

# la finestra:

Què entenem per intel·ligència? Què són les Altes Capacitats (AC) i com es manifesten? Quina relació existeix entre intel·ligència i AC? Aquestes són grans preguntes que han originat també grans respostes al llarg de la història del coneixement. Però totes elles han estat contestades des de diversos marcs teòrics i diverses línies de pensament. La tesi epistemològica que defensa el coneixement científic és vàlida en la mesura que acceptem també com a vàlida una altra tesi que sostingui que tota realitat existent és de tipus material. Però si creiem que el coneixement científic no és l'única font del coneixement objectivament vàlida que tenim els humans, ens preguntem si la ciència és el millor instrument per resoldre els interrogants de caràcter metafísic que ens interpel·len. Si és així, qüestionar-nos si la intel·ligència és innata o és evolucionista no deixa de ser una reflexió filosòfica i no científica, i per això no podem valorar la seva veracitat des del raonament científic, sinó des del raonament filosòfic.

Una determinada capacitat d'actuar està relacionada amb un nivell d'intel·ligència determinat, és a dir, que el fet de disposar de determinats nivells d'intel·ligència es tradueix en la manifestació de determinades capacitats.

Aquelles capacitats que són fruit de l'estructura biològica més la influència de l'entorn configuren una determinada intel·ligència. En aquest punt prenem en consideració la intel·ligència com a dotació genètica que es construeix i pren forma a partir de les experiències. Així, unes experiències i estimulacions pobres generarien graus de desenvolupament cognitiu pobres.

Des del punt de vista innatista, la dotació genètica ens ajudaria en l'adquisició de capacitats intel·lectuals, les quals tan sols hauríem de despertar o bé estimular. Les teories connexionistes vinculades a posicionaments innatistes ho expliquen a partir d'estructures que estan presents a l'espera de la seva emergència.

Seguint aquest fil argumental, observem que la intel·ligència i les capacitats cognitives són conceptes que es confonen o que, si més no, resulten difícils de destriar, ja que la línia que els separa és difusa. La intel·ligència seria el conjunt de facultats i funcions cognitives i, en

## Orígens del coneixement i la intel·ligència: perspectives històrica i evolutiva de les capacitats intel·lectuals. Present i futur

canvi, les capacitats són treballades en àmbits o dominis del coneixement. Finalment, aquestes capacitats, que serien potencials, s'han de poder manifestar en alguna forma de conducta observable.

El concepte "capacitat" implica poder fer una cosa, saber fer coses, saber entendre, interpretar, amb relació a una finalitat determinada que s'ha definit prèviament. Té un sentit de potencialitat. Ser competent és ser capaç de fer una cosa sempre que es donin les circumstàncies concretes que permetin que la cosa es pugui fer. Quan parlem de conducta, si aquesta és apropiada (segons un objectiu determinat) fem referència a una acció que només es pot realitzar si es té la competència adquirida. Per valorar si una determinada conducta obeeix a una competència concreta o bé a la interacció de diferents competències (si la conducta és complexa), aquesta ha de ser intencionada i repetible.

Si analitzem el sentit que té el concepte "intel·ligència", podem afirmar que ens serà més difícil posar-nos d'acord en una definició única i universal. Probablement no podem, a causa dels diversos punts de vista sobre aquest objecte. Podem induir que una persona té intel·ligència perquè les seves conductes són intel·ligents. Aquesta seria una definició redundant. Ni tan sols seríem capaços de posar-nos d'acord en el sentit que té "conducta intel·ligent". Dependrà del context i de la cultura. Si és una conducta, podem dir que serà alguna cosa observable, no? Què observem, doncs? El que observem són conductes a les quals apliquem l'adjectiu "intel·ligent" perquè reuneixen algun dels criteris per posar-los aquest adjectiu.

Vegem uns quants criteris aplicats a la intel·ligència. Si pensem en una condició o fet que

considerem intel·ligent, arribarem a una relació exhaustiva de fets o respostes que compleixen amb algun dels criteris fixats. Així, podríem definir la intel·ligència en termes de conducta observable directament o indirectament, ja que com a constructe no ens és possible veure-la. Alguns exemples podrien ser:

- Capacitat de respondre a les exigències de l'entorn.
- Capacitat de donar respostes originals i útils.
- Capacitat de resoldre problemes.
- Capacitat d'adaptar-se als canvis.
- Capacitat de ser feliç.
- Capacitat de relacionar-se socialment de manera satisfactòria.
- Capacitat d'aprendre coses ràpidament i bé.
- Capacitat de recordar moltes coses.

Podem relacionar-ho amb algunes definicions d'intel·ligència:

- És la capacitat de convertir problemes en oportunitats.
- És la capacitat de fer servir estratègies apropiades per a l'obtenció d'una finalitat definida prèviament.
- És l'habilitat per aprendre i realitzar accions adequades a una situació amb un objectiu que varia segons les cultures i els individus. Cada sistema cultural i social té els seus propis objectius.
- És la capacitat de resoldre problemes i d'adaptar-se a l'entorn.
- És la competència que permetrà tenir un concepte positiu d'un mateix, a partir del qual es podrà construir un sistema de relacions socials satisfactòries.
- És la capacitat d'utilitzar la memòria a llarg termini i la memòria de treball.
- És la capacitat de mostrar habilitats de tipus motriu, sensorial, etc.



La intel·ligència és un constructe al qual s'arriba a partir de l'observació directa o indirecta i fent ús de tècniques i coneixements propis dels anomenats mètodes científics (empírics, analítics, sociocrítics, constructivistes, etc.).

La intel·ligència seria la capacitat per actuar de forma apropiada en un context i situació concrets per a l'obtenció d'un objectiu segons les pautes i valors socials de la cultura en què es viu. Alhora és la capacitat per resoldre problemes i, a més, un mecanisme d'adaptació que ens ajuda a resoldre de forma eficaç les situacions que se'ns plantegen en un moment concret. També és la forma de pensament lògic que ens dona informació significativa sobre un problema i ens permet resoldre'l de forma eficaç. Una resposta intel·ligent té en compte el pensament dels altres per tal d'anticipar una acció, entendre un missatge no verbal i actuar en conseqüència. És la capacitat per formular més i millors idees sobre el món i sobre les relacions entre les coses per tal d'entendre-les i respondre-hi en el temps i forma apropiats en benefici propi i de la comunitat. Com veiem, podem seguir fent referències a pautes de comportament considerades intel·ligents i que són manifestació de l'existència d'un perfil determinat d'intel·ligència.

Podríem fer una síntesi de totes les manifestacions anteriors que tenen relació amb la intel·ligència i així ens aproximariem encara més a una definició més acurada

i completa del concepte. Malgrat que féssim això, de ben segur que tan sols seria una aproximació.

Però aquest no seria l'únic problema. La concreció o mesura de la intel·ligència és un altre dels problemes que ens plantejem habitualment. Des del segle XIX fins ara s'ha avançat en la mesura de la intel·ligència i en la utilitat d'aquesta. Com a professionals, ens costa entendre l'estabilitat del concepte "psicomètric" de la intel·ligència, amb el qual estem molt familiaritzats. Què significa una intel·ligència de 110? És equivalent al resultat d'un electroencefalograma quant a les facultats cerebrals. El número no aporta més del que aporta i no afegeix en si mateix cap informació rellevant. Certament, la intel·ligència és el que mesuren els testos d'intel·ligència. Però aquest resultat no és estable, ja que varia segons quin sigui el test i el context. Donarà el mateix resultat un mateix test passat a les deu del matí que les set de la tarda? I encara més: estem segurs que donarà el mateix resultat aplicat en dies diferents? La consistència interna del instrument ens ho garanteix i, per tant, ens garanteix la seva validesa. Però serà així a pesar de tots els controls passats? Algú s'ha plantejat quin és el seu Quocient d'Intel·ligència (QI)? I, un cop que el coneixi, aquesta persona s'ha preguntat de què li serveix saber-ho?

L'estudi de la intel·ligència al llarg de la història s'ha fet des de diferents teories que l'expliquen. Els corrents racionalistes situen la seva aparició i el seu desenvolupament en l'innatisme. Aquest marc no ignora el poder de l'ambient, però no el considera el més important per a l'aparició de la intel·ligència. Chomsky, per exemple, defensava la naturalesa innata del llenguatge en la seva teoria del desenvolupament lingüístic (gramàtica generativa). Gibson, contràriament, defensava la teoria ambientalista (associacionisme), segons la qual el context no és un desencadenant qualsevol de les capacitats cognitives, sinó el seu gran provocador. L'actualització de la teoria associacionista és la teoria connexionista, que té en compte la informació rebuda i la connexió amb altres informacions. No menysté l'existència d'unitats ocultes que poden passar desapercebudes per la cons-

ciència de les persones, sinó que defensa les respostes a partir de les entrades d'informació i el control que exerceixen aquestes estructures més internes i desconegudes. En tot cas, aquestes estructures en forma de connexions no permetrien una resposta adequada si no hi hagués una excitació externa o estímuls. Aquest marc teòric forma un cos que explica el coneixement a partir de la teoria de la informació i el seu processament a partir de les connexions entre xarxes de coneixement amb unitats neuronals multiusos que s'organitzen segons cada font d'informació i els objectius d'aquestes. El contrast entre l'innatisme i l'associacionisme es resol amb l'aparició del constructivisme. Aquest se situa en el punt de confluència entre l'herència i el medi, considerant que és la persona l'artífex del seu propi coneixement. Aquesta construcció del coneixement es fa a partir de les experiències existents i les noves experiències. Els seus màxims representants són Piaget, Vigostky i Bruner. Finalment, podem parlar dels conductistes, que situen el coneixement en el màxim interès per la cibernètica i la intel·ligència artificial (es podria afirmar que el cervell seria equivalent al *hard* i la ment al *soft*). A ells s'hi sumarien les neurociències a partir de les tècniques i estudis de l'activitat cerebral. Després d'aquesta síntesi, molt general, ens aturarem en els dos autors més representatius, segons el nostre criteri, sobre l'origen de la intel·ligència: Piaget i Vigostky.

Piaget va posar èmfasi en els processos de pensament i en com aquests ajuden a la millora i consolidació de les capacitats cognitives. Va sostenir que en el moment del naixement el nen posseeix només un conjunt de reflexos a partir dels quals construeix la intel·ligència. Els sentits són una font bàsica del coneixement, junt amb els reflexes que permeten la creació d'esquemes senzills de coneixement. El coneixement acumulat és el resultat de complexos processos d'assimilació, acomodació i equilibri que es donen al llarg de la vida però que en els primers anys configuren les capacitats de l'individu. La intel·ligència, així, és una adaptació al medi i una organització psicològica del coneixement a partir dels esquemes elaborats cada cop més complexos. Per explicar-ho, utilitza el model dels estadis de desenvolupament, en els quals organitza la maduració de les capacitats a partir d'un procés que es considera comú per a totes les persones.

Vigostky dona més importància a la història personal i social que es construeix a partir del contacte amb els altres (és a dir, a la transmissió del coneixement adquirit socialment). Aquesta construcció del coneixement està mediatitzada pel conjunt de símbols creats per les diferents societats al llarg de la història i gràcies a les interaccions interpersonals i socials que permeten la seva adquisició. El coneixement així entès és social i interpersonal alhora, i posteriorment es transforma en individual i intrapersonal com a resultat de la seva interiorització. El terme que Vigostky fa servir per explicar el desenvolupament cognitiu és el de "zona de desenvolupament pròxim", que defineix com aquell espai existent entre les nostres potencialitats (el que podem fer si ens treuen obstacles o ens ajuden) i el que fem, el que sabem o el que actualitzem en la nostra ment com a experiència adquirida. La novetat del seu treball consisteix





Els tres elements que expliquen el desenvolupament cognitiu o intel·ligència cristallitzada són:

- Uns potents mecanismes d'aprenentatge que es basen en unes capacitats i una arquitectura neurològica determinades per la base biològica pròpia.
- Una instrucció eficaç a partir de metodologies de treball concordes amb el procés de maduració i amb els coneixements ja adquirits.
- L'ajut dels adults o iguals, sense els quals seria poc probable un creixement personal.

També cal donar valor a les emocions per al desenvolupament cognitiu. Fins ben entrat el segle XX, les emocions han estat força ignorades com a elements que intervenen en la maduració de les capacitats cognitives. Però la cognició i les emocions estan relacionades. Les emocions interaccionen en l'adquisició del coneixement per fer-lo més efectiu i reforçar-lo. El concepte d'intel·ligència emocional n'és un exemple. Ens orientem cap aquella font de coneixement que ens agrada i ens allunyem d'aquella que ens provoca algun malestar. Cap informació ni entrada sensorial ens és insensible ni neutra. Amb més o menys intensitat, els estímuls que provenen del nostre entorn tenen, a causa de l'experiència anterior, graus diferents de valor positiu o negatiu i orienten la nostra resposta. Orientar-nos de forma selectiva cap a determinats coneixements configurarà, finalment, el nostre perfil intel·lectual i la nostra capacitat d'adquirir coneixements nous.

Els canvis intel·lectuals i competencials en l'evolució de la persona no són fruit exclusiu de l'evolució biològica, sinó dels canvis culturals i tecnològics (sistemes d'emmagatzemament de la informació, llenguatge, etc.) que ens "apropriem" al llarg de la nostra educació. I en això hi tenen un paper important els pares i els educadors (mestres, professors, responsables d'esplais, etc.).

Sovint es fa una explicació de la intel·ligència des del que no es té (o sigui, des dels dèficits) i del que no se sap fer, quan el que se'ns demana és la classificació d'una persona. Fem ús dels

protocols d'observació, dels instruments d'anàlisi, de materials psicomètrics, de les entrevistes i d'altres materials prou contrastats. En el camp de la psicologia encara predomina molt aquest tipus d'explicació, la de l'etiqueta, i es marca la persona com un ens estàtic i immo­dicable. Aquesta és una manera d'afrontar la persona a partir de les influències biomèdiques i que es relacionen amb accions reeducatives o terapèutiques posteriors per millorar la situació. La "recepta" segueix essent vigent en el sistema educatiu. No ens ha d'estranyar, doncs, que encara es parli de professionals de l'educació com a mestres de pedagogia terapèutica per referir-se a aquells mestres que atenen alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Això ajuda a la incomprensió de les seves funcions en el marc de l'escola. Són molts els mestres d'educació especial que veuen com la seva feina no està ben vista (o que és desconeguda, com a mínim) entre els companys del mateix centre. Vist des d'una perspectiva històrica, poc hem avançat en les darreres dècades.

I ja per acabar aquest primer bloc, voldria fer referència a la teoria de la ment. Tenir una teoria de la ment significa ser capaç de comprendre el pensament propi i el dels altres com a cosa diferent. Les persones, com a espècie humana, vivim en un món complex en el qual les possibilitats d'èxit depenen del fet que tinguem sensibilitat i comprensió cap a les dinàmiques socials, així com certes habilitats, per ajustar la nostra

conducta segons la conducta previsible dels altres. Per això, la teoria de la ment és bàsica per al desenvolupament intel·lectual de la persona. Des del pragmatisme més contundent, qualsevol intel·ligència, o concretament la que es basa en la cognició com a matèria bàsica, serveix més aviat poc si no fem ús d'aquesta altra intel·ligència social. Encara més: tots podem comprovar com aquesta intel·ligència també es fa servir per a l'engany o la competició segons els interessos propis i no els del col·lectiu. Rivière (1991) ens parla d'una astúcia que ens informa del fet que tenim una ment i que sabem que la tenim i que els altres també la tenen. Fins i tot la situem en el nucli del procés adaptatiu. L'evolució de la intel·ligència podria no estar tan relacionada amb l'adaptació al medi, sinó més amb el desenvolupament social. En aquest sentit, la consciència personal o autoconsciència mesclada amb la teoria de la ment seria l'eina principal d'adaptació.

Fem atribucions constantment per tal de comprendre i predir les conductes dels altres per aprofitar-les en benefici propi. Per exemple, si algú volta durant molta estona per davant de casa nostra podem pensar que està intentant fer alguna cosa en contra nostre o contra el nostre patrimoni. Però si no tinguéssim una teoria de la ment potser no pensaríem que ens vol robar, sinó que tan sols veuríem una persona que es desplaça d'un costat a l'altre. Per què fem ús de processos interns i no observables? Pel mateix motiu que ens pot ser útil o que ho ha estat

a considerar que la integració dels coneixements nous amb els vells es fonamenta en l'ajut d'algú que proporciona un pont entre coneixements pròxims per facilitar la seva adquisició. El resultat és un estat de coneixement molt més elaborat. Quan això passa hi ha aprenentatge, hi ha coneixement, hi ha millora de les habilitats cognitives, hi ha progrés intel·lectual.

Brunner ens parla de "bastides", en referència a una imatge de l'entorn laboral de la construcció. A partir d'aquest acompanyament, que no es pot fer ni massa per sobre ni massa per sota, s'ajuda a la construcció d'un coneixement únic i irrepètible. Aquest ajut en forma de suports personals permet que els individus s'apropiïn dels recursos culturals presents i desenvolupats en la societat en què viuen. Afegeixen nous coneixements als que ja tenen i permeten que l'estructura del coneixement es faci cada cop més rica i complexa. És, en definitiva, la interiorització de la base social i de l'activitat instrumental que la societat en què viu ha desenvolupat per a la supervivència.



al llarg de la història de la humanitat. Aquesta capacitat humana, que implica comprendre la ment pròpia i la dels altres, que comporta anar més enllà del que veiem, fent conjectures sobre el pensament dels altres, és el que denominem “teoria de la ment”.

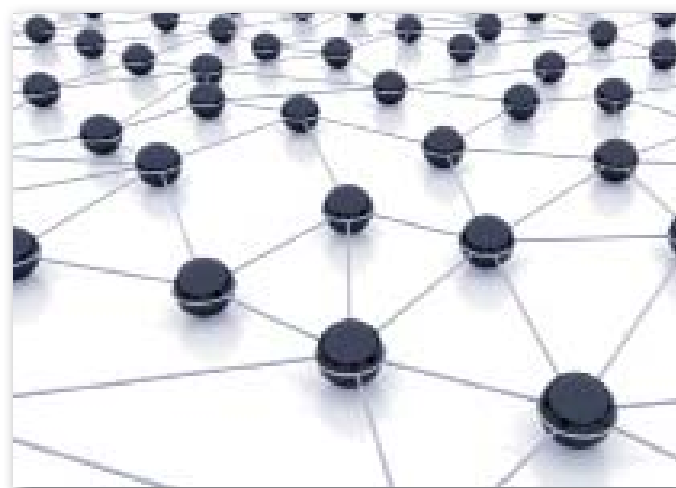
En la primera infància una gran part de les conductes que els nens realitzen tenen com a base la teoria de la ment. Una de les maneres de comprovar que un nen té la teoria de la ment consisteix en la solució de la “falsa creença”. Superar aquesta creença només és possible si el nen s’adona de que els altres poden tenir creences que no siguin certes. L’exemple és el següent:

Un adult porta el nen a una habitació en la qual hi ha un investigador. Els tres amaguen una nina en un calaix i, tot seguit, l’acompanyant surt i deixa el nen amb l’investigador. Aquest agafa la nina i l’amaga sota una caixa. Tot seguit es pregunta al nen on buscarà la nina la persona que anava d’acompanyant (i que ha marxat de l’habitació) quan torni. La resposta serà diferent depenent de quina sigui l’edat del nen. En tot cas, si aquest no té més de quatre anys la resposta que donarà serà “sota la caixa”. Aquesta seria una resposta real que parteix del coneixement que tenen les persones que han vist el canvi d’ubicació de la nina. No serà la que donarà la persona acompanyant quan torni a l’habitació i se li preguntí pel lloc on es troba la nina.

Què vol dir això? Vol dir que encara no té una representació mental de la situació i que aquesta no es correspon amb la realitat. No pot o no sap posar-se en la ment del que entra i no fa la representació que aquest fa de la realitat. Vol dir que no té adquirida la teoria de la ment. A partir dels quatre anys d’edat es comença a resoldre aquesta situació.

La teoria de la ment consisteix a saber captar els estats interns dels altres i, conseqüentment, a ajustar la resposta a la situació. La dificultat és evident. Ens posaríem d’acord en quines són les percepcions que tenim? Podem percebre la realitat? Quina? Com, des de la subjectivitat, podem captar la subjectivitat dels altres? El que sí és cert és que cal captar informació que ens donen els altres i, fins i tot, hem de valorar les possibles intencions que hi ha al darrere de determinades conductes per tal de poder ajustar la nostra resposta de la millor manera possible. Això també és intel·ligència. De nou hem de fer referència al constructivisme d’origen cultural i social.

Ara que tenim un ampli ventall de referències sobre el que considerem intel·ligència, i com que aquesta és una condició multidimensional, disposem de millors condicions per oferir una definició d’intel·ligència i/o de capacitats cognitives més real, agafant tot allò de bo que tenen els diferents marcs teòrics, ja que tots ells aporten part de la realitat de les capacitats intel·lectuals que es manifesten en la persona al llarg de la seva vida.



Avui, els marcs conceptuals nous es refereixen més a intel·ligències en plural que no pas a una sola ment. Una capacitat general o factor G es contraposa a la manifestació de diferents capacitats que obliga a parlar de les intel·ligències múltiples, segons Gardner. Inicialment, Gardner parlava de l’existència de set intel·ligències, però les podríem ampliar fins a nou amb la incorporació de les intel·ligències emocional i tecnològica (que és la suma de la lingüística, la matemàtica i l’espacial amb components perceptius, de raonament

lògic, de memòria a llarg termini i de raonament abstracte). Aquest concepte d’intel·ligència serà un bon referent per introduir-nos en les Altes Capacitats, ja que aquest terme, en plural, serveix per referir-se a les diferents formes en què es manifesta la intel·ligència, als moments en què aquestes formes d’intel·ligència es presenten, i al grau d’acceptació social que tenen en un moment determinat de la història d’una cultura i una societat concretes.

La intel·ligència (o intel·ligències) té diferents graus de manifestació. De la mateixa manera que es pot manifestar de forma diversa, la seva valoració en termes quantitius o psicomètrics donarà també puntuacions diferents, depenent de quin sigui l’instrument utilitzat per a la seva valoració. En una societat diversificada com la nostra, ens trobem amb condicions biològiques diferenciades; amb estimulacions ambientals diferents en quantitat i qualitat; amb contextos més o menys rics; amb experiències més o menys riques; i amb exposició a pautes educatives, culturals i de coneixement també diverses. Tot plegat fa que sigui molt difícil referir-se a la intel·ligència sense caure en reduccionismes que estan lluny d’explicar què entenem per capacitats cognitives i com aquestes serveixen per respondre de manera adequada als requeriments de l’entorn. Per aquest motiu hem de ser prudents i actuar amb molta cautela quan classifiquem persones segons el criteri d’intel·ligència. De quina intel·ligència o intel·ligències parlem? Són comparables les persones fins al punt de fer gradients de més a menys capacitats? Ens convé tenir això molt present quan ens referim a les AC cognitives. Com que cada persona és diferent, cada persona amb AC també ho serà.

Si, com es desprèn del que hem dit, falta unitat conceptual a l’hora de referir-nos a la intel·ligència (marcs teòrics diferents i no unitaris, molt propi de la psicologia), això passarà encara més quan ens referim a les AC. Tant és així, que encara es produeixen confusions entorn de conceptes com “sobredotació”, “talent” i “precocitat” i en les diverses manifestacions que han generat no pocs estereotips, prejudicis i falses creences sobre l’alumnat amb una intel·ligència superior i uns estils cognitius diferents, que estan entorpidint el seu diagnòstic, la seva

valoració educativa i les seves intervencions educatives posteriors.

Sovint només donem importància al raonament lògic i a les formes de pensament conscients. Aquest és un error bastant generalitzat, ja que quan volem resoldre un problema o prendre una decisió hem de saber que, a més dels coneixements que tenim sobre la qüestió, també utilitzem la capacitat de raonament lògic, els prejudicis, les actituds, els valors, les creences i les emocions que modifiquen la percepció que tenim sobre l’entorn i, conseqüentment, les nostres idees i decisions. Aquests prejudicis són una forma de simplificar la complexa i sovint incomprendible realitat. Així, quan no sabem gaire com entomar un problema, ja sigui per desconeixement o per temor, adoptem raonaments en forma d’estereotips i prejudicis que elaboren una actitud davant la qüestió. Això provoca la precipitació d’un judici, sense tenir clares les premisses. Si pensem que podem tenir algun prejudici, aquesta serà la base o inici per començar-lo a destruir.

Alguns dels prejudicis principals que es tenen cap als alumnes amb AC estan classificats en els apartats següents:

- Generals: la intel·ligència és un do heretat. Són dèbils, malaltissos, maldestres i poc hàbils físicament.
- Socioafectius: són líders o bé tenen problemes socials. No es relacionen. Són solitaris i estranys. Sovint tenen problemes emocionals.
- De competència escolar: tenen sempre un rendiment alt. Seran casos de fracàs escolar. Són ganduls, desmotivats i s’avorreixen.
- D’intervenció educativa: no cal fer res perquè són autosuficients. Se’ls ha d’exigir molt més perquè poden fer-ho. Se’ls ha de frenar perquè no tinguin problemes. S’han d’agrupar perquè així s’estimulen més. Necessiten suport psicològic i pedagògic.

Si pensem en aquests prejudicis, observarem que cap d’ells té una base que justifiqui aquestes opinions. Els nens amb AC tenen, com tots els nens, les dificultats pròpies d’accés a un coneixement que per a ells té una singularitat. Cal estar pendents de respondre-hi en el moment

oportú i de la forma més apropiada possible sense que existeixi una norma clara i contundent. Cada cas serà diferent.

Prenent com a referència el treball que estem portant a terme (Martínez i Guirado, 2009, en premsa), convé aclarir, per evitar confusions al respecte, els conceptes de “sobredotació”, “talent” i “precocitat”. En primer lloc, hem de tenir en compte que adoptem el terme d’“Altes Capacitats” perquè:

- El que determina aquesta singularitat no és un únic component ni una única manifestació de les diferents facultats intel·lectuals.
- La mateixa definició d’intel·ligència com a manifestació de facultats diferents de nivells alts també ens condueix cap a una referència en plural d’aquestes capacitats.
- Aquesta manifestació pot ser genèrica (sobredotació) o bé específica i en graus diferents (talent).

Acceptat el terme d’Altes Capacitats, i fugint del reduccionisme de la sobredotació com a globalitat, aclarim els tres conceptes anteriors:

- La sobredotació es conceptualitza com un perfil en el qual tots els recursos intel·lectuals presenten un nivell elevat tant de raonament lògic com de creativitat i una bona gestió de la memòria i de la captació

d’informació (gestió perceptiva). Aquests recursos es manifesten en el raonament verbal, en el raonament matemàtic i en l’aptitud espacial. La configuració intel·lectual del sobredotat aporta, d’una banda, generalitat, en el sentit que possibilita una producció eficaç en qualsevol àmbit o tasca; i, d’altra banda, implica una diferència qualitativa molt important que consisteix en la disposició de recursos múltiples que es poden combinar, de manera que permeten utilitzar estratègies complexes per solucionar problemes complexos que serien impossibles de solucionar amb un únic recurs. Podem, doncs, observar la potencialitat d’aquest perfil. Tampoc es pot garantir que la persona que tingui aquest perfil obtingui rendiments alts en totes les àrees del coneixement.

- El talent, en canvi, respon en certa manera al concepte oposat: especificitat i diferències quantitatives. Així, qualificarem de persona amb talent aquella que mostra una elevada aptitud en un àmbit o tipus d’informació (per exemple, talent verbal o talent matemàtic) o en un tipus de processament (talent lògic o talent creatiu). En la resta d’àmbits o de formes de processament, les persones amb talent poden presentar nivells discrets o, fins i tot, deficitaris. Les diferències quantitatives solen concretar-se, dins l’àmbit de “talent”, en la velocitat d’execució i en l’automatització de processos.

Els nens amb talent simple, que és una modalitat de talent, només destaquen en un àrea concreta, mentre que en la resta d’àrees presenten valors normals i, en alguns casos, insuficients. En les àrees pròpies del seu talent es mostren, amb freqüència, molt més efectius que els nens sobredotats. Aquests últims presenten bons rendiments (en comparació amb els alumnes normals) en qualsevol àmbit, mentre que els talentosos només són eficaços en la seva àrea de domini (domini específic) i poden rendir fins i tot per sota dels seus companys en les altres àrees. Podem assenyalar altres talents simples, com el social, el musical o el motriu. Sovint també ens trobem amb formes de talent que combinen diferents aptituds específiques; són els anomenats “talents complexos”, com el talent artísticofiguratiu, que presenta una combinació de gestió perceptiva, aptitud espacial, creativitat i un nivell adequat de raonament lògic. En altres casos podem trobar-nos amb perfils en què es combinen diferents recursos, més difícils de qualificar; castelló i Batlle (1998) els anomenen “talents múltiples” (combinació de talents simples) i “talents conglomerats” (combinació d’un talent complex amb un o més talents simples). Cal, en aquests casos, valorar l’efecte de la combinació de recursos per fer una bona valoració.

Un cas de talent complex al qual convé parar una atenció especial a causa de l’interès que té en el rendiment escolar, és el del talent acadèmic. Es tracta d’una forma de talent complex en el qual es combinen, com a mínim, recursos elevats de tipus verbal, lògic i de gestió de la memòria. La persona que posseeix un perfil intel·lectual de talent acadèmic és molt eficaç per als aprenentatges estructurats o formals, obté informació fàcilment de qualsevol font estructurada, i presenta un bagatge de coneixements i vocabulari més extens que els companys de la seva edat. Cal aclarir que les formes tradicionals de mesura de les capacitats intel·lectuals (QI superior a 120/130) no poden diferen-

ciar entre el talent acadèmic i la sobredotació, ja que un talentós acadèmic té prou recursos per treure un bon resultat en una prova d’intel·ligència convencional.

- La precocitat no és un fenomen intel·lectual, pròpiament dit, sinó solament evolutiu, de manera que implica un ritme de desenvolupament més ràpid, però no pas necessàriament l’assoliment de nivells de desenvolupament superiors. Els alumnes amb precocitat solen manifestar un major nombre de recursos intel·lectuals que els seus companys durant el període de maduració. Després de la maduració, a l’entorn dels 13-14 anys, la seva capacitat intel·lectual pot ser completament normal; per tant, com més joves siguin els infants més es manifestarà la precocitat. A efectes de comportament i d’aprenentatge, els nens precoços solen mostrar les mateixes condicions que els de més edat. Igualment, poden mostrar perfils propis del talent acadèmic o de talents específics. La precocitat s’ha de distingir dels dos conceptes descrits anteriorment (sobredotació i talent), ja que és un fenomen fonamentalment evolutiu i, per tant, inestable, mentre que la sobredotació i el talent són fenòmens cognoscitius estables. Abans d’aquest període, les diferències entre les persones poden respondre, almenys, a dues causes:

- Diferències en el ritme de desenvolupament: en aquest cas parlarem de precocitat si l’activació dels recursos intel·lectuals es duu a terme en un espai de temps més breu que el de la mitjana.

- Diferències de sostre (si en finalitzar el desenvolupament cognoscitiu bàsic, l’alumne presenta més i millors aptituds que la mitjana, com és el cas de la sobredotació o el talent): aquesta matissació és fonamental, ja que un nen precoç accedeix abans als recursos intel·lectuals bàsics, però al final del seu desenvolupament no aconsegueix necessàriament més ni millors nivells. Per contra, un alumne sobredotat o talentós pot presentar precocitat o no, però en finalitzar el seu desenvolupa-



ment la seva configuració intel·lectual és més extensa i/o té nivells més elevats de recursos específics.

Durant els primers anys d'escolaritat és impossible assegurar si un infant és sobredotat, talentós o, simplement, precoç. Per tant, com menor sigui l'edat de l'alumne, més cautelosos haurem de ser a l'hora de donar un diagnòstic de sobredotació o talent com a definitiu, especialment perquè es poden despertar falses expectatives pel que fa al futur de l'infant.

Ara que ja tenim més ben situats aquests tres conceptes relacionats amb la intel·ligència, passem a parlar dels aspectes relacionats amb les perspectives educatives i de futur.

El sistema educatiu, en el marc de l'escola inclusiva, aporta recursos per atendre les necessitats de suport educatiu, sobretot per als alumnes que presenten handicaps o discapacitats greus i permanents i també per als que transitòriament tenen dificultats d'accés al coneixement a causa de la seva història personal, cultural i educativa. Aquest enfocament està més centrat en els recursos i les necessitats que en els dèficits. També s'inclouen en el mateix concepte les anteriors accions compensatòries d'altres alumnes amb necessitats de caràcter social i cultural. Però els que queden al marge del sistema educatiu per ser atesos d'acord amb les seves necessitats són els alumnes amb Altes Capacitats cognitives que també, i per la seva singularitat, requereixen una atenció educativa específica. Què fem, doncs, amb aquests alumnes? De moment res. Estan ignorats pel sistema educatiu. Què hem de fer?

Els principals aspectes sobre els quals podem intervenir es concreten en:

- Desfer estereotips. Les persones apliquem esquemes causals que són conjunts de creences, esquemes o idees explicatives de "quines causes produeixen determinats efectes". Els esquemes causals reflecteixen les nostres idees sobre la realitat, impliquen un marc de referència per interpretar la realitat, i proporcionen una estructura quan la informació és ambigua o parcial. En

aquestes situacions les emocions tenen un paper molt important.

- Escoltar la demanda explícita i implícita que ens fan les famílies i ajudar-les a tenir una visió real i positiva dels seus fills. Les orientacions que fem, encara que convidin a la reflexió, han de ser clares i tranquil·litzadores. Un del majors problemes que podem trobar és l'elevada ansietat i angoixa que senten els pares pel fet de no ser capaços de fer el més correcte.

Cap canvi, cap treball educatiu o psicològic, serà possible si no es crea un clima càlid, de comprensió i de cooperació. I és l'orientador del centre, el conductor del grup, el professor (en alguns casos), qui ha de facilitar aquesta possibilitat.

D'altra banda, també hi ha accions conjuntes i idees de base que haurien de compartir pares i professors com a principis de la intervenció educativa amb l'alumnat amb AC per tal de potenciar la seva intel·ligència i els seus talents.

El futur requereix:

- Que l'escola inclusiva sigui realment inclusiva, amb recursos i menys criteris econòmics per tal de poder adaptar el treball a totes les necessitats educatives. Els alumnes amb talents i una intel·ligència superior també han de tenir el seu lloc en l'adequació de recursos i atencions específiques.
- Adequar la normativa a aquesta realitat. No sabem si són imprescindibles instruccions específiques per als alumnes més dotats. Tampoc tenim clar si calen accions o plans específics per a la detecció i posterior treball amb aquests alumnes. Les expectatives poden ser irrealistes. Però també som de l'opinió que alguna cosa s'ha de fer. Tenim clar que l'increment en la detecció de les AC (en quantitat) està condicionat per un marc normatiu regulador més clar i per una acció mediàtica dels mitjans de comunicació que no sempre ajuden a comprendre millor el fenomen. La primera és controlable, mentre que la segona és de difícil control.

- Pensar urgentment en la formació del professorat. Aquesta és la millor i més necessària de les actuacions per modificar la informació sobre les necessitats educatives dels alumnes amb diferents capacitats; per reduir les falses creences, prejudicis i mites; i per ajudar en el plantejament de mesures per a l'atenció educativa de tots els alumnes.
- Pensar també en la formació dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica i dels professionals de la psicopedagogia en els centres educatius. Ells són el punt d'enllaç entre les famílies i els centres. També són la referència per a la resta del professorat.
- Detectar com abans millor les característiques cognitives dels alumnes i donar als docents les eines per tal que disposin dels indicadors per fer-ho.
- Que el tractament dels alumnes amb bona dotació cognitiva sigui igual que el que es fa amb els altres però tenint en compte les seves característiques específiques en la forma de gestionar el coneixement. Tenen les mateixes necessitats d'afecte i d'atenció que els altres però les gestionen diferent. Sense la por de fracassar, amb un pensament més obert i amb la col·laboració de les famílies és possible que el professorat pugui atendre-les sense que necessàriament això impliqui deixar d'atendre les altres necessitats educatives de la resta de l'alumnat.

En definitiva, els alumnes amb Altes Capacitats són nens i nenes, nois i noies, que aprenen i que són feliços si se'ls ajuda. I ser-ne conscients ja és el punt de partida per fer-ho. És una condició necessària però no suficient.

Tornant a pensar en l'origen de la intel·ligència, ens preguntem: per què els nostres precedents animals (primats) s'han quedat més o menys igual que fa milions d'anys mentre que l'home ha fet importants canvis evolutius al llarg de la història?

- Serà la capacitat del cervell el que ho ha fet possible? La resposta és "no", ja que tenim un volum cerebral inferior al d'alguns primats. El volum del cervell no està relacionat amb les probabilitats de supervivència. Ara tenim menys volum que fa milions d'anys (abans 1590cc i ara 1436cc).
- Seran les experiències? Tampoc aquesta seria l'explicació, ja que tant aquests primats com d'altres animals també tenen experiències.
- Sabem exactament quines són les experiències que tenen els animals inferiors? No podríem donar una resposta certa a aquesta pregunta. Pot ser que la raó estigui en el grau i complexitat de les estructures neurològiques. Els esquemes i xarxes multiusos amb uns patrons d'entrada, uns altres de sortida i unes unitats de representació interna de caràcter ocult poden tenir-ne l'explicació.
- Serà una qüestió de connexions neuronals i de temps perquè aquestes expliquin part del comportament humà intel·ligent? Probablement la recerca sobre les bases neuropsicològiques de la intel·ligència apunti cap aquesta direcció. Això substituiria la metàfora de l'ordinador per una metàfora biològica, la de les connexions neuronals.
- Per què d'una base més feble n'apareix una de complexitat superior? Aquí apareix amb força la idea que el context i l'ambient interaccionen amb l'estructura biològica.

En tot cas, aquestes són preguntes que encara no tenen una resposta certa ni un enfocament integrat de la psicologia. És l'evidència d'una ciència en revisió permanent.

**Dr. Àngel Guirado i Serrat**  
Observatori de la Superdotació i els Talents  
UNED-Girona