⁷segons RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg.124.

APARTAT 1.4:

UNA PROPOSTA DE CONCEPTUALITZACIÓ

Per poder entendre a fons la proposta de conceptualització que presenta aquest llibre, cal conèixer la teoria en que es basa. En primer lloc, s'ha de deixar clara la diferència entre aptitud i capacitat.

Defineixo capacitat com una habilitat unida a un desig de resoldre problemes. L'aptitud és l'habilitat per a resoldre problemes d'un tipus determinat o per a donar solucions d'un tipus determinat. L'aptitud és un dels elements integrants de la capacitat. L'altre element integrant de la capacitat és l'actitud. Una actitud és un desig de resoldre problemes d'un tipus determinat o de donar solucions d'un tipus determinat. També es podria anomenar "motivació". Les actituds són imprescindibles per a la manifestació de les aptituds.

Tant les aptituds com les actituds es poden classificar:

- * segons el tipus de problema que es planteja, i*
- * segons el tipus de solució que es dona.*

Per la seva banda, els problemes es poden classificar segons tres criteris diferents. Una classificació dels problemes a resoldre pot fer-se segons el contingut. Un contingut és un grup de matèries relacionades.

La classificació dels continguts que proposo és una adaptació de la de Gardner⁵⁸. Els continguts poden ser de sis tipus:

- * verbal: problemes amb contingut de paraules i conceptes verbals,*
- * matemàtic: problemes amb contingut de nombres i conceptes quantitativus,*
- * gràfic-espacial: problemes amb contingut de representacions espacials,*
- * musical: problemes amb contingut de sons i conceptes musicals,*
- * interpersonal: problemes amb contingut de relacions entre persones,*
i
- * psicomotriu: problemes amb contingut de moviments corporals.*

La classificació dels problemes segons el contingut no és excloent. Això vol dir que un problema pot tenir dos o més continguts al mateix temps. A efectes pràctics, resulta més còmode parlar de subcontinguts. Un subcontingut és un subgrup de matèries relacionades.

La segona classificació dels problemes es pot fer segons el nombre d'elements a processar al mateix temps. Segons aquest criteri, els problemes poden ser d'anàlisi o de síntesi. Un problema d'anàlisi és aquell que s'ha de resoldre mitjançant la descomposició. La tasca a realitzar pot ser de memòria a curt plaç, memòria a llarg plaç (conéixe-

⁵⁸H. GARDNER (1985) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Granada Pu.

ment), percepció i comparació de detalls, etc. La característica fonamental dels problemes d'anàlisi és que l'element a processar ha de ser un de sol. La tasca dels tests de percepció de diferències, per exemple, és analítica perquè els elements es comparen d'un en un amb el model.

Un problema de síntesi és aquell que s'ha de resoldre mitjançant la composició. Els problemes de síntesi són els de deducció, classificació, analogia, etc. La característica principal d'aquests problemes és que cal processar dos o més elements al mateix temps.

El tercer criteri per a classificar els problemes és el del nombre de respostes possibles. Segons aquest criteri, els problemes poden ser de producció convergent o de producció divergent. Els problemes de producció convergent són aquells per als que només hi ha una solució veritable. Els problemes de producció divergent són aquells per als que hi ha moltes solucions veritables.

Els problemes sempre estan definits pels valors dels tres criteris. És a dir, hi ha al menys un tipus de problema en cada intersecció entre el contingut, el nombre d'elements i el nombre de solucions possibles. Les aptituds i les actituds, en canvi, és possible que siguin més generals.

Segons el contingut del problema a resoldre, hi ha al menys sis tipus d'aptituds. Aquestes són:

- * *aptitud verbal: habilidad per a resoldre problemes de contingut verbal,*
- * *aptitud matemàtica: habilidad per a resoldre problemes de contingut quantitatiu,*
- * *aptitud gràfic-espaiat: habilidad per a resoldre problemes de contingut gràfic-espaiat,*
- * *aptitud musical: habilidad per a resoldre problemes de contingut musical,*
- * *aptitud interpersonal: habilidad per a resoldre problemes que tenen com a contingut les relacions entre les persones, i*
- * *aptitud psicomotriu: habilidad per a resoldre problemes que tenen com a contingut els moviments corporals.*

També es poden definir aptituds per a resoldre problemes d'un subcontingut determinat.

Hi ha, com a mínim, el mateix nombre d'actituds que d'aptituds. Les actituds són el desig de resoldre problemes de determinat contingut. La classificació de les actituds segons el contingut del problema a resoldre és molt similar a una classificació dels interessos professionals.

A més de les actituds lligades a cada tipus de contingut, existeix una actitud especial que no es refereix a un tipus específic de contingut. Aquesta actitud és la curiositat. La curiositat és l'actitud potenciadora de la transferència entre diferents continguts.

Segons el nombre d'elements rellevants del problema, les aptituds poden ser de:

- * anàlisi: habilidad per a resoldre problemes analítics, o*
- * síntesi: habilidad per a resoldre problemes sintètics.*

De la mateixa manera, les actituds poden ser de preferència pels problemes analítics o de preferència pels problemes sintètics.

Segons el nombre de respostes possibles al problema, les aptituds poden ser de:

- * producció convergent: habilitat per a resoldre problemes de producció convergent, o*
- * producció divergent: habilidad per a resoldre problemes de producció divergent.*

Les aptituds convergent i divergent també es poden definir d'una altra manera. L'aptitud convergent és l'habilitat per a produir imperatius lògics. L'aptitud divergent, per la seva part, és l'habilitat per a produir el major nombre possible d'alternatives lògiques.

Segons el mateix criteri, les actituds poden ser de preferència per la producció convergent o de preferència per la producció divergent.

La preferència per la producció divergent es pot anomenar també flexibilitat. Una persona flexible és la que busca i accepta alternatives diferents per solucionar els problemes.

L'altra manera de classificar les aptituds i les actituds és segons el tipus de solució que el subjecte dona als problemes a resoldre. Les solucions poden tenir una sèrie de característiques no excloents entre sí. D'aquestes característiques n'hi ha, com a mínim, dues:

- * l'originalitat: solució donada molt poc freqüentment, i*
- * l'elaboració: solució donada amb molts detalls.*

L'originalitat i l'elaboració són característiques independents. Una solució pot no ser ni original ni elaborada, mentre que una altra pot ser al mateix temps original i elaborada.

Cadascún dels tipus de solució pot donar-se amb qualsevol tipus de problema. És una equivocació pensar que una solució original i/o elaborada només pot donar-se a problemes de producció divergent. La resposta a un problema de producció convergent pot ser "original", si la solució només pot ser una i la donen poques persones. Els problemes que "forcen" (imperatius) solucions d'aquest tipus s'anomenen problemes "difícils". Per posar un altre exemple, recordar és una tasca de producció convergent que pot tenir una solució (el record) molt elaborada si es recorden molts detalls.

Des del punt de vista de la solució al problema, les aptituds poden ser per a:

* *l'originalitat: habilitat per a donar solucions originals als problemes, i*

* *l'elaboració: habilitat per a donar solucions elaborades als problemes.*

Les actituds que es posen en joc en la solució dels problemes poden ser:

* *l'originalitat: desig de donar solucions originals als problemes, i*

* *l'elaboració: desig de donar solucions elaborades als problemes.*

Quan es tracta d'identificar aptituds i actituds, és absolutament imprescindible definir amb la major claretat possible el contingut (subcontingut o combinació) en el que es desenvolupen els processos intel·lectual-creatius.

Un dels defectes més habituals de l'avaluació tradicional de la intel·ligència i la creativitat és la barreja incontrolada de continguts en un desig d'arribar a l'"aptitud en abstracte", al nen "superdotat absolut". Precisament, una de les implicacions més importants de la teoria de Gardner (1985) és que la intel·ligència i la creativitat no existeixen en abstracte. Els processos i productes intel·lectual-creatius es produeixen sempre dins d'un contingut, un subcontingut, o una combinació d'uns pocs subcontinguts. Des del punt de vista tècnic, la millor solució per a identificar aptituds i/o actituds és definir un subcontingut tan restringit com sigui possible.

Quan es tracta de desenvolupar la capacitat, en canvi, sembla que els millors resultats s'aconsegueixen quan els continguts són tan variats com sigui possible. L'actitud curiosa és una de les que faciliten el desenvolupament de la intel·ligència i la creativitat quan els continguts són variats.

En relació al concepte de nen superdotat, aquest treball proposa quatre nomenclatures: els nens més aptes, els nens més capaços, els nens més creatius, i els nens més productius. De l'elecció de la nomenclatura més apropiada, en funció dels objectius de la identificació, dependrà el desenvolupament total de l'estratègia d'identificació.

Els nens més aptes són aquells que tenen la major aptitud, la més excepcional per la seva edat. Dins del model que proposo, tots els nens molt aptes són superdotats.

Una certa proporció dels nens més aptes són nens molt capaços. La diferència entre els uns i els altres està en que els nens molt aptes però poc capaços no manifesten d'una manera habitual l'habilitat que tenen. En canvi, els nens molt capaços són els que han desenvolupat, a més a més d'una aptitud excepcional, una actitud positiva cap als problemes del mateix tipus que l'aptitud. Potser la característica més destacada dels nens més capaços és que, a més de ser-ho, "semblen"

superdotats. Són més fàcils d'identificar perquè manifesten la seva capacitat.

Tots els nens molt capaços són molt aptes, però no tots els nens molt aptes són molt capaços. De tota manera, els nens més capaços no són necessàriament un subgrup dels nens identificats com a més aptes. La diferència de proporcions de nens que poden ser identificats amb dos propòsits diferents, pot fer que els nens més aptes i els més capaços siguin dos grups parcialment independents, en lloc d'un grup dins d'un altre. Per exemple, suposem que identifiquem el 2% dels nens més aptes d'una població. Si també volem identificar el 2% dels nens més capaços, alguns vindran del grup prèviament identificat, però altres tindran un nivell aptitudinal lleugerament inferior al del 2% dels més aptes.

Els nens més capaços poden ser, a més a més, molt creatius. Els nens molt creatius són aquells que han desenvolupat les capacitats sintètico-convergent i sintètico-divergent d'un contingut determinat a un nivell al menys pel damunt del normal. Els nens que destaquen en una sola capacitat (ni que sigui la divergent) no poden anomenar-se molt creatius.

Finalment, els nens molt productius són aquells nens molt capaços (inclosos els molt creatius) que aprofiten una oportunitat especial que se'ls ha ofert per a elaborar un producte valuós o per a demostrar

un rendiment excepcional. L'aptitud i la capacitat (inclosa la capacitat creativa) són característiques bastant permanents en els nens. En canvi, el rendiment es produeix en un moment i lloc concrets en front d'un problema determinat. Un nen deixa de ser molt productiu quan les condicions canvien, però no deixarà de ser molt capaç. La qualitat dels productes dels nens molt creatius i la d'aquells molt capaços però poc creatius pot ser diferent. Tot i això, ambdós tipus de producte es poden considerar com a rendiment excepcional.

Al meu semblar, tots els nens molt aptes, molt capaços i/o molt productius són superdotats. Només cal especificar clarament quina és la nomenclatura més adequada per a descriure el tipus de nens que es vol identificar.

CAPÍTOL 2:

LA CATEGORITZACIÓ DELS NENS SUPERDOTATS

APARTAT 2.1:

CRITERIS DE CATEGORITZACIÓ

Sigui quina sigui la definició que s'adopti, els nens "superdotats" no són un grup homogeni. D'una manera creixent a partir dels anys cinquanta, els especialistes han anat adonant-se'n de l'existència de diferents "grups especials" dins dels superdotats. S'han apuntat diferents criteris per delimitar les categories. L'objectiu d'aquest Apartat és revisar els criteris de categorització que aparèixen més freqüentment a la literatura.

Amb tota seguretat, el criteri de categorització més utilitzat avui en dia és el de l'U.S.O.E. (i similars), que estableix diferents àrees de superdotació. Aquest criteri és definitori, en el sentit de que defineix les diferents maneres en les que es pot ser superdotat. Donada la seva rellevància respecte al mateix concepte de superdotació, aquest criteri ha estat analitzat amb detall a l'Apartat 1.1.

Hi ha certs "grups especials" que aparèixen sovint com a categories de nens superdotats. Alguns d'aquests grups són els nens de classe social

baixa, els minusvàlids físics, o les noies. De tota manera, hi ha dos motius diferents pels que els autors tracten el tema de la categorització dels nens superdotats.

Un dels motius és perquè aquests "grups especials" es troben en desavantatge en front de les estratègies d'identificació tradicionals. És a dir, es considera que la proporció de nens identificats com a superdotats d'aquests grups especials és inferior a la que els hi correspondria. L'altra raó és prendre el rendiment com a criteri. Els nens "superdotats" d'aquests grups especials rendeixen menys que els de la majoria dominant, motiu pel qual es converteixen en causa de preocupació pels especialistes.

Degut a la relativa complexitat d'aquestes dues perspectives, es dediquen els Apartats 2.2. i 2.3., respectivament, a la seva anàlisi més detallada. A la resta d'aquest Apartat, s'exposaràn altres criteris de categorització menys utilitzats, però no per això menys interessants.

En primer lloc, caldria comentar la tipologia elaborada per Drews¹, molt citada als anys seixanta i setanta. Drews va definir quatre tipus de nens (adolescents) superdotats, que va descriure de la següent manera:

** els estudiants excel·lents: "En general, el doble de noies que de nois intel·ligents són estudiants excel·lents, al menys en el sentit de que treuen bones notes. Tendeixen a conformar-se amb el que demanen els mes-*

¹E. DREWS (1963) "The four faces of able adolescents". *Saturday Review*, Jan. 19, 46: 68-71.

tres i, fins i tot, amb allò que suggereixen. Poden no ser molt creatius i originals, però molts d'ells són molt productius, en el sentit del nombre de problemes resolts o el nombre de paraules en una redacció. Volen que els deures siguin explícits. Generalment diuen que llegeixen per tenir una formació global i per treure bones notes."

** els líders socials: "Els líders socials com a grup tendeixen a conformar-se més amb les modes adolescents que amb les expectatives dels mestres. De tota manera, rendeixen bé acadèmicament i fins i tot a vegades molt bé. Només passa que els seus interessos socials tenen prioritat. Són un grup de particular bona aparença, tant els nois com les noies. Molts nois són atletes excel·lents i madurs per la seva edat. Els demás estudiants els aprecien i els trien per a càrrecs diversos; són veritablement populars."*

** els intel·lectuals creatius: "En general, aquest grup obté pitjors notes que els estudiosos o els líders socials. Tot i això, les seves puntuacions en tests de rendiment són millors que les seves notes, i la majoria dels estudiants molt superdotats es troben en aquest grup. No es conformen ni amb les normes dels mestres ni amb les dels altres estudiants. Generalment, no són líders, ni volen ser-ho. En canvi, cada individu es troba en la seva pròpia òrbita. En els tests de creativitat tendeixen a ser tant fluids com originals. Aquests estudiants no volen que els deures siguin massa explícits."*

** els rebelds: "El rebeld és el poc freqüent quart tipus. Més específicament, podria ser anomenat no-intel·lectual creatiu individualista."*

Aquest grup és molt escàs. Rendeixen extremadament baix. Poden ser els cervells d'una subcultura propera a la delinqüència. Els rebelds puntuen baix en responsabilitat social i alt en les escales de delinqüència. En els tests d'intel·ligència, puntuen més alt en les parts no-verbals que en les verbals. En les mesures de creativitat, no són fluids, tot i que són molt originals."

Al meu semblar, allò més important de la tipologia de Drews són els dos criteris que fa servir per establir-la. Les dimensions definidores són dues:

- * la conformitat, i*
- * l'interés per les idees.*

Segons aquests criteris, les diferents categories es defineixen com:

- * l'estudiant excel·lent: molt conformista i interessat per les idees,*
- * el líder social: molt conformista, però poc interessat per les idees,*
- * l'intel·lectual creatiu: poc conformista, però molt interessat per les idees, i*
- * el rebel: poc conformista i poc interessat per les idees.*

Una altra categorització que m'agradaria comentar és la del model DGG de Safter i Bruch². "DGG" vol dir "Orientació Diferencial per a Superdotats" ("Differential Guidance for Gifted"). La rellevància d'aquesta categorització és que fou elaborada per fer-la servir en la pràctica educativa.

²H.T.SAFTER & C.B.BRUCH (1981) "Use of the DGG model for differential guidance for the gifted". *Gifted Child Quarterly*, 25, 4: 167-174.

La categorització del DGG es fa a partir de quatre criteris, que són els següents:

- * el tipus de superdotació,*
- * el nivell socioeconòmic de la família,*
- * el valor atorgat per la família a l'educació, i*
- * el curs escolar o el nivell de desenvolupament del nen.*

Segons Safter i Bruch,:

*"Per aplicar aquest model, primer s'identifica la categoria (o categories) de superdotació del nen. Després es considera el nivell socioeconòmic de la família i el valor que li otorga a l'educació, juntament amb el nivell de desenvolupament expressat segons el curs escolar. Finalment, es trien de la llista de serveis aquells més beneficiosos pel nen en concret."*³

La categorització del DGG té onze categories segons el tipus de superdotació, que són les següents: acadèmicament superdotat, altament superdotat, altament creatiu, noia superdotada, talentós, de cultura diferent, de classe social baixa, de baix rendiment, amb problemes físics, amb problemes d'aprenentatge, i amb problemes emocionals. Cal tenir en compte que

³SAFTER & BRUCH, 1981, ob.cit.; pàg. 167.

aquestes categories no són mutuament excloents, cosa que dificulta l'ús de la categorització.

El nivell socioeconòmic i el valor de l'educació s'avaluen en tres nivells: alt, mig, o baix. A més d'aquesta informació, el nivell de desenvolupament del nen és l'altra dimensió necessària per determinar les tècniques d'orientació ("guidance and counseling") més apropiades per a cada cas.

APARTAT 2.2:

LA REPRESENTATIVITAT EN LA IDENTIFICACIÓ COM A CRITERI

Potser la característica principal que comparteixen els diferents "grups especials" dels que se'n preocupen la majoria dels autors, sigui la seva manca de representació en els programes per a superdotats. Per aquesta raó, a aquests "grups especials" també se'ls pot anomenar globalment "grups en desavantatge" ("disadvantaged").

En l'àmbit de la identificació, la subrepresentació de determinades minories és un problema social. Com afirma Richert, "la identificació de nens superdotats desavantatjats és un aspecte crític en el camp de l'educació per a superdotats, que posa de manifest aspectes relatius a la igualtat en relació amb la restrictivitat en l'admissió als programes, i fent els programes per a superdotats vulnerables a les acusacions d'elitisme que van fer perillar antics programes per a superdotats als Estats Units"⁴.

El qualificatiu "disadvantaged" no té el mateix significat per tots els especialistes. Per uns autors, "disadvantaged" vol dir "de classe socioeconòmica baixa". Aquests autors s'esforçen especialment per distingir-los dels

⁴E.S.RICHERT (1987) "Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 31,4: 149-154 i 32,1: 235; pàg. 149.

nens que tenen una cultura materna que no és la dominant ("culturally different").

Per uns altres especialistes, els "disadvantaged" són tots aquells nens que tenen "problemes de representació en la identificació", sigui quin sigui el seu nivell socioeconòmic. Per exemple, Sato especifica que:

"Els "culturalment diferents" constitueixen un segment d'una subpoblació major anomenada "educativament en desavantatge". Aquest segon grup, el més gran, inclou no només als de cultura diferent sinó també als desfavorits econòmicament, les nenes, els nens amb problemes, els de zones rurals i els que rendeixen poc"⁵.

En aquest Apartat, s'exposarà aquest segon punt de vista.

Per Richert, el criteri de categorització no és simplement el desavantatge educatiu, donat que considera que pràcticament tots els nens superdotats estan atesos educativament per sota de les seves necessitats. El problema se centra, en canvi, en "com afecten aquests desavantatges a la identificació

⁵*I.S. SATO (1979) "The culturally different gifted child - The drowning of his day", a E.L.MEYEN Basic readings in the study of exceptional children and youth. Denver: Love; pàg. 257.*

*i quins són els factors que haurien de determinar quan aquests nens necessiten estratègies especials per a identificar el seu potencial"*⁶.

Segons Richert, hi ha tres tipus de desavantatge en front de les estratègies d'identificació tradicionals, que són els següents:

*** Desavantatge ambiental:*

- pobres*
- minories racials/culturals*
- rurals/urbans*
- anglès com a segona llengua*
- dones (en categories específiques)*

** Desavantatge pel tipus de superdotació:*

- creatius*
- excepcionalment intel·ligent*
- arts visuals/de l'espectacle*
- psicosocial/lideratge*
- psicosocial/relacions humanes*
- psicomotor*

** Altres desavantatges:*

- baix rendiment*
- problemes físics*
- problemes de l'aprenentatge*

⁶*RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg. 136.*

- problemes emocionals"⁷.

Dins de la categoria de "desavantatjats pel ambient", els nens superdotats "urbans" són estudiats sovint sota la denominació de "de classe social baixa". Cal recordar que als Estats Units, a les grans ciutats viuen fonamentalment persones menesteroses. La classe social mitja viu en cases unifamiliars en "zones suburbanes".

Als nens superdotats "rurals", en canvi, se'ls dedica poca atenció. Com a exemple, es poden consultar els treballs de Newland⁸, de Gear⁹ o de Spiker¹⁰.

El desavantatge provocat pel "tipus de superdotació" es fa evident quan les estratègies d'identificació posen un accent especial en el rendiment acadèmic tradicional.

Pot sorprendre, per exemple, que s'inclogui com a categoria als nens "extremadament excepcionals". Segons Richert, "aquesta condició esdevé una

⁷RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg. 137.

⁸T.E.NEWLAND (1976) *The gifted in socioeducational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; pàgs. 292-314.

⁹G.H.GEAR (1984) "Providing services for rural gifted children". *Exceptional Children*, Jan.: 326-331.

¹⁰H.H.SPICKER (1987) "The rural gifted child". *Gifted Child Quarterly*, 31,4: 155-157.

dificultat quan s'empren mesures estandaritzades degut al major error estàndard dels tests de coeficient intel·lectual en els nivells superiors"¹¹. A l'Aparat 3.2., s'exposaràn els problemes inherents a les proves de "sostre baix". Aquest tipus de proves "anulen" la diferència que hi ha entre els nens que puntuen, per exemple, a $+6z$ i els que es troben a $+2,5z$. Si no es disposa de proves adequades, als nens més aptes no se'ls reconéixerà la seva major necessitat de programes més radicals i, per tant, queden en "desavantatge" educatiu.

En quant al contingut del tipus de superdotació, és bastant difícil trobar treballs sobre àrees no acadèmiques. Respecte a aquest punt, es poden consultar, per exemple, els articles de Foster¹² o de Szekely¹³.

En la categoria d'"altres desavantatges", es pot afegir l'edat preescolar¹⁴. Els preescolars constitueixen un grup "marginal", en el que rarament s'identifiquen nens superdotats. No obstant això, és una edat en la que és especialment eficaç tota atenció educativa que s'ofereixi als nens. La identificació de preescolars es justifica d'una manera pràctica. Com diuen

¹¹RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg. 151.

¹²W.FOSTER (1981) "Leadership: A conceptual framework for recognizing and educating". *Gifted Child Quarterly*, 25,1: 17-25.

¹³G.SZEKELY (1981) "The artist and the child: a model program for the artistically gifted". *Gifted Child Quarterly*, 25,2: 67-72.

¹⁴segons RICHERT, 1987, ob.cit; pàg. 151.

Robinson i els seus companys, "la identificació precoç crea la oportunitat per a la intervenció precoç"¹⁵. Molts especialistes són actualment de la mateixa opinió. Per exemple, Milne afirma que "la identificació precoç dels nens superdotats no només és desitjable, sinó que és avantatjosa i essencial per a programar, instruir, aconsellar, i per a oferir experiències apropiades que potenciïn les seves contribucions potencials tant per a sí mateixos com per a la societat"¹⁶. Per al lector especialment interessat en aquest tema, un dels millors treballs escrits sobre preescolars és el de Smutny i els seus col·laboradors¹⁷.

Dins del mateix grup d'"altres desavantatges", es troben els nens "amb problemes". Els nens superdotats d'aquestes categories poden patir un ampli espectre de deficiències, entre les que es troben la pèrdua d'audició o de visió, els problemes per a parlar, els greus problemes emocionals, els problemes d'ortopèdia, i altres problemes de salut o problemes específics d'aprenentatge que necessitin atenció educativa especial. Segons Meisgeir i

¹⁵H.B. ROBINSON; W. C. ROEDEL & N. E. JACKSON "Early identification and intervention", a PASSOW, A. H. -ed- (1979) The gifted and the talented: Their education and development. The Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press; pàg. 141.

¹⁶B. G. MILNE "Career Education", en PASSOW, 1979, ob. cit; pàg. 246.

¹⁷J. F. SMUTNY & otr. (1989) Your gifted child: How to recognize and develop the special talents in your child from birth to age seven. New York: Facts On File.

els seus companys, "un nen superdotat amb deficiències és el que té al menys un tipus d'incapacitat educativa, emocional o físic/sensorial"¹⁸. Els nens superdotats amb deficiències són un cas molt especial, ja que són "una minoria d'una minoria". Aquests nens estàn en gran desavantatge per a ser identificats com a superdotats perquè solen ser identificats primer com a "deficients". La mentalitat parcialista de molts professionals fa que als nens dels programes d'"educació especial" no se'ls consideri ni tan sols com a possibles superdotats. Respecte a aquesta qüestió, Mauser afirma que:

"Aquells nens que han estat identificats prèviament com a "deficients" sota una o més de les categories tradicionals però que també poden ser superdotats mereixen una educació especialitzada no només en les seves àrees de dificultat, sinó també en les seves àrees de talent."¹⁹ (..)

"Satisfer una d'aquestes necessitats exclou l'altra, o potenciant unidimensionalment l'una, asumint que l'altra es potenciarà naturalment, porta a una educació fragmentària.

¹⁸C. MEISGEIER & otr. (1978) "Factors compounding the handicapping of some gifted children". *Gifted Child Quarterly*, 22,3: 325-331; pàg. 327.

¹⁹A.J. MAUSER (1981) "Programming strategies for pupils with disabilities who are gifted". *Rehabilitation Literature*, 42, 9-10: 270-275; pàg. 271.

Cal reconèixer que el nen complet, i el creixement del nen complet, supera la suma d'aquestes dues parts."²⁰

Per a disminuir el desavantatge de les diferents categories de nens superdotats "especials" davant la identificació, s'han proposat diferents alternatives.

*La més fàcil i més ràpida és rebaremar per a cada subpoblació. Aquest procediment té l'avantatge de que es pot utilitzar amb qualsevol prova. Segons Richert, el fonament d'aquesta solució és que "ha d'haber algun tipus d'homogeneïtat en la intel·ligència desenvolupada dins dels grups culturals i, per tant, els individus dins d'un grup particular han de ser comparats els uns amb els altres"*²¹.

"Rebaremar" no vol dir calcular tots els percentils una altra vegada per a cada grup específic. Es tracta simplement d'identificar el mateix percentatge de nens a cada subpoblació independentment. Aquest sistema assegura la representativitat en la identificació.

Tot i això, la rebaremació té al menys dues deficiències. La primera és que "aquest procediment suposa que tots els nens minoritaris tenen el

²⁰MAUSER, 1981, ob.cit.; pàg. 272.

²¹E.S.RICHERT (1987) "Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 31,4: 149-154 i 32,1: 235; pàg. 152.

mateix nivell cultural, cosa que sovint és una equivocació"²². En aquest cas, les proves sesgades culturalment continuaràn afavorint els nens de la classe dominant.

*L'altre problema que presenta aquest procediment és que els pares dels nens "exclusos" es queixin. Com assenyalen Davis i Rimm, "un problema important és la injustícia respecte als nens majoritaris que són exclosos i que, en relació amb criteris objectius, semblen més qualificats"*²³.

L'anàlisi d'aquest procediment revela doncs que és una solució simplista.

L'altra manera de abordar el problema és mitjançant l'ús de tècniques d'identificació alternatives. Hi ha diferents maneres d'entendre aquest concepte. Una solució bastant complicada (psicomètricament parlant) és modificar les tècniques d'identificació tradicionals. A aquest respecte, Mistry i Rogoff afirmen que "en l'esforç per superar el biaix dels mètodes psicòmètrics de selecció tradicionals en contra dels grups desavantatjats, alguns investigadors han cercat indicis ocults de superdotació entre els desfavorits

²²C.M. CALLAHAN "Superior abilities", a KAUFFMAN & HALLAHAN, ob.cit; pàg. 62.

²³DAVIS, G.A. & RIMM, S.B. (1985) *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall; pàg. 266.

modificant els instruments de mesura i els procediments per a identificar el talent ocult"²⁴.

Una altra alternativa que s'ha fet servir és optar per instruments dels anomenats "lliures de cultura" i per proves de "pensament creatiu". Els resultats d'aquestes pràctiques no són, però, satisfactoris. En la meua opinió, els mals resultats són deguts bàsicament a problemes en la validesa de constructe. Es a dir, les proves avalúen aptituds diferents de les que pretenen mesurar els qui les apliquen.

S'ha intentat també la identificació de les aptituds més destacades en cada categoria especial. La manera probablement més comú de fer-ho és mitjançant judicis sobre el comportament. A jutjar per Callahan²⁵, aquesta alternativa és prometedora i no massa complicada²⁶.

En relació a aquesta alternativa, Richert i els seus col·laboradors afirmen que:

²⁴J.MISTRY & B.ROGOFF "A cultural perspective on the development of talent", a HOROWITZ,F.D. & O'BRIEN,M. -eds- (1985) The gifted and talented: Developmental perspectives. Washington,DC: American Psychological Corporation; pàg. 127.

²⁵CALLAHAN, ob.cit.; pàg. 62.

²⁶Una aplicació d'aquesta solució en la identificació de nens mexicans als Estats Units es pot trobar a E.M.J. BERNAL "The education of the culturally different gifted", a PASSOW, 1979, ob. cit.

"Si la intenció és reconèixer i apreciar diferències, aquesta solució per sí mateixa pot estar bastant limitada fins al punt de ser condescendent si no es fa servir en combinació amb altres tècniques. Per molt valuoses que puguin ser les aptituds específiques, si es fan servir exclusivament tècniques culturalment específiques, es nega implícitament que les tècniques tradicionals puguin identificar de fet alguns nens superdotats culturalment diferents perquè se'ls nega que puguin tenir tals aptituds"²⁷.

Crec que la millor solució per aconseguir una bona representació de tots els "grups especials" de nens superdotats és no limitar-se a un únic indicador de l'aptitud o la capacitat a identificar. Un nen hauria de poder ser identificat mitjançant l'evidència de superioritat aptitudinal en un qualsevol entre diferents indicadors. Entre els diferents indicadors, se'n pot trobar un o més que siguin "neutres" respecte a la identificació dels membres dels grups especials, i fins i tot algun altre indicador "esbiaixat a favor" per tal de compensar els indicadors tradicionals (esbiaixats en contra).

²⁷RICHERT & altres, 1982, ob. cit; pàg. 140.

APARTAT 2.3:

EL RENDIMENT COM A CRITERI

En l'Apartat anterior, s'ha explicat el punt de vista dels que creuen que el criteri per a definir categories especials de nens superdotats és la seva menor probabilitat de ser identificats mitjançant les estratègies tradicionals. En aquest Apartat, en canvi, el criteri és el rendiment menor que el dels superdotats del "sector dominant". En aquest sentit, qualsevol grup que tingui un rendiment mig inferior al que és "esperat" per un superdotat, es convertirà en una categoria.

El criteri del rendiment no és opost al criteri de la representativitat. Són, simplement, dues maneres diferents d'aproximar-se a la mateixa realitat. De fet, són dues postures que es poden defensar al mateix temps.

Khatena planteja l'utilització del rendiment com a criteri de la següent manera:

"Els problemes especials dels superdotats es consideren en aquesta exposició com facetes del baix rendiment. Inclouen el punt de vista més convencional del baix rendiment ocasionat per la discrepància entre el potencial predit pel coeficient intel·lectual i el rendiment real a les matèries escolars que es troba per sota de lo esperat; una estructura més ampliada de

*la concepció del talent, multivariada i molt més complexa del que s'ha considerat fins ara al determinar el baix rendiment; la variabilitat del sexe en general i els factors que dificulten a les dones superdotades ser eminentes; la no consideració de les deficiències que poden afectar als nens superdotats quan es prenen decisions relatives al baix rendiment en relació al potencial i la malinterpretació dels coeficients intel·lectuals com a predictors del rendiment escolar en el context de la diversitat cultural*²⁸.

En aquesta cita es recullen els aspectes més importants del rendiment com a criteri de categorització. El rendiment es pot utilitzar com a criteri de categorització de maneres diverses. A continuació, es farà una exposició de les més representatives, des de la concepció restrictiva, tradicional, del rendiment escolar, fins al plantejament del rendiment com a autorrealització.

Una de les primeres categoritzacions de nens superdotats que es pot trobar a la bibliografia els divideix simplement en "achievers" (que rendeixen acadèmicament) i "underachievers" (que no rendeixen)²⁹. Hi ha diferents

²⁸J.KHATENA (1982) Educational psychology of the gifted. New York: John Wiley & Sons; pàg. 253.

²⁹veure, per exemple, FRENCH, J.L. -ed- (1959) Educating the gifted: A book of readings. Holt, Rinehart and Winston, New York; pàgs. 319-365.

definicions de "underachiever acadèmic", però, segons Dowdall i Colangelo, pràcticament totes coincideixen en assenyalar "la discrepància entre el potencial (allò que el nen hauria de ser capaç de fer) i el rendiment real (allò que el nen demostra realment)"³⁰. Les definicions existents difereixen en quant a la naturalesa i a la magnitud de la discrepància.

Respecte a la naturalesa, la discrepància es troba entre:

- a) dues mesures estandaritzades (una prova d'aptitud intel·lectual i una altra de rendiment), o
- b) una mesura estandaritzada d'aptitud i el rendiment acadèmic habitual (les notes escolars).

Un treball de Pippert i Archer³¹ va posar de manifest que aquestes dues estratègies d'identificació d'"underachievers" no són equivalents. Segons Gallagher i Rogge, els autors Pippert i Archer:

"Van afirmar que hi ha dues grans maneres d'identificar "underachievers": a) alta aptitud i notes baixes, i b) alta aptitud i baix rendiment en les proves de rendiment. Fent servir totes dues estratègies en una classe de novè curs, van identificar 14 nois i 7 noies per les notes baixes, i 7 nois i 12

³⁰C.B.DOWDALL & N.COLANGELO (1982) "Underachieving gifted students: Review and implications". Gifted Child Quarterly, 26,4: 179-184; pàg. 179.

³¹R.PIPPERT & N.S.ARCHER (1963) "A comparison of two methods of classifying underachievers with respect to selected criteria". Personnel & Guidance Journal, 41: 788-791.

noies per la prova de rendiment. Només dos joves van ser identificats mitjançant les dues estratègies!"³².

En relació amb la magnitud, Gowan va proposar com a criteri el "rendiment que, quan s'aplica a nens superdotats, els identifica com "underachievers" si es troba en el terç mig del rang escolar i com "underachievers" greus si es troba en el terç inferior del rang escolar"³³. Aquesta diferència de nivell ocasiona confusions entre els especialistes. Una cosa és descriure com "underachiever" a tot nen superdotat que no rendeixi per damunt del nivell del seu curs, que és allò que s'espera d'ell, com a superdotat que se suposa que és"³⁴. Una altra cosa molt diferent és referir-se al nen que fracasa acadèmicament, en sentit absolut.

Per a concloure l'exposició de la concepció més tradicional del baix rendiment, cal referir-se a l'opinió d'altres especialistes.

N'hi ha alguns que creuen que els "underachievers" no existeixen en realitat, sinó que són un artifici provocat per l'ús de proves estandaritzades.

³²J.J.GALLAGHER & W.ROGGE (1966) "The gifted". *Review of Educational Research*, 36,1: 37-55; pàg. 49.

³³J.KHATENA (1982) *Educational psychology of the gifted*. New York: John Wiley & Sons; pàg. 213, a partir de J.C.GOWAN (1955) "The underachieving gifted child: A problem for everyone". *Exceptional Children*, 21: 247-250.

³⁴veure, per exemple, B.CLARK (1983) *Growing up gifted*. Columbus, OH: Charles E. Merrill; pàg. 324.

Entre altres, Kowitz i Armstrong³⁵ han assenyalat que les mesures estandaritzades "asseguren" una certa proporció d'"underachievers". Segons Anastasi³⁶, categoritzar els nens a partir de la comparació entre dues puntuacions estandaritzades és fer un mal ús dels resultats de les proves. Anastasi afirma que "no hi ha cap parell de tests que correlacionin l'un amb l'altre exactament, pel que la comparació entre tests produeix sobre- i sub-predicció en lloc de categories significatives de sobre- i sub-rendiment"³⁷.

Al meu semblar, aquesta opinió és massa radical. Es cert que la comparació entre dues proves sempre produeix una certa proporció d'"underachievers". De tota manera, és possible diagnosticar "underachievers" mitjançant l'estudi de cassos. Els "underachievers" existeixen. Una altra qüestió és posar-se d'acord en qui són (i quants són).

De les primeres categoritzacions dicotomitzadores, s'ha passat a altres de més elaborades que distingeixen entre diferents tipus d'"underachievers".

³⁵G.T.KOWITZ & C.M.ARMSTRONG (1961) "Under-achievement: Concept or artifact?". *School & Society*, 89: 347-349, citat per DOWDALL & COLANGELO, 1982, ob. cit.; pàgs. 180-181.

³⁶A.ANASTASI (1976, 4th ed.) *Psychological testing*. New York: Macmillan.

³⁷citat per DOWDALL & COLANGELO, 1982, ob.cit.; pàg. 181.

Una classificació senzilla distingeix els "underachievers" simples dels desavantatjats³⁸.

Whitmore, una de les més reconegudes especialistes en "underachievement", proposa cinc categories, a saber: "a) nens amb problemes de conducta, b) nens "poc motivats, ganduls" c) nens amb retràs en el desenvolupament d) nens amb deficiències mitjes o profundes, i e) nens anomenats "culturalment diferents"³⁹.

Daniels, per la seva part, categoritza els diferents tipus d'"underachievers" prenent com a criteris:

- * l'existència de problemes d'aprenentatge, i*
- * el rendiment acadèmic manifest.*

De aquesta manera, aconseguix una classificació exhaustiva i excloent, a diferència de la de Whitmore. Segons Daniels, hi ha quatre tipus de nens superdotats, tres d'ells "underachievers", que són:

- "1. superdotats, sense problemes d'aprenentatge, lectura o llenguatge,*
- 2. superdotats, sense problemes d'aprenentatge, lectura o llenguatge,*
però que no rendeixen al seu nivell acadèmic potencial,

³⁸*veure, per exemple, MCLEOD, J. & CROPLEY, A. J. (1989) Fostering academic excellence. London: Pergamon Press; pàg. 121.*

³⁹*J. R. WHITMORE (1982) "Recognizing and developing hidden giftedness". The Elementary School Journal, 82,3: 274-283; pàg. 275.*

3. *superdotats, amb un problema d'aprenentatge, però que rendeixen a nivell del seu curs,*

4. *superdotats, amb un problema d'aprenentatge, però que no aconsegueixen rendir ni a nivell del seu curs, ni a nivell del seu potencial acadèmic*"⁴⁰.

Les quatre categories reben, respectivament, les següents denominacions: "gifted achiever", "gifted non achiever", "gifted pseudoachiever", i "gifted/learning disabled". Daniels es basa en la definició oficial norteamericana de "problema d'aprenentatge":

"El terme inclou condicions tals com deficiències perceptives, dany cerebral, disfunció cerebral mínima, dislexia, i afasia del desenvolupament. El terme no inclou als nens que tenen problemes d'aprenentatge que són conseqüència directa de deficiències visuals, auditives o motòriques, de retràs mental, d'alteracions emocionals, o de desavantatges ambientals, culturals o econòmics"⁴¹.

Per tant, a les categories de "non achievers" Daniels inclou a la gran majoria dels superdotats dels "grups especials" a que s'ha fet referència en

⁴⁰P.R.DANIELS (1983) *Teaching the gifted/learning disabled child*. Rockville, MD: Aspen; pàg. 4.

⁴¹DANIELS, 1983, *ob.cit.*; pàg. 4.

l'Apartat anterior, sense fer majors distincions entre els diferents tipus. De fet, l'autor no sembla fixar-s'hi massa en els desavantatges ambientals que puguessin tenir aquests nens, sinó més aviat en els seus problemes "didàctics". Els descriu dient que "no pateixen deficiències d'aprenentatge o lectures, sinó retrassos o deficiències en la programació"⁴².

Els superdotats "pseudoachievers" són descrits per Daniels com que "passen sense ser reconeguts fonamentalment perquè la seva superdotació amaga la deficiència"⁴³.

El problema principal dels nens superdotats amb un rendiment escolar situat en un discret terme mig és que difícilment seràn identificats i, consegüentment, estimulats a desenvolupar la seva capacitat. Com diuen McLeod i Crolley, "si cal estimular les aptituds ocultes, primer cal identificar-les"⁴⁴.

Un dels medis més adequats per a identificar aquests nens és fer-ho aviat (avans dels nou anys, aproximadament). Com afirma Whitmore, "la identificació precoç i la programació educativa apropiada són els únics medis per a descobrir i desenvolupar aquest vast potencial d'aptituds humanes"⁴⁵.

⁴²DANIELS, 1983, ob.cit.; pàg. 5.

⁴³DANIELS, 1983, ob.cit.; pàg. 5.

⁴⁴MCLEOD & CROPLEY, 1989, ob.cit; pàg. 136.

⁴⁵WHITMORE, 1982, ob.cit.; pàg. 282.

El problema que pateixen els nens que fracassen acadèmicament, en canvi, és que solen ser identificats per als programes d'educació especial. Tal como estàn concebuts els programes d'educació especial, no són adequats per als nens superdotats, malgrat la seva bona intenció. Com en el cas dels nens amb problemes físics (veure Apartat anterior), aquests nens necessiten "compensar" l'unilateralitat de l'"educació especial". Com afirma Daniels,:

"els nens poden ser situats en un programa reeducatiu que no satisfagui les seves necessitats intel·lectuals i que a més augmenti els seus problemes. En molts cassos, sentiments de deficiència i desesperació són el producte final d'aquests programes ben intencionats però inadequats"⁴⁶.

Les categoritzacions de l'"underachievement" comentades fins ara tenen en comú que prenen com a criteri el rendiment acadèmic. Richert ha criticat recentment aquest criteri, afirmant que:

"Es molt qüestionable que l'objectiu pels nens superdotats de baix rendiment hagi de ser principalment el rendiment acadèmic i puntuacions més altes en les proves estandaritzades. El biaix que estableixen aquests objectius és el potent

⁴⁶P.R. DANIELS (1983) *Teaching the gifted/learning disabled child*. Rockville, MD: Aspen; pàg. 6.

mite de que el rendiment acadèmic sempre és el camí cap a la superdotació adulta"⁴⁷.

*Segons Richert, el rendiment s'hauria de definir com el desenvolupament de l'aptitud, la creativitat, la productivitat, i la motivació, emocions i valors. Per tant, "el baix rendiment en els nens superdotats hauria de definir-se com a baix rendiment en qualsevol de les quatre àrees necessàries per a la manifestació de la superdotació"*⁴⁸. Richert defineix tres formes d'"underachievement" i una categoria d'"achievement". Segons aquesta autora, allò que distingeix les primeres de la segona és la resposta a les expectatives dels demés. Els "underachievers" es regeixen per un locus de control extern, a

⁴⁷E.S.RICHERT (1990) "Patterns of underachievement among the gifted", a J.Genshaft & M. Bireley -eds- The gifted adolescent: Personal and educational issues. New York: Teachers College Press; pàg. 2.

⁴⁸RICHERT, 1990, ob.cit.; pàg. 3.

diferència dels "achievers". Richert defineix les quatre categories de la següent manera:

- * el conformista: motivació extrínseca
reprimeix la seva creativitat*
- * el retirat ("withdrawal"): mediocritat "segura"
evita els judicis externs*
- * el rebel·d: reacciona en contra de les expectatives
divergència negativa*
- * l'autoactualitzant: locus de control intern
intel·lectual creatiu*

La classificació de Richert (1990) recorda moltíssim la de Drews (1963) (veure Apartat 2.1.).

El que em sembla sorprenent és que en aquesta categorització, Richert considera implícitament l'aptitud com un tot globalista, del que els conformistes només desenvolupen la capacitat convergent, i els rebel·ds, només la divergent. Dona per suposat que ambdós categories de nens "unidimensionals" posseeixen també una gran aptitud de l'altre tipus. De fet, Richert proposa per a cada categoria d'"underachievers" estratègies per a arribar al desenvolupament màxim del potencial, és a dir, per a arribar a ser "autoactualitzants". Aquest plantejament no és gens coherent amb la defensa explícita que sol fer Richert (1982, 1987) dels models simples d'aptituds variades.

De les perspectives que trascendeixen el rendiment purament acadèmic, una de les més populars actualment és la que fa referència a la situació de les nenes i les dones. Com afirma Khatena, "al considerar el baix rendiment de les nenes al convertir-se en dones, cal enfocar el problema no només en termes de rendiment en les assignatures escolars per sota de les expectatives, sinó també en relació amb les influències que impideixen arribar als nivells màxims de desenvolupament, que haurien de conduir a l'autorealització i l'eminència"⁴⁹.

A la literatura especialitzada, és fàcil trobar referències al millor rendiment escolar de les nenes. Tot i això, quan el criteri és el rendiment adult, les dones continuem en inferioritat. Segons Callahan, "el motiu de l'interès per considerar els factors que influeixen el desenvolupament de les dones superdotades és el fet que el nombre d'homes reconeguts com a superdotats, creatius o amb talent en la nostra societat supera àmpliament el nombre de dones que han aconseguit el mateix grau d'èxit"⁵⁰.

⁴⁹J.KHATENA (1982) *Educational psychology of the gifted*. New York: John Wiley & Sons; pàg. 228.

⁵⁰C.M. CALLAHAN "Superior abilities", a KAUFFMAN & HALLAHAN, ob. cit; pàg. 72.

*La importància relativa d'aquest punt en aquest assaig no em permet
estendre'm en altres consideracions. Recomano els treballs de Schwartz⁵¹
i d'Eccles⁵², entre d'altres, al lector interessat.*

⁵¹L.L.SCHWARTZ (1980) "Advocacy for the neglected gifted: Females". Gifted Child Quarterly, 24,3: 113-117.

⁵²J.S.ECCLES "Why doesn't Jane run? Sex differences in educational and occupational patterns", a HOROWITZ & O'BRIEN, ob. cit; pàgs. 251-295.

APARTAT 2.4:

UNA PROPOSTA DE CATEGORITZACIÓ

Com acabem de comprobar, els criteris per a categoritzar nens superdotats són molts i molt variats. Alguns donen lloc a categories mutuament excloents. D'altres, no.

En aquest llibre, es proposen tres tipus de categories, que anomeno, respectivament:

- * categories definitòries,*
- * categories classificatòries, i*
- * categories circumstancials.*

Les categories definitòries són aquelles que defineixen els nens superdotats que seràn identificats amb un objectiu concret. Les diferents categories definitòries es corresponen amb els diferents tipus de nens superdotats que poden ser identificats, segons els següents criteris:

- * la nomenclatura (aptes, capaços, creatius i/o productius),*
- * el contingut de l'aptitud/capacitat,*
- * el tipus de problemes a resoldre i/o el tipus de solució donada, i*
- * altres criteris descriptors.*

En l'Apartat 1.4., es troba la descripció de les diferents categories definitòries de nens superdotats segons els tres primers criteris.

Les categories classificatòries són aquelles que distingeixen diferents tipus de nens dins del grup previamente identificat.

El criteri de classificació, per a ser considerat com a tal, ha d'estar en relació amb els objectius de la identificació. Per exemple, es poden classificar els nens en funció del seu rendiment escolar només si s'ha establert com a objectiu millorar el dels "underachievers". En una altra situació, els nens es poden classificar prenent com a criteri el contingut de la capacitat excel·lent, si és que és possible oferir-los-hi una certa varietat de cursos optatius a Secundària.

Les categories classificatòries només poden existir en la mesura en que es prevegui l'utilització de diferents recursos educatius per a cadascuna. Alguns tipus de recursos educatius són: classes especials, acceleració individual, classes individualitzades, classes extraescolars, clubs de temps lliure i campaments d'estiu, visites, viatges, mentors, beques, concursos, biblioteques... Com és evident, no cal que els recursos educatius adequats per als nens superdotats siguin exclusius per a superdotats.

Per últim, les categories circumstancials serveixen per a conèixer millor els nens i fer per a ells adaptacions que no afectin substancialment els objectius del programa. Per exemple, cal preveure que un nen superdotat en una cadira de rodes necessitarà un ascensor o un sistema de rampes per

accedir a la sala d'ordinadors, si aquesta es troba al darrer pis del centre escolar. En aquest cas, tenir una deficiència física és una categoria circumstancial. En canvi, si el programa tingués com objectiu integrar l'autoconcepte dels nens superdotats amb deficiències físico/sensorials mitjançant unes sessions de "counseling" grupal, la categoria seria classificatòria o, fins i tot, definitòria.

En resum, no hi ha una única manera, ni una "millor", de categoritzar els nens superdotats. En aquest Capítol, s'han comentat diferents criteris, molt variats, que tenen la seva aplicació en situacions determinades en funció d'objectius concrets.

CAPÍTOL 3:

LES TÈCNIQUES D'IDENTIFICACIÓ

APARTAT 3.1:

CATALOGACIÓ DE LES TÈCNIQUES D'IDENTIFICACIÓ

Les tècniques d'identificació són tots aquells mètodes de recollida de dades que serveixen per avaluar aptituds, actituds i/o rendiments. Les tècniques d'identificació poden ser de dos tipus:

** proves estandaritzades, o*

** judicis emesos pel propi nen, per persones properes al nen o per experts.*

Els dos tipus de tècniques d'identificació poden servir tant per avaluar aptituds com actituds. És una limitació creure que les proves estandaritzades serveixen només per avaluar habilitats, i els judicis només per avaluar actituds. Els judicis d'expert, per exemple, són tècniques utilitzades àmpliament per avaluar habilitats en certs continguts (comentari de textos, interpretació pianística,...). Per altra banda, existeixen algunes proves estandaritzades per avaluar actituds com, per

exemple, el CINAC. El CINAC és un "Qüestionari per a Identificar Nens Altament Creatius", que té com a objectiu l'avaluació d'algunes de les actituds intel·lectuals i creatives dels nens d'Educació Primària.

Quan es tracta de seleccionar nens superdotats a partir de tota la població general, les aptituds i les actituds s'han d'identificar mitjançant tècniques d'identificació de nominació-selecció. Les tècniques de nominació-selecció han de ser de fàcil aplicació. Generalment, no exigeixen que l'administrador de la prova o l'avaluador tinguin un entrenament molt específic. Pràcticament sempre són d'aplicació grupal. Solen ser de curta durada, d'una hora i mitja com a màxim.

Les tècniques d'identificació apropiades per identificar nens superdotats d'un grup prèviament seleccionat són les de diagnòstic-avaluació. La seva aplicació sol ser més complicada, més llarga i més cara que la de les tècniques de nominació-selecció, tot i que no és pas necessari que sigui així. Les tècniques de diagnòstic-avaluació poden ser individuals. A més, poden requerir una preparació especial per part de l'administrador de la prova o de l'avaluador.

Les dues millors catalogacions de tècniques d'identificació aplicables a nens superdotats es troben a:

** KARNES, F.A. & COLLINS, E.C. (1981) Assessment in gifted education. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, i*

* *RICHERT, E.S. & altres (1982) National Report on Identification. Sewell, N.J.: Educational Improvement Center-South.*

Ambdós documents tenen una matriu-resum amb el nom de l'instrument, la/les edat/s o curs/os adequat/s, i l'àrea. A més, Richert i els seus col·laboradors afegixen si és adient per a nens "marginats", i quina és l'etapa del procés d'identificació més convenient per a l'aplicació de la prova.

La recopilació i anàlisi de les tècniques d'identificació està feta a base de fitxes en tots dos cassos. A l'obra de Karnes i Collins hi ha 236 fitxes, mentre que a la de Richert i els seus col·laboradors n'hi ha 65. Les fitxes inclouen la següent informació sobre cada tècnica d'identificació:

- * nom de l'instrument*
- * autor*
- * editor*
- * data de publicació*
- * aplicació individual o col·lectiva*
- * preparació de l'administrador*
- * edat/s o curs/os*
- * existència de formes paral·leles*

- * *temps d'administració*
- * *mètode de puntuació*
- * *validesa*
- * *fiabilitat*
- * *baremació*
- * *puntuacions estandaritzades obtingudes*
- * *àrees avaluades*

Richert i els seus col·laboradors afegixen a més:

- * *cost econòmic*
- * *comentaris*
- * *advertències*

A partir de aquestes fitxes, se'n pot elaborar una per als instruments que es poden trobar en el nostre país, que pot ser la següent:

DADES BÀSIQUES

NOM: *nom habitual*

nom català/espanyol de la prova, (abreviatura), any

nom original de la prova, (abreviatura), any

CONTINGUT:

APTITUD:

EDAT:

ETAPA D'IDENTIFICACIÓ:

FONT: *de primera mà?*

ORIGEN

AUTOR:

ADAPTACIÓ CATALANA/ESPANYOLA: *si és el cas*

EDITORIAL:

INTEGRACIÓ: *existeix una versió inferior i/o superior en edat?*

ADMINISTRACIÓ

APLICACIÓ: *individual o col·lectiva*

DURACIÓ: *exacta o aproximada*

FORMAT: *hi ha algun material reutilitzable?*

DESCRIPCIÓ

TIPUS DE TEST: *breu descripció general*

TIPUS DE RESPOSTA: *cal lectura i/o comprensió oral?*

com es donen les respostes?

són d'elecció múltiple?

PUNTUACIÓ MÀXIMA: *xifra*

és puntuació global?

BAREMACIÓ: *en percentils?*

s'ofereixen els descriptors estadístics?

MOSTRA: *nombre de nens per edat/curs*

FIABILITAT:

VALIDESA:

AVALUACIÓ

SOSTRE DE LA PROVA: *al 100% dels ítems*

al 90% dels ítems

ADEQUACIÓ: *adecuació general per identificar habilitats en nens molt aptes de fins una edat o un curs determinat.*

Resulta fàcil fer un centenar de fixes de proves catalanes/espanyoles (o adaptades) destinades a nens de entre 6 i 12 anys (no necessàriament tot el rang).

Una altra font d'informació sobre tècniques d'identificació és:

** KALTSOUNIS,B. (1976a) "Instruments useful in studying creative behavior and creative talent". Journal of Creative Behavior, 5,2: 117-126,*

** KALTSOUNIS,B. (1976b) "Instruments useful in studying creative behavior and creative talent". Journal of Creative Behavior, 5,3: 162-165, i*

** KALTSOUNIS,B. (1976c) "Additional instruments useful in studying creative behavior and creative talent". Journal of Creative Behavior, 6,4: 268-274.*

Aquestes tècniques, de tota manera, només són d'aptituds divergents i altres trets relacionats. Moltes d'elles són només per a majors de dotze anys.

APARTAT 3.2:

EL PODER DE DIAGNÒSTIC DE LES PROVES D'APTITUDS

Si bé és relativament freqüent criticar la validesa de les proves d'aptituds, en relació als nens superdotats la seva principal deficiència està en la fiabilitat. L'immensa majoria de les proves han estat pensades per diagnosticar bé la "normalitat" (si no la "subnormalitat"). Hem de tenir en compte que, en general, la fiabilitat de la cua superior de la distribució és més baixa que al centre, a vegades, molt més baixa. Segons Salvia i Ysseldyke,:

*"Quan cal prendre decisions importants sobre un alumne, tals com ser assignat a una classe especial, el coeficient (de fiabilitat) mínim hauria de ser .90. Quan la decisió que es pren és de "screening", és a dir, la recomanació de que el nen rebi un diagnòstic més complet, segueix sent necessària una fiabilitat alta. Amb propòsits de "screening", recomanem un coeficient .80."*¹

¹J.SALVIA & J.E.YSSELDYKE (1978) Assessment in special and remedial education. Boston: Houghton Mifflin Co. (trad. J.A.Ros (1981) Evaluación en la educación especial. México: El Manual Moderno); pàg. 127.

Per a que una prova tingui un poder de discriminació adequat, ha de tenir un nombre d'ítems suficient pel damunt de la primera desviació típica. És incongruent que uns pocs errors "per descuit" facin baixar la puntuació d'un nen molt apte d'una forma dramàtica, mentre que si un nen normal hagués comés el mateix nombre de fallades continuaria sent "normal".

Per a fer-se una primera idea del poder de discriminació de una prova, és útil calcular quina puntuació correspondria al 90% dels ítems encertats. Si, per a una edat determinada, aquesta puntuació està per sota de la segona desviació típica, la prova no resulta adequada per a nens potencialment molt aptes. La mitja de les puntuacions per a una edat determinada hauria de ser la que correspongui a encertar el 25-33% dels ítems.

Les proves d'aptituds no solen diagnosticar bé els nens superdotats perquè generalment tenen un "sostre" massa baix. Un sostre baix significa que la puntuació potencial del nen és més alta que el nombre màxim de punts que es poden aconseguir en la prova. Molts autors adverteixen de l'"efecte sostre" de les proves al ser aplicades a nens potencialment superdotats. Aquesta cita de Karnes i Collins il·lustra aquest fet:

"Els examinadors també haurien de ser conscients de l'efecte sostre en l'administració de tests a molts alumnes superdotats. A mida que aquests alumnes s'atansen a la edat superior i als límits d'aptitud d'un instrument d'avaluació, sovint no es poden obtenir puntuacions vàlides o indicadors de l'aptitud real ja que les seves habilitats estan significativament més desenvolupades del que s'espera normalment en alumnes medis de la seva edat. Altres tests poden afirmar que són apropiats per a un ampli rang d'edat, fins i tot per a adults, tot i que el nombre d'ítems inclosos en el límit superior sigui insuficient per avaluar nivells excepcionalment alts d'aptitud o rendiment"².

Es molt comú trobar advertències dels especialistes en contra del WISC, tan valorat per les persones que no conèixen a fons el tema dels nens superdotats. Un expert en aplicació de proves individuals com és Sattler diu que el nivell màxim del WISC és massa baix per a que resulti una prova adequada per als nens superdotats. Assenyala que només fins

²KARNES & COLLINS, 1981, ob. cit; pàg. 13.

als deu anys és possible obtenir el nombre màxim de punts en totes les proves, que no és que sigui molt difícil tampoc. Sattler realça en negreta la frase següent:

"Seria arriscat i incorrecte aplicar les tècniques de l'anàlisi de dispersió a totes les subproves corresponents als cassos individuals quan no es pot obtenir el mateix nombre de punts de puntuació normalitzada en totes les subproves"³

L'"efecte sostre" de les proves d'aptitud té una conseqüència important. Les puntuacions molt altes (pel damunt del percentil 90 ó 95) obtingudes en proves diferents o a edats diferents no són comparables. Traduït als desgraciadament famosos coeficients intel·lectuals, es pot afirmar que tota puntuació superior a 120-125 no té pràcticament cap sentit des del punt de vista tècnic. Només es pot comparar amb la d'un altre nen de la mateixa edat, obtinguda amb la mateixa prova, sempre que el nen que obtingués la puntuació més alta no hagués resolt correctament (quasi) tots els ítems.

³J.M. SATTLER (1977) *Evaluación de la inteligencia infantil*. México: El Manual Moderno (trad. per E. Piña, (1974) *Assessment of children's intelligence*. W.B. Saunders Co.); pàg. 421.

Si el sostre d'una prova és massa baix, la tendència natural és donar per supost (incorrectament) que tots els nens que puntuïn pel damunt del percentil 95-98 tenen el mateix talent i necessiten el mateix programa⁴.

S'han donat dues respostes al problema del sostre baix. La primera és sobreemfatitzar petites diferències de puntuació a la cua superior per prendre decisions. Des del punt de vista tècnic, aquesta solució no és admissible. Wallach⁵ va fer alguns estudis sobre la política d'accés a la universitat, i va descobrir que es dona més importància a aquestes petites diferències accidentals que a indicadors reals de la capacitat superior en un camp determinat.

L'altra resposta que s'ha donat a aquest problema és aplicar als nens un test de nivell superior, si existeix⁶. Stanley i el seu equip han estat els que han popularitzat aquesta solució. Han demostrat que si s'aplica una prova més difícil a un grup "homogeni" de nens del 5%

⁴segons DAVIS & RIMM (1985) Education of the gifted and talented. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall; pàg. 73.

⁵WALLACH, 1985, ob.cit.; pàg. 116.

⁶J.C.GOWAN & BRUCH, C.B. (1971) The academically talented student and guidance. Boston: Houghton Mifflin, o
J. KHATENA (1982) Educational psychology of the gifted. New York: John Wiley & Sons.

superior en una adequada a la seva edat, el nou rang és molt ampli. És ben conegut que en el SAT-M (una prova d'accés a la universitat nord-americana), nens de 7è puntuen entre 200 (el mínim) i 800 (el màxim)⁷.

L'aplicació d'una prova de nivell superior a la que correspongui a l'edat del nen només pot fer-se sota dos supòsits. Una solució és baremar la prova de nou amb nens més petits (població total) que els del barem original.

L'altra solució és assumir que les noves puntuacions estan en escala ordinal. És a dir, es podrà establir un rang entre les puntuacions dels nens seleccionats per a passar el test, però no es podrà avaluar la "distància" a la que estan aquests nens respecte a la mitja de la seva edat. Aquesta pràctica s'ha utilitzat sovint amb nens endarrerits. Quan un nen falla tots els ítems d'una prova adequada a la seva edat, és normal aplicar-li una altra prova dissenyada per a nens més petits. Segons Salvia i Ysseldyke, "si bé aquest procediment pot oferir informació "qualitativa" útil, les interpretacions referides a la norma no estan justificades perquè les edats dels individus del grup normatiu i la edat

⁷J. C. STANLEY "Rationale of the SMPY during its first five years of promoting educational acceleration", a J. C. STANLEY & altres -eds- (1977) The gifted and the creative: A fifty-year perspective. Baltimore: The John Hopkins University Press.; pàg. 80, i

J. C. STANLEY "The study and facilitation of talent for mathematics", a PASSOW, 1979, ob. cit.

*de la persona a la que se li passa la prova no són les mateixes*⁸. Les puntuacions obtingudes només es podran comparar amb les puntuacions de nens de la mateixa edat en la mateixa prova, com és lògic. Aquesta solució (amb nens superdotats, naturalment) ha estat l'adoptada per l'equip de Stanley.

A més de problemes "de sostre", altres autors suggereixen problemes de discriminació a la cua superior perquè les dispersions absolutes solen ser petites. L'ús de proves estandaritzades requereix uns coneixements mínims de Psicometria, els suficients per tal que l'examinador sigui conscient de les possibilitats i les limitacions dels resultats. Kaufman i Harrison sostenen que "els abusos i mals usos dels tests d'intel·ligència són deplorables; reflexen una falta total de coneixement de conceptes psicomètrics tals com els errors estàndar de mesura, o de les limitacions de l'abast d'allò que és possible avaluar en una hora o una hora i mitja d'interacció amb un nen"⁹.

Respecte a la validesa de les proves estandaritzades en general, Stanley¹⁰ fa un raonament suggerent. Suposada una prova amb el sostre

⁸SALVIA & YSSELDYKE, 1978/1981, ob.cit.; pàg.104.

⁹A.S. HAUFMAN & P.L. HARRISON (1986) "Intelligence tests and gifted assessment: What are the positives?". *Roeper Review*, 8,3: 154 y ss.; pàg. 154.

¹⁰STANLEY & altres, 1977, ob.cit; pàg. 80.

suficientment alt (com el SAT), només es podrà demostrar la seva validesa si el criteri també té un sostre suficientment alt. Si el criteri és el rendiment en una classe especial de nivell, diguem-ne, "mig" per a superdotats, les puntuacions dels nens amb una aptitud per damunt del necessari no correlacionaràn amb les de la prova predictorà. Factors no estrictament aptitudinals seràn millors predictors del rendiment que les diferències de les puntuacions a la prova (pel damunt del necessari), per grans que siguin. Però si el criteri és el rendiment en una classe especial "molt accelerada", llavors la prova predictorà distingirà als nens que en aquesta classe no arriben al "nivell demanat" i demostrarà la seva validesa. Stanley diu que "en general, la majoria dels informes de que un test de dificultat apropiada perd la seva validesa en algun punt aprop del màxim són realment comentaris sobre la manca de sostre del criteri, més que sobre la caiguda intrínseca de la validesa del predictor"¹¹.

La majoria de les proves d'"intel·ligència", concretament, tenen problemes de validesa de constructe, si l'aplicador no creu en les teories globalistes de l'aptitud. Des del punt de vista teòric, s'accepten en general les teories multifactorials. En canvi, els instruments de mesura es basen sovint en les creences de principis de segle.

¹¹STANLEY, J.C. & altres, 1977, ob.cit.; pà. 80.

Es pot fer una altra crítica a l'ús de proves globalistes. Segons Fox,:

"Si el propòsit de la identificació de nens amb talent acadèmic es oferir-los-hi programes educatius estimulants i de dificultat apropiada, hi ha diversos motius, basats en la validesa de contingut, en contra de l'ús de proves d'intel·ligència. Les mesures d'intel·ligència general no ofereixen suficient informació sobre els perfils d'aptituds específiques i de nivells de rendiment per a l'assignació als programes. Per tant, amb objectius diagnòstics i prescripcius, les bateries de proves d'aptituds i rendiment són més útils que les proves d'intel·ligència"¹².

Per tant, fins i tot des de la perspectiva més pràctica, l'ús de proves globalistes amb nens (potencialment) superdotats està desaconsellat.

En relació amb la validesa d'un altre tipus de proves d'aptitud, les de pensament divergent, es fan crítiques encara més sovint. En conjunt, l'evidència emprica de la validesa predictiva d'aquests tests no

¹²L.H. FOX (1981) "Identification of the academically gifted". *American Psychologist*, 36,10: 1103-1111; pàg. 1106.

és convincent. Desgraciadament, afirma Renzulli, "molts pocs tests han estat validats amb criteris reals d'actuacions creatives i, en els cassos en els que s'han dut a terme aquests estudis, els tests de creativitat han resultat pobres"¹³. Cal ser molt prudent avans d'afirmar que una certa puntuació en una prova de creativitat decideix si una persona és, o no és, altament creativa.

Respecte a la validesa de les proves de pensament divergent, Barron i Harrington fan una sèrie d'asseveracions¹⁴. Les proves de raonament divergent correlacionen en general molt poc amb criteris adequats de comportament i rendiment creatiu. Barron i Harrington ofereixen dues raons que expliquen aquesta falta de validesa.

La primera es refereix a la falta de concordància en quan al contingut entre la prova i el criteri. Barron i Harrington afirmen que "ja que les aptituds divergents que suposadament són bàsiques per al rendiment creatiu probablement varien d'un camp a un altre, no hi ha raó per esperar que qualsevol test divergent seleccionat a l'atzar correlacionés amb el rendiment creatiu en qualsevol camp seleccionat a l'atzar"¹⁵.

¹³RENZULLI, 1978, ob.cit; pàg. 182.

¹⁴F.BARRON & D.M.HARRINGTON (1981) "Creativity, intelligence and personality". *Ann. Rev. Psychol.*, 32: 439-476

¹⁵BARRON & HARRINGTON, 1981, ob. cit.; pàg. 448.

El segon motiu és molt més provocatiu. En relació a l'optimització de les condicions de les proves d'aptituds divergents, Barron i Harrington afirmen que "la majoria d'aquests treballs s'han centrat en les condicions necessàries per a generar puntuacions de pensament divergent que estiguin tan poc correlacionades amb les mesures d'intel·ligència general como sigui possible"¹⁶.

Es possible que Barron i Harrington tinguin raó. De fet, quan a les proves divergents cal pensar una mica per a trobar la primera resposta, la correlació amb les aptituds convergents puja espectacularment. Crida l'atenció que la majoria de les tasques que es proposen a les proves d'aptitud divergent siguin autèntiques "ruqueries".

¹⁶BARRON & HARRINGTON, 1981, ob.cit.; pàg. 449.

APARTAT 3.3:

**LA VALIDESA DELS JUDICIS, LES ESCALES I ELS QÜESTIONA-
RIS**

En aquest Apartat, s'analitzarà la teoria sobre la validesa dels judicis emesos per part dels mestres, els companys, els pares i els propis nens avaluats.

Les diferències entre les proves estandaritzades i els judicis són bàsicament dues. Les proves ofereixen resultats comparables entre nens de diferents llocs, mentre que les avaluacions subjectives, no. Per altra part, les proves reflexen l'actuació del nen en un moment determinat, mentre que els judicis es fixen en el comportament habitual. Aquesta diferència, a vegades, no és molt patent. Segons Hagen, "el que passa sovint és que el comportament més recent de l'individu és el que té més influència en l'avaluació que fa el mestre o el pare"¹⁷.

No s'ha de pensar que les proves avalúen únicament aptituds, i els judicis, actituds. Hagen¹⁸ fa una exposició interessant sobre la

¹⁷HAGEN, 1980, ob.cit; pàg. 20.

¹⁸HAGEN, 1980, ob.cit; pàgs. 36-37.

identificació de la motivació mitjançant les proves estandaritzades de rendiment.

Els judicis es fan servir molt sovint per a "compensar la (suposada) falta de validesa" de les proves estandaritzades d'aptituds i per a avaluar les actituds. Al meu semblar, generalment es té als judicis un respecte desproporcionat. Com afirmen Male i Perrone, que són defensors d'aquesta tècnica, "les percepcions i els valors de l'avaluador tenen un impacte gegantí en la puntuació que rebí l'alumne"¹⁹. Afegeixen que si, a més, l'avaluador ha d'atorgar una puntuació a la "quantitat" d'un tret que presenta un nen, la subjectivitat és molt més gran.

El judici del mestre és una de les tècniques d'identificació de nens superdotats més habituals. Té un gran prestigi en certs medis, sobre tot entre els professionals eminentment pràctics. La validesa del judici del mestre es justifica pel seu coneixement d'allò que es considera "normal" en un curs (edat) determinat, a diferència del judici dels pares, que no té tants punts de referència.

Kranz és una de les poques autores qualificades que defensen aquesta tècnica des del punt de vista teòric. Ella va elaborar el MDSD ("Multi-Dimensional Screening Device" per a la identificació de nens

¹⁹R.A.MALE & P.PERRONE (1979) "Identifying talent and giftedness: Part III". *Roeper Review*, 2,3: 9-11; pàg. 9.

superdotats). Aquest instrument es basa en que el mestre puntuï als nens de la seva classe en deu àrees, tan ambigües com les de l'U.S.O.E.. Una comissió és l'encarregada després de seleccionar als nens superdotats. La comissió pot fixar-se en altres indicadors, però "se li indica que ha d'atorgar el major pes a les puntuacions donades pel mestre"²⁰.

El judici que emet Kranz sobre el seu propi MDSD és el següent:
"El MDSD és un instrument efectiu i eficient que té com a finalitat ser utilitzat en les escoles pels mestres-avaluadors. No és costós i no necessita més temps que un bon estudi de cassos per entendre els punts forts i els fluixos d'un alumne"²¹.

Un pot preguntar-se si el criteri amb el que Kranz va analitzar l'efectivitat i l'eficiència del MDSD fou l'opinió del mateix mestre que va avaluar els alumnes.

Sense cap dubte, el judici del mestre és una de les tècniques que ha estat més criticada pels especialistes. Davis i Rimm²², després de

²⁰KRANZ, 1978, ob.cit; pàg. 31.

²¹KRANZ, 1978, ob.cit; pàg. 32.

²²R.A.MARTINSON (1974) The identification of the gifted and talented. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools,

*revisar els treballs de Martinson, Gear, Stanley, i Fox, conclouen que "les denominacions dels mestres són menys vàlides que les puntuacions de coeficient intel·lectual, de rendiment, les denominacions dels pares, o les dels companys"*²³.

*A vegades, els resultats de les proves estandaritzades i el judici del mestre no coincideixen. Segons Hagen, "quan es dona aquest tipus d'inconsistència, és millor concedir major pes als resultats del test estandaritzat que a l'avaluació del mestre, de manera que els nens potencialment creatius que no són percebuts favorablement pels mestres no siguin exclosos de les classes per a superdotats"*²⁴. En relació a aquest punt, Richert afirma que "l'objectiu de les nominacions del mestre

G.H.GEAR (1976) "Accuracy of teacher judgement in identifying intellectually gifted children: A review of the literature" Gifted Child Quarterly, 20: 478-490,
J.C.STANLEY (1976) "Test better finder of great math talent than teachers are". American Psychologist, 31: 313-314, i
L.H.FOX (1981) "Identification of the academically gifted". American Psychologist, 36: 1103-1111,
citats per DAVIS & RIMM, 1985, ob.cit; pàg. 73.

²³DAVIS & RIMM, 1985, ob.cit; pàg. 73.

²⁴HAGEN, 1980, ob.cit; pàg. 36.

és complementar, no confirmar, les avaluacions del rendiment utilitzades per a la identificació"²⁵.

*Malgrat que Hagen*²⁶ *és una autora molt crítica respecte a la validesa i fiabilitat dels judicis, dona cinc motius a favor d'incloure'ls en tota estratègia d'identificació. Les raons són:*

- * ja que cap test és completament vàlid i està completament lliure d'error, els seus resultats necessiten ser complementats amb altres tipus d'informació,*
- * hi ha algunes aptituds i actituds per a les que no hi ha pràcticament instruments d'avaluació,*
- * els judicis donen informació sobre un major nombre d'observacions i sobre una mostra de tasques més àmplia,*
- * l'ús de diferents tècniques d'identificació dona una proporció major de nens potencialment superdotats que una sola tècnica, i*
- * des del punt de vista sociopolític, és important incloure als mestres i als pares en tots els elements de la identificació.*

²⁵E.S.RICHERT (1987) "Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 31,4: 149-154 y 32,1: 235; pàg. 153.

²⁶HAGEN, 1980, ob.cit; pàgs. 22-23.

A més del judici del mestre, una altra opinió sol·licitada a vegades en el marc escolar és la dels companys. Segons Cox i Daniel, "els companys són extraordinàriament bons per a denominar alumnes superdotats, i poden ser especialment útils per identificar nens superdotats de minories i cultures diferents"²⁷. Un dels millors coneixedors de la tècnica de denominació dels companys per identificar nens superdotats és Gagné²⁸. Recomano la lectura dels seus treballs a tota persona especialment interessada en aquesta tècnica.

També pot ser el propi alumne qui opini sobre sí mateix. L'autoavaluació pot tenir dues formes, bàsicament. Una és l'autonominació i l'altra, el qüestionari.

Davis i Rimm²⁹ recomanen l'autonominació a partir dels dotze anys, aproximadament, edat en que la pressió social pot reprimir la

²⁷J. COX & N. DANIEL (1983) "Identification: Special problems and special populations". *G/C/T*, Nov-Dec: 54-61, citat per DAVIS & RIMM, 1985, ob. cit; pàg. 78.

²⁸per exemple, F. GAGNE (1989) "Peer nominations as a psychometric instrument: Many questions asked but few answered". *Gifted Child Quarterly*, 33,2: 53-58, i

L. MASSE & F. GAGNE (1991) "Should self-nominations be permitted in peer nomination forms?". Paper presented at the 9th World Conference on Gifted and Talented children, La Haya, Països Baixos.

²⁹DAVIS & RIMM, 1985, ob. cit; pàg. 78.

manifestació de les aptituds. En l'obra de Hagen es poden trobar bones orientacions sobre l'ús de l'autonominació en adolescents i joves.

L'autonominació no s'ha de demanar mai en abstracte (excepte amb fins d'investigació). L'autonominació ha d'estar sempre en relació a un programa concret. Cal haver informat prèviament dels objectius del programa als nens. Com afirma Richert,:

"L'autonominació no consisteix en preguntar als nens si són superdotats; el seu ús correcte està en avaluar si els nens estan interessats en participar en programes específics que enfatitzen estratègies tals com activitats autoiniciades, estudi independent, o treball en problemes reals. Aquestes opcions tendeixen a atraure només als molt motivats. Si s'utilitza d'aquesta manera, l'autonominació és efectiva per a trobar nens motivats per a un "talent pool" amb aptituds que poden no ser evidents en classes molt estructurades o centrades en el mestre"³⁰.

³⁰E.S.RICHERT (1987) "Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 31,4: 149-154 i 32,1: 235; pàg. 153.

Com a tècnica d'identificació, l'autonominació sembla una alternativa a considerar en determinats cassos. Tot i això, cal assenyalar que pràcticament no s'han fet investigacions sobre la seva validesa. Segons Gourley,:

*"l'autoselecció sembla ser un mètode viable per a la selecció d'alumnes per a un programa per a superdotats. Malgrat tot, no hi ha evidència suficient per a concloure que hauria de ser utilitzada en lloc de criteris d'identificació més tradicionals. En canvi, es recomana com una alternativa, per complementar procediments tradicionals."*³¹

L'autonominació pot ser una tècnica molt interessant per avaluar la motivació intrínseca. De qualsevol manera, cal recordar sempre que "els instruments d'autoconcepte són apropiats per a incloure, però no per a excloure nens d'un "talent pool" "³².

³¹T.J.GOURLEY (1984) "Do we identify or reject the gifted student?". *Gifted Child Quarterly*, 28,4: 188-190; pàg. 189.

³²RICHERT, 1987, ob.cit.; pàg. 153.

Segons Hagen³³, hi ha una sèrie de trets que s'avaluen millor mitjançant els judicis. En resum, són els següents:

- * l'ús del llenguatge,*
- * la qualitat de les preguntes que fa el nen,*
- * la qualitat dels exemples que dona,*
- * l'ús d'expressions quantitatives,*
- * l'habilitat per a canviar d'estratègia per a resoldre un problema,*
- * les habilitats poc comuns,*
- * l'ús innovador de materials comuns,*
- * l'amplitud de la informació,*
- * la profunditat de la informació en una àrea concreta,*
- * el contingut i l'organització de les col·leccions,*
- * la persistència en les tasques inconcluses,*
- * l'absorció en tasques intel·lectuals,*
- * l'amplitud de la conducta exploratòria,*
- * l'autocrítica del seu rendiment, i*
- * la preferència per les tasques complexes, difícils i noves.*

³³HAGEN, 1980, ob.cit; pàgs. 23-26.

Els judicis emesos per persones properes al subjecte són exemples perfectes de tècniques d'identificació que confonen entre aptituds i actituds. Els judicis avalúen comportaments habituals. Una persona que resol habitualment problemes d'un tipus determinat és perquè pot resoldre'ls, és a dir, perquè té l'aptitud. Per una altra banda, si ho fa de manera habitual és perquè li agrada fer-ho, és a dir, perquè té sovint el desig de resoldre problemes d'aquest tipus. D'allò que no hi ha cap dubte és de que aquesta tècnica d'identificació avalúa capacitats.

Cal recordar que la qüestió no és si cal utilitzar els judicis o les proves estandaritzades. La qüestió és com utilitzar ambdós per a maximitzar la validesa de la identificació dels nens superdotats³⁴.

Cada tècnica d'identificació per separat comet errors beta. Kranz³⁵, per exemple, es queixa de que els tests col·lectius convencionals solen servir per a fer el primer "screening", i que aquest tipus de proves pot "saltar-se" algun nen amb potencial. Malgrat aquesta afirmació, és ben conegut que el judici del mestre és generalment bastant menys vàlid. La millor solució és utilitzar els dos tipus de tècniques d'identificació. L'observació i el judici tenen valors que no són substi-

³⁴segons HAGEN, 1980, ob.cit; pàg. 23.

³⁵KRANZ, 1978, ob.cit; pàg. 7.

tuïbles per cap test. La funció de les proves estandaritzades ha de ser localitzar aquells nens que, per raons diverses, no són ben valorats pels seus mestres. Hi ha nens "identificables" que són geperuts, van bruts, són molt tímids, o són fills d'una prostituta. Com afirma Torrance, "els tests "poden" ajudar a fer als educadors conscients de potencialitats creatives que d'altra manera podrien passar desapercebudes"³⁶.

Les escales d'observació i els qüestionaris comparteixen trets de les proves estandaritzades i dels judicis. Tot i això, la seva construcció planteja problemes específics. Segons Hagen, "si s'utilitzen les escales i les nominacions en un programa d'identificació de nens potencialment superdotats, cal voler-ho fer i tenir els recursos per a idear procediments per a obtenir els judicis i les nominacions perquè cap de les escales o instruments disponibles actualment estàn suficientment ben construïts com per a oferir resultats vàlids i fiables"³⁷.

Per exemple, Male i Perrone³⁸ van elaborar un instrument

³⁶E.P. TORRANCE "Unique needs of the creative child and adult", en PASSOW, 1979, ob.cit; pàg. 366.

³⁷HAGEN, 1980, ob.cit; pàg. 26.

³⁸R.A. MALE & P. PERRONE (1979a) "Identifying talent and giftedness: Part I". Roeper Review, 2,1: 5-7,
R.A. MALE & P. PERRONE (1979b) "Identifying talent and giftedness: Part II". Roeper Review, 2,2: 5-8, i

anomenat GIFTS, semblant al MDSD, també a complimentar pels mestres. Per estudiar la seva validesa, van comparar les autoavaluacions d'un grup d'adolescents amb les dels pares, les de les mares i les del mestre. Els mateixos Male i Perrone van concloure que les puntuacions atorgades pels mestres són les menys diferenciades i, per tant, menys vàlides³⁹.

Segons Hagen⁴⁰, les deficiències més importants de les escales són les següents:

- * els atributs no solen estar definits d'una manera operativa, cosa que afavoreix la inconsistència entre diferents jutges,
- * les categories de la resposta tampoc aclareixen quina és la intensitat i/o la freqüència amb la que s'ha de manifestar el tret,
- * hi ha característiques que varien segons la situació (v.g., el contingut de la tasca), pel que són difícils d'avaluar "en abstracte",
- * als avaluadors els és difícil diferenciar degut a l'efecte "halo".

R.A.MALE & P.PERRONE (1979c) "Identifying talent and giftedness: Part III". *Roeper Review*, 2,3: 9-11.

³⁹MALE & PERRONE, 1979c, ob.cit., pàg. 10.

⁴⁰HAGEN, 1980, ob.cit; pàgs. 20-22.

Per suavitzar aquestes deficiències, algunes suggerències que proposa Hagen⁴¹ són:

- * averiguar com organitza cada mestre la seva classe i quin tipus de tasques proposa,*
- * demanar els judicis quan el mestre ja conegui els seus alumnes,*
- * elaborar un instrument de recollida de dades que sigui tan simple i curt com sigui possible, millor a base de nominacions que de puntuacions,*
- * utilitzar definicions operatives millor que noms de constructes psicològics, i*
- * oferir sessions de formació als mestres sobre les característiques dels nens superdotats.*

Un dels qüestionaris que existeixen per identificar les actituds creatives en els nens és el GIFT, de Rimm⁴². El GIFT, per la seva banda, es basa en el HDYT ("How Do You Think"), de Davis (1975), per a estudiants universitaris. L'opinió que en tenen Rimm i Davis del GIFT és la següent:

⁴¹HAGEN, 1980, *ob.cit.*; pàgs. 26-28.

⁴²S.B.RIMM (1980) Gift: Manual for administration. Watertown, Wisc.: Educational Assessment Service.

"Un qüestionari sembla ser un instrument ideal per a preseleccionar alumnes de Primària i Secundària per a programes per a superdotats creativament. Respecte a la seva utilitat pot ser comparat amb els tests col·lectius de CI per a preseleccionar alumnes amb alt CI. És a dir, no s'espera d'un test col·lectiu de creativitat ser tan fiable i vàlid com un test individual o un diagnòstic, però pot oferir, amb molt poca inversió de temps i recursos, una tècnica per a identificar alumnes amb potencial per a ser molt creatius. Tot i que existeixen altres tests col·lectius de creativitat (..), la majoria d'ells consumeixen molt temps i són cars d'administrar i puntuar, i no són per tant pràctics per a ser utilitzats en la preselecció"⁴³.

Malgrat l'opinió dels autors, es pot posar en dubte la validesa del GIFT per complir els objectius per als que fou creat. No hi ha dades suficients que demostrin que és una bona tècnica de preselecció. L'estudi psicomètric del GIFT es va fer amb només 365 alumnes, tots de la

⁴³S.RIMM & G.A.DAVIS (1976) "GIFT: An instrument for the identification of creativity". *The Journal of Creative Behavior*, 10,3: 178-182; pàg. 178.

*mateixa escola*⁴⁴. Els coeficients de fiabilitat de Hoyt oscilen entre .55 i .69, mentre que el test-retest amb 126 subjectes en sis meses fou només .56⁴⁵. El Manual del GIFT (Rimm, 1980) no ofereix dades millors sobre la fiabilitat i la validesa de l'instrument.

⁴⁴RIMM & DAVIS, 1976, *ob.cit.*; pàg. 176.

⁴⁵RIMM & DAVIS, 1976, *ob.cit.*; pàg. 179.

APARTAT 3.4:

EL PROBLEMA DEL NIVELL

Un dels problemes que es plantejen totes les estratègies d'identificació és el del nivell. El nivell és el percentatge de nens que s'identifica amb cadascuna de les tècniques d'identificació. Si una estratègia d'identificació utilitza més d'una tècnica, el nivell no equival a la proporció de nens identificats mitjançant aquesta estratègia.

La veritat és que no es pot fixar a priori la proporció de superdotats en una població. Aquesta proporció depèn sempre de les necessitats socials, científiques o educatives, de qui efectui la identificació⁴⁶.

El percentatge de nens identificats per a un programa per a superdotats pot oscilar entre l'1 per mil i el 25% superior. El criteri per a ser identificat hauria de dependre de les necessitats educatives que no són satisfetes per l'educació "normal". La realitat és que, en la majoria dels casos, el nombre de nens identificats depèn de la capacitat del

⁴⁶segons L. G. HUMPHREYS "A conceptualization of intellectual giftedness", a HOROWITZ, F. D. & O'BRIEN, M. -eds- (1985) The gifted and talented: Developmental perspectives. Washington, DC: American Psychological Corporation; pàgs. 332,347.

programa, és a dir, del presupost⁴⁷. Com afirma Baldwin, "a causa de les limitacions d'espai i pressupost, els districtes escolars prenen decisions pragmàtiques respecte a les aptituds excepcionals per a les que es dissenyaràn programes"⁴⁸.

Per raons històriques, al primer model al que es va criticar la falta d'un límit inferior ("cut-off") "absolut" fou al del coeficient intel·lectual. El model basat en el coeficient intel·lectual no deixa clar a partir de quina puntuació es pot identificar un nen com a superdotat. Malgrat que el coeficient intel·lectual ofereix una xifra única, hi ha grans discrepàncies entre les estratègies a l'hora de decidir el límit inferior a partir del que se suposa que comença la superdotació. Aquesta falta d'acord suggereix que l'establiment d'un mínim és totalment arbitrari.

Realment, el mínim és arbitrari en tota situació on s'estableixi una línia divisòria en un tret continu. Com afirmen Cutts i Moseley, "una vegada que s'ha fixat una xifra, la política és excloure a tots els nens amb una puntuació fins i tot un punt per sota del nombre arbitrari,

⁴⁷segons J.O.SCHWENN "Assessment of giftedness, talent and creativity", a A.F.ROTATORI & R.FOX -eds- (1985) Assessment for regular and special education teachers. Austin, Tx: Pro-Ed, Cap. 15; pàgs. 409-411.

⁴⁸A.Y.BALDWIN "Programs for the gifted and talented: Issues concerning minority populations", en HOROWITZ & O'BRIEN, 1985, ob.cit; pàg. 227.

*tot i que pugui haver dubtes molt greus respecte a la validesa de la puntuació del test sobre el que es pren la decisió*⁴⁹. Aquest és un problema de les estratègies d'identificació que fa plantejar-se seriosos interrogants sobre el model del coeficient intel·lectual. Les repercussions d'aquestes pràctiques desvirtuen la validesa intrínseca d'aquest model d'identificació.

Els models simples d'aptitud globalista van introduir un concepte que va supplantar gradualment l'antiga idea de que un ampli abisme separava els nens prodigi de la generalitat de la població. Aquest canvi fou provocat per l'utilització de la curva normal, que especifica tots els nivells de la intel·ligència. La curva normal va descriure les capacitats mentals de la població infantil com una gradació continua des de molt baix fins a extremadament alt, amb els nens d'aptitud normal concentrats al voltant de la mitja de la distribució de freqüències.

De la curva, es va deduir que les diferències entre els nens superdotats i els anomentats "normals" eren quantitatives, i no qualitatives. Per tant, la superioritat mental podia definir-se com la desviació des del punt mig de la distribució en direcció positiva, just el contrari del retràs mental. La imatge de la curva normal suggereix que un nen

⁴⁹N.E. CUTTS & N. MOSELEY (1957) *Teaching the bright and gifted*. New York: Prentice-Hall; pàg. 2.

superdotat és "el contrari" d'un nen subnormal. Aquesta idea és sumament errònia. Treballs com el de Zigler i Farber⁵⁰ demostren que les variables que es posen en joc en un i altre cas són diferents. La intel·ligència es manifesta de formes diferents en un i altre extrem de la curva. Les excepcionalitats, en aquest cas, no són representacions desviades de la normalitat, sinó que es defineixen per paràmetres particulars.

Qui assumeix que la superdotació és el contrari de la subnormalitat també tendeix a suposar que les necessitats educatives i personals dels nens superdotats són les oposades a les dels subnormals, i a obrar en conseqüència. A diferència d'això, molts especialistes creiem que les necessitats dels nens superdotats són qualitativament diferents de les dels nens normals, i, per supost, de les dels nens amb deficiències intel·lectuals. Quan l'orientació d'un nen superdotat es guia pel principi de que cal tractar-lo "al revés" que a un nen deficient, el mal que se li pot fer és molt gran.

La escala psicomètrica de la distribució de la intel·ligència dona per supost que la superdotació és una qüestió quantitativa, i no qualitativa. Un gran nombre d'estudis sobre les característiques dels

⁵⁰E. ZIGLER & E.A. FARBER "Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation", a HOROWITZ & O'BRIEN, 1985, ob.cit.

nens superdotats indiquen que això no és així. Els nens superdotats presenten un conjunt estructurat de trets típics. El conjunt d'aquestes característiques descriu un tipus qualitatiu de persona. Dos treballs excel·lents de revisió de la bibliografia sobre aquesta qüestió són el de Franks i Dolan⁵¹, i el de Janos i Robinson⁵².

No tots els especialistes estàn d'acord en que els nens superdotats són, en algun grau, qualitativament diferents dels demás. Humphreys, per exemple, sosté que la superdotació no és una condició que pugui ser diagnosticada, en el sentit de que pugui ser descrita a partir d'un conjunt de variables. En canvi, la defineix "com aquella porció de la cua superior de la distribució d'intel·ligència que cau més enllà d'un punt determinat en un moment concret"⁵³.

El problema del "cut-off" no és exclusiu del model del coeficient intel·lectual. Les dificultats que comporta l'establiment d'un punt arbitrari en un tret continu són generals a tots els models d'identificació

⁵¹B.FRANKS & L.DOLAN (1982) "Affective characteristics of gifted children: Educational implications". *Gifted Child Quarterly*, 26,4; 172 i ss.

⁵²P.JANOS & N.M.ROBINSON "Psychosocial development in intellectually gifted children", a HOROWITZ & O'BRIEN, 1985, ob.cit.

⁵³HUMPHREYS, 1985, ob.cit.; pàg. 347.

simples (també els d'aptituds variades). El coeficient intel·lectual és, simplement, la més coneguda de les estratègies d'identificació simples.

L'actitud que han adoptat tradicionalment els models simples d'aptituds variades respecte al problema del nivell (com respecte a la majoria de problemes) és no referir-s'hi. Fins i tot Richert i el seu equip, que defensen els models d'aptituds variades, critiquen la definició federal norteamericana dient que "les categories no són prou específiques com per a indicar tant les aptituds específiques com el nivell d'excepcionalitat que es requereix i, per tant, no poden ser operativitzades automàticament en mesures i instruments d'identificació"⁵⁴.

L'efecte més notable que produeix l'adopció d'una estratègia d'aptituds variades és que s'identifiquen més nens en total. Això es degut tant a l'ampliació del nombre d'àrees de talent potencial com a que, en general, aquest tipus de models identifiquen una proporció més gran de nens en cada categoria.

Els models tradicionals solen exigir un mínim en puntuació de coeficient intel·lectual bastant alt amb el propòsit de mantenir una proporció "raonable" de nens superdotats. Rara vegada identifiquen com a superdotats a més d'un 5% dels nens.

⁵⁴RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg. 116.

Alguns defensors de models complexos, en canvi, creuen que es poden trobar nens realment superdotats, segons l'evidència de les seves produccions creatives, presents o futures, en el quart -o el terç- superior de la distribució en "coeficient intel·lectual". Aquesta afirmació es basa en que no es pot provar que totes, o la majoria de les persones altament creatives, puntuïn al 3-5% superior de la curva de coeficient intel·lectual.

A partir de les investigacions analitzades per Hoyt⁵⁵, Renzulli defensa aquesta postura, al·legant que "els estudis indiquen clarament que un gran nombre i proporció de les persones més productives no són les que puntuaven al percentil 95 o més, ni éren necessàriament estudiants d'excel·lent de mitja, dels que van descobrir aviat com aprendre lliçons"⁵⁶. En altres paraules, diu que, en nombres absoluts, hi ha més persones altament creatives per sota del 5% superior en coeficient intel·lectual que pel damunt. Llavors, si es fa servir aquest nivell mínim en CI per identificar als nens superdotats, no s'identifica a la majoria dels nens que tenen el major potencial per a la creativitat. Aquest fet

⁵⁵D.P.HOYT (1965) The relationship between college grades and adult achievement: A review of the literature. Iowa City, Ia: American College Testing Program, Research Report n° 7, citat per RENZULLI, J.S. (1978) "What makes giftedness?". Phi Delta Kappan, 60,3: 180-184,261; pàg. 182.

⁵⁶RENZULLI, 1978, ob.cit; pàg. 182.

habia estat denunciat també per Torrance. Segons Meeker, "s'estima entre un 20% i un 40% el nombre de superdotats creatius que podrien ser convergent o acadèmicament superdotats però que rara vegada treballen per aconseguir bones notes perquè estan més disposats a ser creatius que acadèmics"⁵⁷.

Els defensors dels models complexos, entre ells Renzulli, no diuen pas que hi hagi un quart de nens superdotats a la població. Diuen que, després de fixar aquest nivell relativament moderat en aptitud convergent, la superdotació ha de jutjar-se per altres medis. Les puntuacions dels tests d'"intel·ligència" s'haurien d'utilitzar només per a separar als nens que puntuen a les zones més baixes en aptitud. Dins del grup dels nens "intel·ligents", es farien servir altres indicadors del potencial per al rendiment superior.

Al famós gràfic dels "Tres Anells" de Renzulli, es pot fer l'apreciació visual de que al voltant del 2,5% dels nens serien identificats com a superdotats, és a dir, una proporció "tradicional". Hallahan i Kauffman van analitzar la definició operativa de Renzulli (veure l'Apartat 1.1) de la següent manera:

⁵⁷M.MEEKER "Toward a psychology of giftedness: A concept in search of measurement", en B.B.WOLMAN Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications. New York: John Wiley & Sons; pàg. 791.

"(.) exigint que, per a ser considerat superdotat, un nen hauria de ser superior al 85% dels seus companys en els tres criteris i superior al 98% en al menys un criteri. A la pràctica, el nombre de nens identificats mitjançant aquesta definició dependrà de les interrelacions entre l'aptitud, la creativitat y la motivació mesurades. Hallahan i Kauffman van estimar que al menys un 2%, però segur que menys d'un 5% dels escolars podrien ser considerats superdotats. En realitat, menys nens fóren identificats del que havien predit Hallahan i Kauffman"⁵⁸.

La solució del propi Renzulli (1981) és diferent. La postura de Renzulli és identificar com a membres del "Talent Pool" al 15-20% superior dels nens en aptitud convergent. Del "Talent Pool" s'identifiquen (per a determinats períodes de temps) aquells nens que demostrin motivació i creativitat.

⁵⁸D.P. HALLAHAN & J.M. KAUFFMAN (1978) *Exceptional children*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall; pàg. 440, citat per MCLEOD, J. & CROPLEY, A.J. (1989) *Fostering academic excellence*. London: Pergamon Press; pàg. 28.

Des del meu punt de vista, per a ser coherent amb la seva definició de superdotat, Renzulli hauria d'optar per:

- * identificar al 15-20% superior en una prova d'aptitud "globalista", o bé*
- * identificar diversos "Talent-Pools", de manera que en cadascún hi estiguéssin els nens que tinguéssin puntuacions en un tipus concret d'aptitud convergent en el 15-20% superior.*

Es sorprenent, per tant, que Renzulli⁵⁹ identifiqui per al "Talent-Pool":

- * el 8% superior en una prova d'aptitud convergent,*
- * el 8% superior segons el criteri del mestre, i*
- * entre el 0% i el 4% superior segons l'estudi de cassos.*

Segons em va comentar Sally Reis⁶⁰, actualment la prova que fan servir és una de rendiment acadèmic. Seleccionen automàticament com a membres del "Talent-Pool" als nens que puntúen dins el 5% superior en algun dels subtests, que són de llenguatge, matemàtiques, ciències socials i ciències naturals. Segons Reis, els nens que accedeixen al "Talent Pool" mitjançant la prova són un 10% aproximadament.

⁵⁹RENZULLI, 1981, ob. cit; pàgs. 50-61.

⁶⁰Comunicació personal al 9è Congrés Mundial sobre Nens Superdotats, (1991) a La Haya, Països Baixos.

No hi ha constància de que Renzulli hagi comprovat que els nens que puntúen en el 5-8% superior en subtests d'una prova de coneixements acadèmics siguin els mateixos que els que puntúen en el 20-25% superior en una prova d'aptitud globalista, a que es refereix ell mateix en altres parts de la seva obra⁶¹.

Segons Pendarvis⁶², hi ha dues maneres d'interpretar aquest model. Una línia exclou en principi als nens amb una aptitud molt alta, però que no són especialment creatius i/o no estan motivats. Aquesta és una postura estàtico-psicològica.

Des d'un altre punt de vista, cal només que el nen manifesti una aptitud a un nivell superior. Els defensors d'aquesta perspectiva sostenen que si s'ofereix una educació adequada a aquests nens, es desenvoluparà el seu nivell de creativitat i de motivació. És indubtable que cal una dosi adequada tant d'aptitud, convergent i divergent, com de motivació per aconseguir un producte creatiu. Allò que és més discutible és que el

⁶¹RENZULLI, 1981, ob. cit; pàg. 7.

⁶²PENDARVIS, E.D. "Gifted and talented children", a W.H. BERDINE & A.E. BLACKHURST -eds- (1981) An introduction to special education. Boston/Toronto: Little, Brown & Co; pàg. 526.

desenvolupament evolutiu dels factors hagi de ser paral·lel. Segons Richert i el seu equip,:

*"(..) la importància relativa i els patrons de desenvolupament de cadascún d'aquests [factors] no ha estat demostrada en nens que encara no han manifestat la seva superdotació en productes que a compleixen criteris professionals. Aquestes capacitats poden no només desenvolupar-se a diferents velocitats en els individus superdotats, sinó també tenir diferents patrons de desenvolupament en diferents camps."*⁶³

Si s'eliminen de tots els programes per a superdotats aquells nens que no manifesten una combinació adequada dels factors, alguns nens molt aptes poden perdre la oportunitat de desenvolupar la seva creativitat i/o motivació fins el nivell necessari.

⁶³RICHERT & altres, 1982, ob. cit; pàgs.109-110.

CAPÍTOL 4:
EL PROCÉS D'IDENTIFICACIÓ

APARTAT 4.1:
LES ETAPES EN EL PROCÉS D'IDENTIFICACIÓ

A la Introducció, ha quedat clar que una estratègia d'identificació és una concreció determinada dels valors dels elements d'un model. La manera com s'operativitza i es porta a la pràctica l'estratègia dissenyada constitueix el procés d'identificació.

Moltes estratègies d'identificació structuren el procés de la identificació en etapes. No coincideixen, tanmateix, ni en la denominació de les etapes, ni en el seu contingut.

Per exemple, segons Boodoo i els seus col·laboradors, "el procés de la identificació, tant per a programes de superdotats com d'educació especial, segueix generalment tres passos: nominació/remissió, "screening", i selecció"¹.

¹G.M. BOODOO & otr. (1989) "A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children". *Gifted Child Quarterly*, 33,3: 110-114; pàg. 111.

Al meu semblar, la remissió ("referral", en anglès) i el "screening" no són dues etapes diferents. Són dues maneres diferents de començar el procés d'identificació. Segons de qui surti la idea de la identificació, la primera etapa s'anomena remissió o bé "screening". La remissió és la identificació com a resposta a una necessitat plantejada per un nen individual. El "screening", en canvi, suposa la identificació a partir de tots els nens d'una població determinada². D'ara endavant, em referiré només al "screening" perquè crec que és un cas més general, que inclou la remissió.

La diferenciació entre "screening" i "selecció" (no sempre amb aquests noms) és molt més comuna, ni que no tots els autors l'acceptin. Swassing té una definició correcta del que s'entén generalment per aquests termes (si bé ell anomena "identificació" a allò que jo li dic "selecció"):

"El "screening" és una classificació inicial de tots els alumnes en dos grups: aquells que són probables candidats per a les experiències especialitzades i aquells que no seràn atesos pel programa. La "identificació" és un

²*segons W. WIECZERKOWSKI & A.J. CROPLEY "Preface", a K.A. HELLER & J.F. FELDHUSEN -eds- (1986) Identifying and nurturing the gifted: An international perspective. Toronto: Hans Huber Pu; pàg. 16.*

examen profund del grup de candidats per decidir quins (i quins no) entraran al programa"³.

*Al "screening", es "localitzen" aquells nens que tenen més probabilitats de ser identificats, aquells a qui sembla més rentable administrar les proves amb les que es prendrà la decisió final. L'objectiu principal del "screening" és estalviar temps i diners. Segons Pendarvis, "el "screening" és necessari quan les tècniques d'avaluació són massa llargues i costoses d'aplicar a tots els nens enviats al programa"*⁴.

Les tècniques d'identificació utilitzades i la manera de processar-les són diferents al "screening" i a la selecció. Les proves a aplicar en un "screening" han de ser curtes i barates, per definició. Normalment, es fan servir:

** proves col·lectives, i*

³R.H.SWASSING (1985) *Teaching gifted children and adolescents*. Columbus, OH: Charles E. Merrill; pàg. 27, citat per G.CLARK (1989) "Screening and identifying students talented in the visual arts: Clark's Drawing Abilities Test", *Gifted Child Quarterly*, 33,3: 98-105; pàg. 103.

⁴PENDARVIS,E.D. "Gifted and talented children", a W.H.BERDINE & A.E.BLACKHURST -eds- (1981) *An introduction to special education*. Boston/Toronto: Little, Brown & Co., 1981; pàg. 538.

** escales d'avaluació omplertes pels mestres.*

A la selecció, s'utilitzen amb bastanta freqüència les proves individuals. Una característica típica del procés de dades és l'estudi de cassos.

A la literatura sobre el tema, es troba sovint, implícitament, que "el "screening" no requereix la precisió i l'exactitud en la mesura exigida a l'important procés de selecció"⁵

Jo crec que pensar així és una gran font d'error. Tot nen que no sigui inclòs al "screening", ja queda "perdut" per a la selecció.

En un "screening", és especialment important entendre la multidimensionalitat des de la perspectiva de la "independència" (veure Apartat 4.3). Les puntuacions de les tècniques d'identificació utilitzades al "screening" haurien de servir només per incloure nens.

Les proves psicopedagògiques que formaran part del "screening" han d'escollir-se amb tanta o més atenció que les de la selecció. Com afirmen Karnes i Collins, "un programa de "screening" complet, que faci servir mesures curosament seleccionades, pot ajudar a assegurar que instruments d'identificació costosos i llargs no siguin administrats

⁵G. CLARK, 1989, ob.cit.; pàg. 103.

*a un gran percentatge d'alumnes que no estan qualificats per a entrar al programa"*⁶.

*Al meu semblar, el "screening" i la selecció no són dues etapes de tot procés d'identificació, sinó dos passos que estableixen algunes estratègies d'identificació en una mateixa etapa. Les estratègies que dupliquen l'etapa són les que tenen problemes de rendabilitat. Feldhusen i Heller diuen que "a més de tests més vàlids, un procés de múltiples passos -en lloc d'un procés d'un pas- pot reduir el risc de decisions incorrectes; això, malgrat tot, pot fer necessaris complicats dissenys d'identificació"*⁷.

Els autors que consideren que les etapes del procés d'identificació són el "screening" i la selecció, tendeixen a creure que amb la segona s'ha acabat el procés.

Hi ha altres especialistes que, en principi, no distingeixen entre "screening" i selecció. D'aquests, s'exposaràn dos plantejaments representatius, el de Richert (Richert i altres, 1982) i el de Renzulli (Renzulli i altres, 1981).

⁶KARNES,F.A. & COLLINS,E.C. (1981) *Assessment in gifted education*. Springfield,Ill: Charles C.Thomas. & COLLINS, 1981; pàg. 11.

⁷J.F. FELDHUSEN & K.A.HELLER "Introduction", a HELLER,K.A. & FELDHUSEN,J.F. -eds- (1986) *Identifying and nurturing the gifted: And international perspective*. Toronto: Hans Huber; pàg. 22.

Per a Richert, les etapes del procés d'identificació són tres: la nominació, el diagnòstic i l'avaluació.

L'objectiu de la nominació "és utilitzar procediments no sesgats amb la finalitat de trobar un grup comprensiu d'alumnes potencialment superdotats en totes les àrees (al menys en les cinc categories federals) per ser col·locats en un "Talent Pool" "⁸. En aquesta etapa, es tracta de crear un "Talent Pool" amb un 20-30% dels nens, a base de seleccionar al 5% superior en cada tècnica d'identificació⁹.

Tot el que s'ha explicat anteriorment sobre el "screening", s'aplica a l'etapa de la "nominació" de Richert. La diferència està en que la filosofia de la "nominació" és incloure. El "screening", en canvi, exclou.

Segons Richert i els seus col·laboradors, l'objectiu de l'etapa del diagnòstic "hauria de ser la coordinació efectiva entre les necessitats, interessos i aptituds de l'alumne i una varietat de recursos"¹⁰. Aquest

⁸RICHERT, E.S. & altres (1982) National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth. Sewell, NJ: Educational Improvement Center-South; pàg. 243.

⁹RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàgs. 244-251.

¹⁰RICHERT & altres, 1982, ob.cit.; pàg. 252.

em sembla un objectiu molt important al que s'ha donat poca importància.

A la meua manera d'entendre, aquest objectiu no hauria de ser patrimoni exclusiu d'una sola etapa del procés d'identificació. Totes les etapes haurien de tenir com a meta la coordinació entre les necessitats educatives dels nens identificats i els recursos per a aconseguir els objectius de la identificació.

La finalitat de la tercera etapa de Richert, la de l'avaluació, "hauria de centrar-se en el grau en que els objectius especificats se satisfàn i oferir dades per a millorar"¹¹.

En la meua opinió, però, l'avaluació no és una etapa del procés d'identificació, sinó un mecanisme de "feed-back". Aquest mecanisme de "feed-back" ha de funcionar especialment entre el concepte de nen superdotat i els objectius de la identificació. La nomenclatura indica el tipus d'objectius que són possibles i/o apropiats (veure més endavant). Als nens identificats en cadascuna de les etapes cal oferir-los-hi recursos educatius adequats a les seves característiques i necessitats mitjançant tècniques d'orientació ("guidance"). Per la seva banda, els objectius

¹¹ RICHERT & altres, 1982, ob.cit.; pàg. 281.

aconseguits impliquen que els nens superdotats es tornen més capaços, i més sovint productius, a mida que créixen.

Les tècniques d'avaluació educativa són imprescindibles per controlar l'adequació dels objectius educatius a cada nen de manera periòdica. Cal vigilar l'adequació dels objectius educatius per a cada nen de forma regular mitjançant tècniques de "feed-back". D'aquesta forma, el model passa a ser cíclic en lloc de ser linial. Segons Clarke,:

"Els procediments tradicionals per identificar nens superdotats es basen en dades recollides avans de que el nen entri en un programa amb una provisió especial al currículum. De fet, s'aplica un model linial: Definir l'aptitud excepcional -> dissenyar procediments d'identificació -> aplicar procediments d'identificació -> idear programes didàctics adequats -> aplicar els programes didàctics -> avaluar el progrés de l'alumne -> avaluar els esquemes"¹².

Per la seva banda, per Renzulli (1981), el procés d'identificació té dues etapes:

¹²G. CLARKE (1983) *Guidelines for the recognition of gifted pupils*. York, England: Longman for Schools Council, Programme 4; pàg. 34.

- * *la formació del "Talent Pool", i*
- * *el "revolving-in" en els Enriquiments Tipus III.*

La formació del "Talent Pool" és molt similar a l'etapa de "nominació" de Richert. En l'Apartat 3.4., s'ha explicat la manera que tenen Renzulli i el seu equip de formar el "Talent Pool".

Renzulli evita curosamente d'anomenar "superdotats" als nens identificats. Per a Renzulli (1978, 1981), la superdotació és una manifestació d'algunes persones que es produeix en un determinat moment i lloc. El punt més important del model d'identificació de Renzulli és l'accés als Enriquiments Tipus III (projectes individuals). L'accés es porta a terme "entrant" ("revolving-in") a la "classe-recurs" ("resource-room"). De la classe-recurs s'hi surt ("revolving-out") quan s'ha acabat el projecte.

Tots els membres del "Talent Pool" reben les atencions normals de qualsevol programa per a nens superdotats. Segons Renzulli i el seu equip, "pertànyer al "Talent Pool" vol dir que als alumnes se'ls oferiràn una gran varietat de serveis avans, durant i després d'aquells períodes de temps en els que estàn a la classe-recurs per treballar en un projecte

individual o de petit grup"¹³. Per entrar en un projecte especial ("revolving-in"), cal demostrar una motivació concreta.

El model d'identificació de Renzulli té alguns punts positius. En primer lloc, dona noms diferents a coses diferents. Aquesta és una tècnica molt eficaç per a clarificar conceptes, a més de ser "pur marketing americà".

En segon lloc, distingeix clarament entre els que jo anomeno nens més aptes (els del "Talent Pool") i nens més capaços/productius (els que estan "revolving-in").

*De tota manera, cal criticar Renzulli bàsicament dues qüestions. La primera és que la capacitat és una característica bastant permanent de la personalitat. Si bé la motivació puntual és indubtable que existeix, és més corrent la motivació general, l'interés, cap a determinats continguts o vers l'ús de determinades aptituds i habilitats. L'avaluació de la personalitat i les actituds es basa precisament en la seva relativa estabilitat*¹⁴.

¹³RENZULLI & altres (1981) *The revolving-door identification model*. Mansfield Center, Conn.: Creative Learning Press.; pàg. 71.

¹⁴R.B. CATTELL & P.KLINE (1984) *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide (trad. J.M.Prieto i J.Escudero (1977) *The scientific analysis of personality and motivation*. London: Academic Press).

La segona discrepància és deguda a la sobrevaloració que fa Renzulli dels projectes individuals. L'objectiu general dels Enriquiments Tipus I i Tipus II és donar idees i preparar possibles Enriquiments Tipus III¹⁵. L'objectiu del "Curriculum Compacting" (avaluar quines parts del currículum normal no cal que faci un membre del "Talent Pool") és guanyar temps per a poder dedicar als Enriquiments, sobre tot als Tipus III¹⁶. Tot i que Renzulli proposa altres tipus d'oportunitats per als membres del "Talent Pool"¹⁷, considera que els recursos "normals" dels programes per a superdotats són menys vàlids que els Enriquiments Tipus III.

Al meu semblar, els projectes individuals són una gran font de formació per als nens superdotats, però els seus objectius no són comparables (en sentit absolut) amb els d'altres recursos educatius. Pot satisfer millor les necessitats d'un nen superdotat concret, en un moment determinat, matricular-lo en una escola d'idiomes per a aprendre alemany, o enviar-lo a un campament d'estiu on hi hagi nens de totes les classes socials, que deixar-lo dur a terme un projecte individual en una

¹⁵RENZULLI & altres, 1981, ob.cit; pàgs. 72-73.

¹⁶RENZULLI & altres, 1981, ob.cit; pàgs. 78-79.

¹⁷RENZULLI & altres, 1981, ob.cit; pàg. 80.

classe-recurs. Els Enriquiments Tipus III tenen la seva utilitat i la seva funció en moments concrets, però no es poden convertir en l'"estrella" de l'atenció educativa per als nens superdotats.

Una deficiència adicional, tant del model de Richert com del de Renzulli, al meu semblar, és que no defineixen la manera de "sortir" del "Talent Pool" en cas de error en la identificació. L'accés al "Talent Pool" es fa, en tots dos cassos, sense control. Els dos models es preocupen especialment de minimitzar els "falsos negatius", però jo crec que se'n haurien d'ocupar una mica més de la situació dels "falsos positius" (veure Apartat 4.4.).

APARTAT 4.2:

UNA PROPOSTA D'IDENTIFICACIÓ SEGONS LES ETAPES

El procés d'identificació que es proposa en aquest llibre té tres etapes: la de l'aptitud, la de la capacitat, i la de la productivitat. No tots els processos d'identificació han de tenir les tres etapes. Quan es tracti d'identificar nens "només" molt aptes, el procés tindrà una sola etapa.

Si s'accepten les nomenclatures del Apartat 1.4., les estratègies d'identificació han de definir sempre el mateix nivell en el procés d'identificació que en el concepte.

La primera de les etapes és la de l'aptitud. En aquesta etapa, l'estratègia ha d'especificar en quina aptitud, o aptituds, s'identificarà als nens més aptes. Una aptitud és una habilitat per a resoldre problemes d'un tipus determinat o per a donar solucions d'un tipus determinat (veure Apartat 1.4). L'estratègia d'identificació pot escollir les aptituds que desitgi en funció dels objectius, o d'altres determinants. Tots els nens identificats en la primera etapa del procés seràn anomenats "molt aptes".

Un objectiu bàsic de la identificació de tots els nens superdotats és el desenvolupament de la capacitat. Desenvolupar la capacitat vol dir

desenvolupar tots els tipus d'aptituds i actituds explicades en l'Apartat 1.4. Aquest és, a més, l'objectiu prioritari per als nens més aptes, però no molt capaços.

La segona etapa del procés d'identificació és la de la capacitat. Aquesta etapa es subdivideix en dues grans subetapes d'avaluació.

En primer lloc, cal avaluar les actituds. Les actituds són imprescindibles per a la manifestació de les aptituds. Els nens que destaquen en una actitud del mateix tipus que la aptitud per la que fóren identificats seràn anomenats com a "molt capaços".

La segona subetapa és la de la capacitat creativa. En ella, s'avalua el nivell del nen en els demás tipus d'aptituds i les seves actituds corresponents, no només en aquell tipus que ha servit per a identificar-lo. Si el nen es troba pel damunt de la mitja en un nombre significatiu d'altres capacitats (aptitud més actitud) se'l podrà anomenar "molt creatiu".

Els objectius que incideixen en el rendiment creatiu només resulten apropiats per als nens més capaços. Aquest tipus d'objectius impliquen oferir oportunitats per a que el nen molt capaç sigui productiu. Quan l'objectiu de la identificació incideix en la productivitat, és una ruqueria identificar a tots els nens més aptes. En aquest cas, cal eliminar en el

procés d'identificació a tots aquells nens que encara no han desenvolupat la capacitat necessària per a aprofitar una oportunitat especial.

La tercera etapa del procés d'identificació és la de la productivitat o del rendiment creatiu. Només es pot procedir a la identificació dels nens més productius si prèviament s'han oferit oportunitats adequades a tots els nens més capaços. La identificació en aquesta etapa s'efectua mitjançant l'avaluació del rendiment del nen en una oportunitat especial.

Els objectius de la identificació han de ser bàsicament educatius. Només s'admet l'excepció de que ho siguin de forma indirecta, en el cas de que l'objectiu de la identificació sigui la investigació. Quan l'objectiu és la investigació, es pot identificar qualsevol subgrup de nens superdotats, segons les necessitats i els interessos de l'investigador. És l'única situació en la és defensable identificar només als nens més productius. En els demés cassos, en aquells en els que s'ofereix una oportunitat especial, cal contar amb tots els nens més capaços.

Les etapes del procés d'identificació poden ser directes o indirectes. Les etapes directes són les que identifiquen als nens superdotats de entre la població general. És a dir, les tècniques d'identificació s'apliquen a tots els nens d'una determinada població, sense excepció. L'etapa de l'aptitud sempre ha de ser directa.

CAPÍTOL 4 El procés d'identificació

Les etapes indirectes són les que avalúen només als nens identificats, o pre-identificats, en una etapa anterior. L'etapa de la capacitat pot ser directa o indirecta. En canvi, l'etapa de la productivitat és (quasi) sempre indirecta. No cal que la identificació arribi sempre a una etapa indirecta. La identificació pot tenir com a objectiu identificar als nens més aptes, cosa que es pot fer directament des de la població general.

APARTAT 4.3:

LA MULTIDIMENSIONALITAT

En aquest Apartat, s'analitzarà un dels elements més importants dels processos d'identificació: la multidimensionalitat. El nivell (veure Apartat 3.4) i la multidimensionalitat constitueixen els criteris de selecció en tot procés d'identificació.

Un dels principals estàndards dels models d'aptituds variades és la defensa de la multidimensionalitat. Els professionals adscrits a aquesta línia rebutgen categòricament l'aproximació unidimensional dels models globalistes, perquè les estratègies d'aquests fan servir generalment una única tècnica d'identificació.

Les raons de l'èmfasi en la multidimensionalitat poden resumir-se en dues¹⁸. La primera és la justificació teòrica que ofereixen les teories factorialistes de la intel·ligència als models d'aptituds variades.

La segona raó és la preocupació per què el procés d'identificació sigui comprensiu i just. Segons Karnes i Collins, "l'ús de múltiples o al

¹⁸segons D.J.TREFFINGER, (1981) "The progress and peril of identifying creative talent among gifted and talented students". *Journal of Creative Behavior*, 14,1: 20-34; pàg. 21.

menys més d'un instrument d'identificació ajuda a disminuir la possibilitat de que es puguin passar per alt alumnes que d'altra manera es podrien identificar per a participar en programes per a superdotats"¹⁹.

*Els defensors dels models d'aptituds variades creuen "que a cap nen se li hauria de negar l'oportunitat de rebre assistència especial basant-se en una sola puntuació o judici"*²⁰.

La "declaració de principis" d'aquests models és certament atractiva. Diu així:

*"S'hauria d'utilitzar una definició multidimensional de superdotació i criteris multidimensionals, tant objectius com subjectius, plens de flexibilitat per a acomodar-se als mètodes imperfectes de selecció i als nens i adolescents superdotats atípics"*²¹.

La realitat, malgrat tot, és que quantes més i més diverses tècniques d'identificació es fan servir, més necessitat tindrà el personal

¹⁹KARNES,F.A. & COLLINS,E.C. (1981) *Assessment in gifted education*. Springfield,Ill: Charles C.Thomas; pàg. 8.

²⁰TREFFINGER, 1980, ob.cit; pàg. 21.

²¹DAVIS,G.A. & RIMM,S.B. (1985) *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs,N.J.: Prentice Hall; pàg. 69.

encarregat de la identificació d'algun tipus de guia per a prendre decisions. És normal que alguns especialistes adverteixin en contra de l'ús "excesiu" de tècniques d'identificació²². Si els responsables de la identificació no tenen un criteri objectiu (i clar), és d'esperar que prenguin decisions basant-se principalment en les puntuacions d'algun únic test. Segons Barclay i els seus col·laboradors, "professionals qualificats necessiten una considerable quantitat de temps per a reunir molts tests de llapis i paper, relacionar aquests tests amb dades d'observació o sociomètriques, i després intentar construir algun tipus de connexió per a prendre decisions"²³.

A aquest "problema pràctic", se li han donat dues solucions oposades. Una solució és combinar (sumar) tots els indicadors, per tal de prendre decisions a partir d'un "índex multidimensional de superdotació". L'altra solució és identificar als nens més excel·lents en cada indicador, que hauràn de ser realment pocs en cada tècnica d'identificació per a que la proporció total de superdotats no es dispari.

²²*per exemple, KARNES & COLLINS, 1981, ob. cit.*

²³*J.R. BARCLAY & altres (1983) "Developing a predictive index for giftedness". Measurement and evaluation in guidance, 16,1: 25-35; pàg. 25.*

Ambdues solucions s'autoqualifiquen de "multidimensionals". Per tant, la confusió que han provocat en l'àmbit de la identificació dels nens superdotats és descomunal.

Un dels millors treballs que s'han fet sobre aquest problema és el de Dirks i Quarfoth²⁴. En honor a la veritat, l'article de Dirks i Quarfoth ha estat la principal "inspiració bibliogràfica" del present llibre. L'objectiu del treball de les autores fou el següent:

"Desgraciadament, hi ha poca informació sobre si els criteris múltiples per a seleccionar nens superdotats serien millor combinats d'una manera àmplia o d'una manera profunda. En els dos sistemes, cada nen en una població determinada és avaluat en diverses àrees. Amb el sistema ampli, els nens són seleccionats per a les classes per a superdotats si puntúen moderadament alt, tot i que no necessàriament superlativament alt, en vàries de tals àrees al mateix temps. Amb el sistema profund, pel contrari, els nens són seleccionats per a les classes per a superdotats

²⁴J.DIRKS & J.QUARFOTH (1981) "Selecting children for gifted classes: Choosing for breadth vs. choosing for depth". *Psychology in the Schools*, 18: 437-449.

si puntúen superlativament alt en al menys una àrea, independentment del seu nivell de rendiment a les demés àrees.

"El present article examina els pros i contres dels sistemes ampli i profund de seleccionar nens per a les classes de superdotats. Un dels avantatges òbvius d'un sistema ampli és que selecciona nens d'una manera consistent. Un sistema profund, per la seva banda, és més controvertit, ja que se seleccionen nens amb poca consistència i amb una motivació i hàbits d'estudi que poden ser irregulars o estar poc desenvolupats. Tot i això, es pot raonar que són precisament aquests nens -els que funcionen bé en una àrea però no en les demés- els que necessiten un programa per a superdotats per a que els ajudi a desenvolupar el seu potencial d'una manera més equilibrada. (..)

"El propòsit d'aquest estudi és oferir informació comparativa dels dos tipus de nens que se seleccionen amb models amplis i amb models profunds i sobre els punts forts i fluixos, en general, dels models amplis en front dels profunds"²⁵.

²⁵DIRKS & QUARFOTH, 1981, ob. cit; pàgs. 437-438.

Les dues concepcions de la "multidimensionalitat" han estat documentades teòrica i tècnicament.

Kranz²⁶ i Baldwin²⁷ són dos exemples representatius de defensors de la primera solució, la de l'amplitud. Kranz va elaborar un instrument "multidimensional" amb deu escales. Per a ser identificat com a superdotat, cal sobresortir en al menys quatre dels "talents". Kranz afirma que "el mestre pot descobrir alguns nens que tenen una o dues puntuacions altes però que els seus talents en general no justifiquen la seva col·locació en un programa diferenciat"²⁸.

La "Matriu d'Identificació" de Baldwin és una estructura formal. En ella, es poden incloure qualsevols instruments d'avaluació. Cada resultat s'avalua de l'1 al 5 (l'1 vol dir normal i el 5, molt alt). Se sumen els punts obtinguts i es pren una decisió respecte a la identificació

²⁶B. KRANTZ (1978) Multi-dimensional screening device for the identification of gifted and talented children. Grand Fork, ND: Bureau of Educational Research, University of North Dakota.

²⁷A. Y. BALDWIN & J. WOOSTER (1977) Baldwin Identification Matrix: Inservice kit for the identification of gifted and talented Students. Buffalo, NY: D. O. K.

²⁸KRANZ, 1978, ob. cit; pàg. 30.

o no identificació del nen. Una sèrie de puntuacions que proposa Baldwin²⁹ són:

- * puntuació de test estandaritzat d'intel·ligència,*
- * puntuació global de test de rendiment,*
- * puntuació de lectura de test de rendiment,*
- * puntuació de matemàtiques de test de rendiment,*
- * puntuació d'escala d'aprenentatge,*
- * puntuació d'escala de motivació,*
- * puntuació de escala de lideratge,*
- * recomanacions de diversos mestres,*
- * habilitat psicomotriu,*
- * denominacions dels companys,*
- * altres ítems.*

Baldwin afirma que "els ítems de la matriu ofereixen un perfil total i una justificació concreta de la filosofia bàsica de que cadascuna de les àrees incloses contribueix a una definició útil de superdotació"³⁰.

²⁹G.J. COOKE & A.Y. BALDWIN "Unique needs of a special population", a PASSOW, A.H. -ed- (1979) The gifted and the talented: Their education and development. The Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.; pàgs. 391-393.

³⁰BALDWIN, A.Y. "Programs for the gifted and talented: Issues concerning minority populations", a HOROWITZ & O'BRIEN, 1985, ob.cit; pàg. 236.

Si bé la "Matriu" de Baldwin és molt popular, reconeguts especialistes com Feldhusen consideren que és un disbarat que "puntuacions de lideratge, creativitat, motivació, intel·ligència, rendiment en matemàtiques i capacitat psicomotriu estiguin totes sumadas per obtenir una puntuació composta de superdotació"³¹.

Feldhusen i els seus companys només accepten el cas de combinar diferents indicadors quan es tracta de la mateixa aptitud o capacitat. Posen l'exemple d'emprar diferents puntuacions d'aptitud verbal per identificar nens per a un programa de "redacció creativa". Adverteixen, de tota manera, que, per a combinar puntuacions diferents, primer cal estandaritzar-les. Segons ells, "la manera ideal de combinar puntuacions que són similars és estandaritzar-les convertint-les a puntuacions T i després combinar-les com sigui apropiat"³².

Richert és potser l'autora que ataca més consistentment la idea de que la "multidimensionalitat" vulgui dir "sumar dimensions diferents". Richert i el seu equip afirmen que:

"L'operativització d'una definició pluralista en estratègies d'identificació demana la utilització de tots els procedi-

³¹FELDHUSEN & altres (1984) "Problems in the identification of giftedness, talent, or ability". *Gifted Child Quarterly*, 28,4: 149-151; pàg. 151.

³²FELDHUSEN & altres, 1984, ob. cit; pàg. 151.

*ments suggerits per a cada definició, però no la seva combinació inapropiada. A l'avaluar aptituds, és essencial entendre que cada instrument o procediment mesura només una de les múltiples facetes, sovint amb la exclusió d'altres. La superdotació, quan es dona en la confluència de determinades habilitats, aptituds, factors de personalitat i variades condicions externes socials, històriques i ambientals, és un fenomen multidimensional que no hauria de ser distorsionat per combinacions inapropiades de dades.
(..)*

"La raó per utilitzar mesures múltiples és que, de la mateixa manera que un prisma separa la llum transparent en els jaspejats colors de l'espectre, cada mesura revela una aptitud diferent de la superdotació. Per aquesta raó és per la que s'haurien de fer servir mesures múltiples, no per a combinar les puntuacions, sinó per a revelar les diverses, múltiples aptituds de la superdotació que han de ser educades per a que els superdotats i la societat hi tinguin accés"³³.

³³RICHERT & altres, 1982, ob.cit; pàg. 121.

A judici dels defensors de la multidimensionalitat "independent", la multidimensionalitat "combinada" presenta les següents limitacions:

- * la combinació de dades confon els resultats dels nens "poc homogenis", ja que pot camuflar puntuacions extremadament altes,*
- * sumar els resultats de diferents tècniques d'identificació comporta problemes psicomètrics si el rang, la desviació típica i la fiabilitat de les diferents mesures no són equivalents,*
- * combinar indicadors de diferent contingut no és teòricament acceptable,*
- * quantes més mesures diferents es combinin, més probable és que els "underachievers" (entre ells, els marginats) siguin exclosos,*
- * la multidimensionalitat "combinada" es basa en realitat en un concepte globalista de l'aptitud, però creant una aparença de comprensivitat, i*
- * la multidimensionalitat "combinada" es preocupa més per la "superdotació absoluta" (quins són els nens superdotats?) que per la identificació amb un objectiu concret, que és una postura relativista.*

Pels defensors de la multidimensionalitat "independent", en canvi, caldria identificar els nens que puntuen molt alt en al menys un indicador entre uns quants, i no pas en la majoria d'ells.

Al meu semblar, la multidimensionalitat "combinada" no és defensable (excepte, potser, si l'objectiu de la identificació és la

investigació). La comparació que fan Dirks i Quarfoth de les estratègies independents i les combinades és la següent:

"En general, les estratègies combinades van seleccionar nens ben considerats pels seus mestres i amb talents variats.

Per part negativa, malgrat tot, les estratègies combinades no van incloure molts individus de CI alt, i van excloure tots els "underachievers" prometedors. Aquesta darrera característica és quasi "definitòria" de qualsevol estratègia combinada, donat que un nen que puntui alt en diverses àrees diferents simultàniament (és a dir, un nen "combinat") és poc probable que sigui un "underachiever" per a qualsevol definició. (..)

Per una altra part, les estratègies independents semblen tenir més avantatges convincents que les estratègies combinades i inconvenients menys importants. Per exemple, cada estratègia independent va incloure un o dos "underachievers" prometedors. Aquests nens són candidats especialment bons per a les classes per a nens superdotats, ja que el seu pobre rendiment a les classes normals indica

que necessiten algun tipus de programació especial que els estimuli i faci manifestar el seu potencial excepcional.

Un segon avantatge de les estratègies independents és que van incloure un percentatge més gran de nens amb puntuacions de CI excepcionalment altes que les estratègies combinades. Un tercer avantatge de les estratègies independents és que, en conjunt, no van eliminar els nens amb talents variats. Tot i que la selecció es va definir d'una manera independent, la meitat dels nens seleccionats per les estratègies independents van aconseguir complir les exigències de l'Estratègia Combinada Ampliada a més del seu nivell excepcional.

En conjunt, les estratègies independents inclouen una "barreja" excel·lent de talents inexistent tant en les estratègies combinades com en la del test d'intel·ligència. En particular, les estratègies independents van incloure alguns nens amb "amplitud" i consistència provades, acollint al mateix temps alguns nens amb interessos més limitats i molts nens amb alt CI.

Com a desavantatge, les estratègies independents tenen una probabilitat més gran que les estratègies combinades

d'errar degut a l'elecció inadvertida d'una prova poc vàlida. (..)

Prenent tots aquests factors en consideració, està clar que les estratègies independents ofereixen un sistema millor per seleccionar nens per a les classes per a superdotats (..) que les estratègies combinades."³⁴

Jo estic fonamentalment d'acord amb les conclusions de Dirks i Quarfoth, però he d'afegir alguns matissos. Els programes per a nens superdotats haurien de fer servir principalment estratègies d'identificació "unidimensionals", és a dir, les anomenades "d'aptitud" o "de capacitat", segons els objectius que es persegueixin. Els programes unidimensionals afavoreixen l'atenció multidimensional, ni que sembli una paradoxa.

Si hi ha diferents programes per a nens "superdotats", cadascun d'ells molt especialitzat, és més fàcil escollir per a cada nen concret la combinació més adequada de programes. En canvi, els programes "generals" per a nens "superdotats" utilitzen preferentment estratègies

³⁴DIRKS,J. & QUARFOTH,J. (1981) "Selecting children for gifted classes: Choosing for breadth vs. choosing for depth" *Psychology in the Schools*, 18: 437-449; pàgs. 447-448.

combinades, estratègies que eliminen sistemàticament nens molt aptes poc capaços que necessiten atenció desesperadament per a desenvolupar la seva capacitat.

Si un programa desitja heterogeneïtat per qualsevol motiu, resulta molt més adequat identificar nens mitjançant "diverses" estratègies independents que no pas amb "una" estratègia combinada. El primer sistema no exclou als nens més "prometedors", com hagués fet un "promig" de tots els indicadors.

Les estratègies d'identificació unidimensionals són més apropiades per a l'acció educativa. Els objectius que es marquen els programes que utilitzen estratègies unidimensionals són, bàsicament, el desenvolupament de la capacitat. En canvi, les estratègies combinades semblen més adequades per als programes que tenen com a finalitat "recompensar" els nens més capaços.

Les estratègies unidimensionals presenten un altre punt positiu sobre les combinades. Les estratègies unidimensionals afavoreixen la distinció entre "ser superdotat" i "ser identificat per a un programa determinat". Donada una població concreta i un període de temps relativament llarg, l'existència de diversos programes "unidimensionals" faria que alguns nens fóssin identificats més sovint, altres ocasionalment; uns principalment en un tipus de contingut, altres en continguts variats.

Aquesta heterogeneïtat de programes educatius demostraria a la pràctica i eficaçment que la superdotació no és ni unidimensional ni dicotòmica, sinó que es tracta d'un constructe multidimensional i de multinivell.

La solució de la confusió plantejada per les dues concepcions de la multidimensionalitat es resol si s'entenen les implicacions de:

- * el concepte de "control", i*
- * l'utilitat de les estratègies complexes.*

El control consisteix en la utilització de dues o més dades que pretenen mesurar exactament el mateix constructe. Per exemple, Davis aconsella fer servir dos criteris per avaluar la creativitat. Si el nen puntua alt en ambdós criteris, se'l podrà identificar com a "creatiu". Segons Davis, "l'ús d'un criteri doble quasi garantiria la correcta identificació dels individus creatius, segons la validesa dels criteris individuals"³⁵. En cas de conflicte entre el resultat d'una prova i el judici del mestre, Hagen³⁶ aconsella parar sempre més atenció a la prova que al judici.

³⁵G.A.DAVIS (1975) "In frumious pursuit of the creative person". *The Journal of Creative Behavior*, 9: 75-87; pàg. 85.

³⁶HAGEN,E. (1980) *Identification of the gifted*. New York and London: Teachers College, Columbia University.; pàgs. 38-39.

En relació a la qüestió del control, cal assenyalar que les investigacions demostren que diferents tècniques d'identificació del mateix tipus identifiquen nens parcialment diferents. Hi ha una probabilitat bastant alta de que un nen identificat com a molt apte mitjançant una tècnica no fós identificat mitjançant una altra que "mesuri el mateix", i a l'inrevés. Malgrat tot, les característiques de dos grups tals són molt semblants, pel que s'ha pogut comprobar.

Molts especialistes critiquen la "inestabilitat" de les identificacions en els cassos particulars. Per altra part, l'"estabilitat" de les característiques entre grups identificats amb tècniques diferents resulta inqüestionable. Això és especialment cert en el cas de l'aptitud convergent, que ha estat la més estudiada. Una quantitat infinita d'investigacions descriuen als nens que identifiquen d'una manera molt similar, tot i que les tècniques utilitzades siguin molt heterogènies.

Una implicació d'aquest fet és que resulta més correcte oferir tècniques d'identificació "alternatives" (del mateix tipus) que limitar-se a una sola. Segons una anàlisi d'estratègies amb control que vaig dur a terme, aquestes no constitueixen una solució "millor" que les estratègies alternatives. Els nens identificats amb control no són un grup de característiques diferents als identificats per una alternativa. Semblen més aviat un subgrup com escollit "a l'atzar".

A diferència de Davis, crec que el control pot excloure nens de gran aptitud/capacitat "per error". Donades dues puntuacions discrepants provinents de tècniques que mesurin exactament el mateix constructe, cal inclinar-se definitivament per concedir prioritat a la del millor nivell.

Eliminant les estratègies combinades, resulta que les estratègies d'identificació es poden classificar en tres tipus bàsics:

- * estratègies d'aptitud,*
- * estratègies de capacitat, i*
- * estratègies complexes.*

La primera categoria és adequada per a l'etapa de l'aptitud (veure Apartat 4.2.). La segona i tercera categories han d'utilitzar-se en l'etapa de la capacitat. La diferència entre les estratègies de capacitat i les complexes està en el nombre de capacitats en les que es considera imprescindible que cal destacar per a aprofitar un programa determinat.

Al meu semblar, les estratègies complexes són un manera teòrica i tècnicament més correcta que les estratègies combinades de resoldre determinats problemes de la identificació. Si l'objectiu de la identificació és seleccionar nens que sobresurtin en dues o més capacitats diferents, és millor establir un mínim per a cada capacitat que combinar els

resultats de les tècniques d'identificació. Per exemple, un bon concertista de piano necessita tenir una bona capacitat musical i una bona capacitat psicomotriu manual. La solució més sensata seria exigir dos mínims independents, i que fós necessari superar tots dos, l'un en capacitat musical i l'altre en capacitat manual. En canvi, si els dos indicadors se suméssin, alguns resultats serien molt estranys i, de totes maneres, menys vàlids.

APARTAT 4.4:

LA VALIDESA DE LA IDENTIFICACIÓ

La validesa d'una estratègia d'identificació es refereix a la proporció de nens identificats que també serien identificats mitjançant un altre criteri.

L'anàlisi de la validesa d'una estratègia només es pot fer a partir d'un sol grup. Es a dir, s'han d'identificar els nens superdotats segons una o varies estratègies i amb un o diferents criteris en un mateix grup. Avans de realitzar l'anàlisi, cal comprobar, a més, que les proporcions de nens identificats siguin equivalents entre la/es estratègia/es i el criteri.

Quan comparem els nens identificats mitjançant una estratègia determinada amb un criteri suposadament vàlid, ens trobem sempre amb dos tipus d'"errors":

** els falsos positius (error alfa) són aquells nens identificats que no són superdotats segons el criteri, i*

** els falsos negatius (error beta), que són aquells nens no identificats que són superdotats segons el criteri.*

No és possible reduir els dos tipus d'error al mateix temps, perquè són complementaris. Ambdós depenen del nivell³⁷. Com expliquen Feldhusen i Heller, "segons l'objectiu i el propòsit del procés d'identificació, es pot, o bé pujar la puntuació "cut-off" i per tant reduir el primer tipus d'error (i incrementar la proporció de l'altre tipus d'error), o bé baixar el "cut-off" amb el propòsit de reduir el segon tipus d'error (però causant major error alfa)"³⁸.

Els dos tipus d'error tenen conseqüències diferents tant per als nens incorrectament classificats com per als programes educatius. McLeod i Cropley es pregunten si "és més seriós per a un nen veritablement excepcional ser pasat per alt, i, per tant, no rebre cap tractament especial, o per un nen no excepcional ser incorrectament classificat com a molt apte, i, per tant, ser exposat a expectatives i demandes que no pot satisfer"³⁹. Tota estratègia d'identificació ha de plantejar-se quin tipus d'error vol evitar: els falsos positius o els falsos negatius.

³⁷veure, per exemple, A.J. TANNENBAUM (1986) "Giftedness: A psychological approach", a STERNBERG & DAVIDSON, -eds- (1986) Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press; pàg. 33.

³⁸J.F. FELDHUSEN & K.A. HELLER "Introduction", en HELLER & FELDHUSEN, 1986, ob. cit.; pàg. 21.

³⁹MCLEOD & CROPLEY, 1989, ob. cit; pàg. 100.

Les institucions (els programes) intenten generalment reduir els falsos positius. Tot i això, des del punt de vista de l'individu és millor voler evitar els falsos negatius⁴⁰.

Per reduir els errors alfa, el nivell ha de ser molt alt. D'aquesta manera, s'identifiquen pocs nens superdotats. Quant més seleccionat sigui el grup, millor podrà respondre el programa a les necessitats més diferencials dels nens⁴¹. Tot i això, l'estratègia d'identificació cor un gran risc de tenir molts "falsos negatius". Aquests nens no tindran les mateixes oportunitats que els identificats de desenvolupar la seva capacitat, cosa que suposa una pèrdua per a ells i per a la societat.

Si l'estratègia es planteja evitar els falsos negatius, el grup de nens identificats serà gran i heterogeni. En aquest cas, el programa pot ser incapaç d'ajustar-se a les necessitats dels nens més aptes i, per tant, d'aconseguir els objectius de la identificació⁴². De tota manera, Fox afirma que "en el cas de nens amb talent acadèmic, és més sensat arriscar-se a identificar nens com a superdotats quan no ho són i oferir-

⁴⁰segons L.J.CRONBACH & G.C.GLESER (1965) *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University Press, citat per FELDHUSEN & HELLER, 1986, ob. cit.; pàg. 21.

⁴¹segons HAGEN,E. (1980) *Identification of the gifted*. New York and London: Teachers College, Columbia University; pàg. 4-5.

⁴²segons HAGEN, 1980, ob.cit.; pàg. 5.

los-hi oportunitats d'accedir a programes especials o individualitzats, que equivocar-se passant per alt molts nens amb talent que estan aburrits, frustrats i poc estimulats a les seves classes"⁴³.

Tornant al concepte de validesa amb el que s'ha encetat l'Apartat, tenim que quan es comparen les decisions preses per la estratègia d'identificació a analitzar i pel criteri, resulten quatre possibilitats:

** veritables positius: nens identificats tant per l'estratègia com pel criteri,*

** falsos positius: nens identificats per l'estratègia, però no pel criteri,*

** veritables negatius: nens no identificats ni per l'estratègia ni pel criteri,*

** falsos negatius: nens no identificats per l'estratègia, però sí pel criteri.*

*La gran proporció de nens veritables negatius causa una fiabilitat artificialment alta si utilitzem totes les dades. La comparació de les proporcions de falsos positius i de falsos negatius dona una informació molt més vàlida*⁴⁴.

⁴³L.H. FOX (1981) "Identification of the academically gifted". *American Psychologist*, 36,10: 1103-1111; pàg. 1109.

⁴⁴segons McLeod & Cropley, 1989, ob.cit; pàg. 100.

Segons McLeod i Cropley⁴⁵, resulta suficient amb el càlcul de dos coeficients. A efectes pràctics, es pot considerar que:

** el coeficient d'eficiència ("efficiency") sigui la proporció de veritables positius sobre els identificats per l'estratègia, i*

** el coeficient d'efectivitat ("effectiveness") sigui la proporció de veritables positius sobre els identificats pel criteri.*

La proporció de falsos positius (sobre l'estratègia) serà la complementària del coeficient d'eficiència. La proporció de falsos negatius (sobre l'estratègia) serà la complementària del coeficient d'efectivitat.

Renzulli i Smith (1977) tenen una concepció d'eficiència diferent de la de McLeod i Cropley (1989). Renzulli i Smith la defineixen així:

"L'eficiència es defineix com a) la quantitat de temps (en funció de les hores professionals i burocràtiques) que es dedica a la identificació i b) el cost en dòlars per a dur a terme aquesta activitat. Una dimensió adicional de l'eficiència es refereix a la utilitat de cada tipus particular

⁴⁵McLeod & Cropley, 1989, ob.cit; pàg. 99.

*d'informació que es recollida amb la finalitat de prendre decisions en quant a la selecció*⁴⁶.

Aquesta "dimensió adicional de l'eficiència" pot suggerir la importància d'analitzar també la validesa de les diferents puntuacions que componen les estratègies que utilitzen més d'una tècnica d'identificació. Renzulli i Smith⁴⁷ van avaluar la "utilitat de cada informació" a partir dels comentaris posteriors dels equips encarregats de la identificació.

Pot resultar molt més objectiu analitzar la validesa de les tècniques de la mateixa manera que la de les estratègies. Donat que "effectiveness" (eficiència) també es pot traduir per "eficàcia", es poden definir dos nous coeficients:

- * el coeficient de rentabilitat seria la proporció de veritables positius sobre els que compleixen els requisits de la puntuació, i*
- * el coeficient d'eficàcia seria la proporció de veritables positius sobre els identificats per l'estratègia.*

Deixant ara de banda la qüestió dels coeficients de validesa, segons sigui el criteri, la validesa pot ser interna o externa. Un criteri

⁴⁶RENZULLI & SMITH, 1977, ob.cit.; pàg. 513.

⁴⁷RENZULLI & SMITH, 1977, ob.cit; pàgs. 515-516.

intern és una estratègia d'identificació que medeix els mateixos trets que la estratègia a analitzar, però amb tècniques d'identificació diferents. La validesa externa, per la seva banda, s'estudia a partir de criteris diferents dels que s'han fet servir per a la identificació.

Les anàlisis comparatives basades en els models globalistes utilitzen els tests d'intel·ligència (individuals) com a criteri extern de validació de les estratègies alternatives. Un exemple clar d'aquest tipus d'estudi és el de Weise i els seus col·laboradors (1965)⁴⁸, on es pren com a criteri el CI de més de 130 amb el Binet.

Segons Renzulli i Smith, "si partim d'una concepció de superdotació més àmplia, l'ús de tests d'intel·ligència individuals com a criteri últim en els estudis comparatius és discutible perquè està obviament predispost en contra de les estratègies que no tenen especialment en compte les mesures de la intel·ligència"⁴⁹. Aquests autors defineixen l'"efectivitat" dient que "es refereix a si s'havia realitzat la selecció més apropiada a l'enviar als alumnes als programes per a superdotats"⁵⁰.

⁴⁸Ph.WEISE & altres (1965) "PMA factors, sex and teacher nominations in screening kindergarten gifted". *Educational and Psychological Measurement*, 25,2: 597-603.

⁴⁹J.S.RENZULLI & L.H.SMITH (1977) "Two approaches to identification of gifted students" *Exceptional Children*, May: 512.

⁵⁰RENZULLI & SMITH, 1977, *ob.cit.*; pàg. 516.

Renzulli i Smith (1977) només analitzen la validesa externa. Utilitzen com a criteri el judici del mestre "normal" i el del mestre del programa especial. Calculen la proporció d'alumnes que, segons els mestres, "realment havien d'estar al programa". És a dir, la seva definició real d'efectivitat coincideix amb la de McLeod i Cropley (1989). Arriben a la conclusió de que el judici del mestre especial és més vàlid que el del mestre normal.

Segons Renzulli i Delcourt⁵¹ (nou anys més tard), hi ha tres dissenys d'investigació alternatius al disseny clàssic que s'acaba d'exposar. Aquests autors afirmen que:

"els estudis sobre l'efectivitat real del procés d'identificació s'han centrat quasi exclusivament en un únic disseny d'investigació. Aquest disseny generalment ha pretès avaluar l'efectivitat de diversos criteris per a determinar qui és "veritablement superdotat". Una característica de tals estudis és l'ús quasi total dels coeficients intel·lectuals com a criteri últim (variable depenent) per a avaluar

⁵¹J.S.RENZULLI & M.A.B.DELCOURT (1986) "The legacy and logic of research on the identification of gifted persons". *Gifted Child Quarterly*, 30,1: 20-23.

l'efectivitat de criteris alternatius (variables predictores o independents)"⁵².

El disseny tradicional ha estat molt popular degut a que és "objectiu" i "absolut". Tot i això, actualment s'està prenent consciència de que en el camp de la superdotació, com en la majoria de les qüestions científiques, tampoc hi ha un criteri "últim" amb el que es puguin comparar els predictors. Com diuen Renzulli i Delcourt,:

"El problema del criteri prové de la falta d'acord social respecte a un criteri extern que pugui ser utilitzat com a punt de referència amb el que es puguin establir comparacions. La validesa d'un criteri no pot ser establerta per cap medi empíric, sinó que és una qüestió del valor que es vulgui atorgar a un fenomen particular. Donat que no hi ha medis objectivament verificables per a establir la validesa d'un valor, els científics mai poden respondre definitivament qüestions que els portin a l'establiment d'un criteri últim universalment acceptat"⁵³.

⁵²RENZULLI & DELCOURT, 1986, ob.cit.; pàg. 20.

⁵³RENZULLI & DELCOURT, 1986, ob.cit.; pàg. 20.

Com s'ha comentat anteriorment, Renzulli i Delcourt suggereixen l'existència de tres criteris alternatius. El tret comú a aquests tres criteris és que es tracta de criteris de rendiment.

El primer criteri és el domini acadèmic en una àrea específica. Posen com a exemple d'aquest disseny les investigacions de Stanley i l'equip del SMPY. Segons Renzulli i Delcourt, "la bellesa d'aquest disseny d'investigació es troba en la forta relació entre el test i el rendiment desitjat, i el relatiu rigor amb el que ambdós, el predictor i el rendiment desitjat en les classes de matemàtiques poden ser establerts"⁵⁴. La limitació que troben a aquest criteri és que no té en compte la dimensió de la creativitat.

El segon dels criteris que proposen és la productivitat creativa en una àrea específica o en àrees interdisciplinàries. L'exemple d'aquest disseny és l'avaluació dels productes elaborats en els Enriquiments Tipus III de Renzulli i el seu equip. La prova que es pot utilitzar com a criteri és "The Student Product Assessment Form" ("El formulari per a avaluar els productes dels alumnes"). Aquesta és una guia per avaluar vuit característiques qualitatives dels productes i fer set judicis sobre la qualitat global. Segons Renzulli i Delcourt, "malgrat que aquest disseny

⁵⁴RENZULLI & DELCOURT, 1986, ob.cit.; pàg. 22.

*pren en consideració un gran nombre de trets associats amb les conductes desitjables i capaces de ser productives, és bastant obvi que és més dependent del judici professional tant en el final predictiu o d'identificació del procés, com en l'estadi final quan s'avalua la productivitat de l'alumne*⁵⁵.

Al meu semblar, aquests dos criteris són més semblants que diferents. Fins i tot, es podrien englobar sota un mateix enunciat. Segons Renzulli i Delcourt,:

*"En ambdós dissenys, també ens en donem compte de que hi ha una relació més lògica i directa entre el predictor i el criteri. Ambdós dissenys esquiven el tractar de predir qui és "veritablement superdotat" en sentit absolut. En canvi, ambdós dissenys busquen examinar el potencial que poden tenir alguns individus per a desenvolupar conductes superdotades*⁵⁶.

La diferència que hi ha entre els dos primers criteris alternatius és semblant a la que hi ha dins del disseny tradicional entre la puntuació

⁵⁵RENZULLI & DELCOURT, 1986, ob. cit.; pàg. 22.

⁵⁶RENZULLI & DELCOURT, 1986, ob.cit.; pàg. 22.

d'una prova d'aptitud i el judici del mestre sobre "qui és superdotat". Tot i haver-hi diferències, aquests dos criteris (la prova i el judici) són dues variants del disseny clàssic. Ambdós criteris prenen el potencial com a referència absoluta. De la mateixa manera, tant el domini acadèmic com l'avaluació de la creativitat d'un producte poden considerar-se dues variants d'un disseny alternatiu referit a la productivitat a curt plaç.

El tercer dels criteris alternatius proposats per Renzulli i Delcourt s'anomena productivitat creativa a llarg plaç. Segons aquests autors,:

"Cap dels dissenys descrits fins ara té el poder d'indicar-nos si les nostres variables predictives determinen les persones que els historiadors futurs jutjaràn com a grans escriptors, matemàtics, artistes i líders futurs. Si s'invoquen aquests tipus de productivitat a llarg plaç com a criteris últims de "superdotació", llavors han de fer-se servir dissenys d'investigació que utilitzin el seguiment a llarg plaç dels individus identificats a curta edat. Malgrat que els estudis longitudinals sempre estàn plens de multitud de factors contaminants, se'ls considera de qualsevol

manera com medis per a aconseguir la validesa externa dels esforços identificadors previs"⁵⁷.

No hi ha dubte que els diferents dissenys exposats representen diferents concepcions de la superdotació. Són diverses maneres de determinar la validesa externa de les estratègies d'identificació.

De tota manera, cal reconèixer que els diferents models i estratègies d'identificació de nens superdotats no són maneres diferents d'identificar el mateix grup. Aquesta conclusió coincideix amb la del treball de Dirks i Quarfoth (1981):

*"Aquests resultats indiquen que els models combinats, els models independents i els models dels tests d'intel·ligència no són "tècniques diferents per a escollir a les mateixes persones". En canvi, els diferents tipus de models identifiquen categories una mica diferents de nens i suposen poblacions parcialment independents"*⁵⁸.

⁵⁷RENZULLI & DELCOURT, 1986, *ob.cit.*; pàg. 22.

⁵⁸DIRKS, J. & QUARFOTH, J. (1981) "Selecting children for gifted classes: Choosing for breadth vs. choosing for depth" *Psychology in the Schools*, 18: 437-449; pàg. 447.

CONSIDERACIONS FINALS

L'anàlisi de la validesa de les estratègies d'identificació feta en el darrer Apartat, ha de servir per a fer més clara la diferència entre els nens "superdotats" i els nens "identificats". Quan s'identifiquen nens per a un programa determinat, amb uns objectius concrets, sempre s'eliminen nens "molt intel·ligents" que no destaquen en l'àrea (contingut, freqüentment) que es potenciarà en el programa. Segons Stanley, "si el propòsit que un té és localitzar persones amb un gran talent en particular, la no identificació d'aquelles que tenen un coeficient intel·lectual alt però que no tenen tal talent especial en tal camp determinat no resulta important"¹.

Al meu semblar, aquests nens no identificats no són falsos negatius. Aquests són nens "superdotats" no identificats per a aquest programa. Els "veritables" falsos negatius serien aquells nens que haguéssin tret profit del programa, però que per errors en les tècniques d'identificació (o en el procés) no haguéssin estat identificats. Cap

¹J.C.STANLEY "The study and facilitation of talent for mathematics", a PASSOW, 1979, ob.cit; pàg. 171.

CONSIDERACIONS FINALS

estratègia pot identificar a tots els nens superdotats, perquè la identificació és relativa (depèn de l'objectiu) i no pas absoluta.

Per poder entendre la diferència que hi ha entre "ser superdotat" i "ser identificat com a superdotat", cal acceptar la premisa de que tots els elements que intervinguin en la identificació de nens superdotats han de dependre dels objectius que es persegueixin amb la identificació. Un dels treballs que defensa amb més claretat aquest punt de vista és el de Feldhusen i els seus col·laboradors².

La immensa majoria dels especialistes estan d'acord teòricament en aquest punt. Al respecte, Whitmore resumeix que:

"Els professionals tendeixen a estar d'acord en que no hi ha justificació que es pugui defensar racionalment per a identificar als alumnes com a superdotats, a menys que la identificació suposi una programació educativa més apropiada. Si una persona recolza la posició de que necessitem identificar els alumnes superdotats per a oferir-los-hi una programació educativa òptima, la qüestió

²F.J.FELDHUSEN & altres (1984) "Problems in the identification of giftedness, talent or ability". *Gifted Child Quarterly*, 28,4: 149-151.

CONSIDERACIONS FINALS

següent és a qui identificarem en virtut de la definició implícita en els nostres mètodes"³.

*La identificació mai hauria de dur-se a terme sense cap propòsit. Salvia i Ysseldyke, especialistes en diagnòstic en educació especial, afirmen que "l'avaluació és quelcom més que la simple recol·lecció d'informació; és la recol·lecció amb un objectiu"*⁴.

*Tota estratègia d'identificació hauria de dependre sempre de l'objectiu de la identificació. Chambers i Barron suggereixen que "un objectiu apropiat de la identificació dels nens superdotats és ajudar a aquests alumnes (que demostren el major potencial per a la futura contribució a la cultura) a rendir a la llarga al seu més alt nivell"*⁵. En establir els objectius, cal donar-se compte de que, segons Kauffman, "s'ha prestat major atenció als deficients que als superdotats perquè la

³WHITMORE, J. "New challenges to common identification practices", en J. FREEMAN -ed- (1985) *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley & Sons (trad. M.C. Illueca (1988) *Los niños superdotados*. Madrid: Santillana); pàg. 94/116.

⁴J. SALVIA & J.E. YSSELDYKE (1978) *Assessment in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin Co. (trad. J.A. Ros (1981) *Evaluación en la educación especial*. México: El Manual Moderno); pàg. 5.

⁵J. A. CHAMBERS & F. BARRON (1978) "The culturally different gifted student: Identifying the ablest". *The Journal of Creative Behavior*, 12, 1: 72.

CONSIDERACIONS FINALS

*societat troba major plaer en la homogeneïtat que en la heterogeneïtat, en minimitzar les diferències en lloc d'agrandar-les, i mentre que una educació efectiva dels deficients farà que les diferències individuals siguin menys òbvies, una educació efectiva dels superdotats farà que les diferències apareguin amb més claretat"*⁶.

Si es té present el destí, el procés de la identificació resulta més senzill i defensable. L'objectiu de la identificació farà la mateixa funció que la hipòtesi en una investigació. Quan haguem determinat "per què" volem identificar uns nens, aclarirem fàcilment "a qui". Segons Feldhusen i els seus col·laboradors,:

"La curosa determinació dels objectius del programa fixarà la direcció de tot el procés d'identificació. Aquests objectius han de ser determinats a partir de l'avaluació de les necessitats dels joves superdotats en un lloc concret. La determinació dels objectius també ofereix la guia per a avaluar els alumnes, el programa i el mateix procés d'identificació. Per tant, per a disposar d'una estratègia

⁶KAUFFMAN, 1981, ob. cit; pàg. 4.

*d'identificació defensible, cal que estigui basada en objectius clars i defensables"*⁷.

*La selecció de les tècniques d'identificació ha de dependre també, lògicament, de l'objectiu. Les puntuacions obtingudes mitjançant les tècniques han de presentar una relació vàlida amb els objectius de la identificació i el tipus de superdotació identificada*⁸. *Per exemple, Treffinger adverteix que avans d'avaluar la creativitat, cal determinar per què se la vol incloure en el procés d'identificació. Això implica "clarificar els fins i objectius del programa i les característiques que cal esperar dels alumnes per a contribuir a la consecució d'aquests objectius"*⁹.

Malgrat la importància que donen els especialistes a l'objectiu de la identificació, és més comú buscar al nen "superdotat" en abstracte que al nen que "més profit en pot treure d'un programa determinat". A la pràctica, s'assumeix, incorrectament, que els "superdotats" són un

⁷FELDHUSEN, J.F. & altres (1984) "Problems in the identification of giftedness, talent, or ability". *Gifted Child Quarterly*, 28,4: 149-151; pàg.149.

⁸según FELDHUSEN & otr., 1984, ob.cit.; pág.149.

⁹TREFFINGER, D.J. (1981) "The progress and peril of identifying creative talent among gifted and talented students". *Journal of Creative Behavior*, 14,1: 20-34; pàg.29.

CONSIDERACIONS FINALS

grup homogeni amb unes necessitats educatives homogènies¹⁰. En el camp de la identificació dels nens superdotats és vigent el vell adagi de que "un sempre troba allò que cerca". Algunes persones, tot plegat, no saben què han cercat i se sorprenden d'allò que troben.

Fins i tot en l'àmbit de la investigació, la relació entre l'objectiu i la estratègia d'identificació s'oblida sovint. Segons Heller i Hany, "l'objectiu de la identificació no s'especifica en les recomanacions sobre l'estratègia a utilitzar i no es considerat en l'avaluació de l'estratègia d'identificació"¹¹.

L'objectiu de la identificació no és la categorització de les habilitats manifestes. Si així fós, la educació en general i els recursos educatius en particular no tindrien cap sentit. L'objectiu bàsic de la identificació ha de ser orientar als nens cap als recursos educatius més apropiats per a desenvolupar el seu potencial. Segons Feldhusen i els seus col·laboradors,:

"A moltes escoles, quan els alumnes per a un programa determinat han estat identificats, es dona per suposat que

¹⁰según FELDHUSEN & otr., 1984, ob.cit; pàg.150.

¹¹K.A.HELLER & E.A.HANY "Identification, development and analysis of talented and gifted children in West Germany", en HELLER,K.A. & FELDHUSEN,J.F. -eds- (1986) Identifying and nurturing the gifted: And international perspective. Toronto: Hans Huber; pàg.72.

CONSIDERACIONS FINALS

s'ha acabat la feina. Aquesta suposició no és defensable. Els directors de programes han d'obtenir dades que demostrin que la seva estratègia d'identificació funciona com era previst i que reflecteix realment els objectius del programa. Això implica que cal dur a terme una avaluació per a determinar l'efectivitat de l'estratègia d'identificació i la seva possible modificació cara al futur"¹².

A la Introducció, ha quedat establerta la diferència entre model d'identificació i estratègia d'identificació. Recordem que una estratègia d'identificació és una concreció determinada dels valors dels elements d'un model. Llavors, l'adopció d'una estratègia d'identificació no vol dir que els nens no identificats no siguin superdotats. Vol dir que no se'ls pot atendre (identificar) en aquest moment i lloc concrets per falta de pressupost i/o de personal.

Tots els nens que compleixen els supostos d'un model concret són superdotats segons aquell model. Per la seva banda, els nens que compleixen els supostos d'una estratègia són identificats per aquella estratègia (llevat d'errors).

¹²FELDHUSEN & otr., 1984, ob.cit; pàg.151.

CONSIDERACIONS FINALS

Per tant, ser molt apte és condició necessària per a ser superdotat. Malgrat això, ser molt apte no és una condició suficient per a ser identificat per una estratègia concreta. Aquesta afirmació s'estén fins i tot a les estratègies que identifiquen aptituds úniques, donades les limitacions de la Psicometria (veure el Capítol 3.). Les estratègies d'identificació tenen el dret d'identificar qualsevol subgrup de nens molt aptes, és a dir, no a tots els nens superdotats, si l'objectiu de la identificació així ho justifica.

L'eix central d'aquest llibre és la identificació dels nens superdotats, la identificació com a motor de la intervenció educativa. El propòsit de l'anàlisi efectuada és que serveixi per al disseny de programes específics i Plans Educatius Individualitzats.

Els nens superdotats ho necessiten. La societat, també.

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA

DAVIS, Gary A. & RIMM, Sylvia B. (1985) Education of the gifted and talented. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

DIRKS, Jean & QUARFOTH, Joanne (1981) "Selecting children for gifted classes: Choosing for breadth vs. choosing for depth" Psychology in the Schools, 18: 437-449.

FELDHUSEN, John F., ASHER, J. William & HOOVER, Steven M. (1984) "Problems in the identification of giftedness, talent, or ability". Gifted Child Quarterly, 28,4: 149-151.

GARDNER, Howard (1985) Frames of mind: The theory of multiple intelligences. London: Granada Pu.

GRINDER, Robert E. "The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them", a F.D. HOROWITZ & M. O'BRIEN -eds- (1985) The gifted and the talented: Developmental perspectives. Washington, DC: American Psychological Corporation.

HAGEN, Elizabeth (1980) Identification of the gifted. New York and London: Teachers College, Columbia University.

HELLER, Kurt A. & FELDHUSEN, John F. -eds- (1986) Identifying and nurturing the gifted: And international perspective. Toronto: Hans Huber.

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA

HILDRETH, G.H. (1966) Introduction to the gifted. New York: McGraw-Hill.

HOROWITZ, Frances Degen & O'BRIEN, Marion -eds- (1985) The gifted and talented: Developmental perspectives. Washington, DC: American Psychological Corporation.

KARNES, Frances A. & COLLINS, Emily C. (1981) Assessment in gifted education. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.

KRANZ, Bella (1978) Multi-dimensional screening device for the identification of gifted and talented children. Grand Fork, ND: Bureau of Educational Research, University of North Dakota.

MCLEOD, John & CROPLEY, Arthur J. (1989) Fostering academic excellence. London: Pergamon Press.

PASSOW, A. Harry -ed- (1979) The gifted and the talented: Their education and development. The Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.

PENDARVIS, Edwina D. "Gifted and talented children", a W.H. BERDINE & A.E. BLACKHURST -eds- (1981) An introduction to special education. Boston/Toronto: Little, Brown & Co.

RENZULLI, Joseph S. & SMITH, Linda H. (1977) "Two approaches to identification of gifted students". Exceptional Children, 43: 512-518.

RENZULLI, Joseph S. (1978) "What makes giftedness?". Phi Delta Kappan, 60,3: 180-184, 261.

RENZULLI, Joseph S., REIS, Sally M. & SMITH, Linda H. (1981) The revolving-door identification model. Mansfield Center, Conn.: Creative Learning Press.

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA

- RICHERT, E. Susanne, ALVINO, James J. & MCDONNELL, Rebecca C. (1982) National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth. Sewell, NJ: Educational Improvement Center-South.*
- STANLEY, Julian C., GEORGE, William C. & SOLANO, Cecilia H. -eds- (1977) The gifted and the creative: A fifty-year perspective. Baltimore: The John Hopkins University Press.*
- STERNBERG, Robert J. (1981) "A componential theory of intellectual giftedness". Gifted Child Quarterly, 25,2: 86-93.*
- STERNBERG, Robert J. & DAVIDSON, Janet E. -eds- (1986) Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.*
- TREFFINGER, Donald J. (1981) "The progress and peril of identifying creative talent among gifted and talented students". Journal of Creative Behavior, 14,1: 20-34.*
- WHITMORE, Joanne "New challenges to common identification practices", a J.FREEMAN -ed- (1985) The psychology of gifted children. New York: John Wiley & Sons (trad. M.C. Illueca (1988) Los niños superdotados. Madrid: Santillana).*

SUMARI

<i>INTRODUCCIÓ</i>	3
<i>CAPÍTOL 1. EL CONCEPTE DE NEN SUPERDOTAT</i>	8
1.1. <i>Classificació dels models d'identificació</i>	11
1.2. <i>El problema del potencial versus el rendiment</i>	33
1.3. <i>El problema de la nomenclatura</i>	38
1.4. <i>Una proposta de conceptualització</i>	45
<i>CAPÍTOL 2. LA CATEGORITZACIÓ DELS NENS SUPERDOTATS</i>	52
2.1. <i>Criteris de categorització</i>	52
2.2. <i>La representativitat com a criteri</i>	57
2.3. <i>El rendiment com a criteri</i>	66
2.4. <i>Una proposta de categorització</i>	76
<i>CAPÍTOL 3. LES TÈCNIQUES D'IDENTIFICACIÓ</i>	78
3.1. <i>Catalogació de les tècniques d'identificació</i>	78
3.2. <i>El poder de diagnòstic de les proves d'aptituds</i>	84
3.3. <i>La validesa dels judicis, les escales i els qüestionaris</i>	92
3.4. <i>El problema del nivell</i>	103
<i>CAPÍTOL 4. EL PROCÉS D'IDENTIFICACIÓ</i>	112
4.1. <i>Les etapes en el procés d'identificació</i>	112
4.2. <i>Una proposta d'identificació segons les etapes</i>	121
4.3. <i>La multidimensionalitat</i>	124
4.4. <i>La validesa de la identificació</i>	137

SUMARI

CONSIDERACIONS FINALS.....147
BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA.....153