

GIFTEDNESS: EDUCATIONAL NEEDS AND STRATEGIES TO FOSTER MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes (especialitat en llengua anglesa).

Anabel Moreno Gil

Curs 2020-21

Tutor: Àngel Raluy Alonso

Vic, juny 2021

How glorious it is –and also how painful– to be an exception.

Alfred de Musset

Acknowledgments

To Àngel Raluy, who mentored this project with enthusiasm and support.

To all the participants involved, whose collaboration was key to carrying out this study.

To my family, for their eternal love and kindness.

1. Abstract

Gifted and talented students are often overlooked by our schools. This study aims to shed light on the term *gifted* and outline some of the strategies and approaches that may be used to foster motivation in gifted students in the area of foreign language learning. In order to do so, a qualitative study will be presented. The sample consisted of five gifted students from the level of secondary education and upper-level high school, five language teachers, a psychologist specialized in giftedness who is also a school counselor, and an educational inspector. The data was obtained through customized interviews and processed using charts created *ad hoc*. The results of the study indicate that gifted students require differentiated learning through tasks, materials, and methodologies that stimulate their abilities properly. However, drastic adaptations, such as flexibilization, must be considered carefully because they may be counterproductive. Finally, some guidelines for EFL teachers are provided to help them maximize their students' learning and boost their motivation.

Keywords: *giftedness, language teaching, educational needs, motivation*

Resum

L'alumnat amb altes capacitats sovint passa desapercbut als nostres instituts. Aquest estudi pretén aclarir el concepte *altes capacitats* i proporcionar pautes que poden servir per fomentar la motivació en l'aprenentatge de llengües. Per assolir l'objectiu, es va dur a terme una recerca qualitativa. La mostra va consistir en: cinc estudiants amb altes capacitats de secundària i batxillerat, cinc docents de llengües, un psicòleg especialista en altes capacitats que a més exercia d'orientador psicopedagògic i una inspectora d'educació. Per obtenir la informació es van dissenyar entrevistes personalitzades, i per analitzar-la, es van fer servir taules creades *ad hoc*. Els resultats van concloure que l'alumnat amb altes capacitats requereix una instrucció diferenciada basada en tasques, materials i metodologies diversos que estimulin adequadament les seves habilitats. No obstant això, adaptacions dràstiques com la flexibilització poden resultar contraproductives. A més, utilitzar la llengua com a vehicle per explorar els seus interessos contribueix a augmentar-ne la motivació. Finalment, s'inclouen pautes adreçades als docents de llengües que els poden ser útils per fomentar l'aprenentatge i motivació de l'alumnat.

Paraules clau: *altes capacitats, ensenyament de llengües, necessitats educatives, motivació*

2. Introduction, justification, and objectives

Giftedness is considered a specific educational support need that is sometimes overlooked because it may seem that the intellectual abilities that gifted students possess tend to guarantee their successful cognitive development. Nonetheless, many gifted students do not demonstrate extraordinary academic performance during their compulsory schooling –on the contrary, they may be labeled as underachievers and may even experience severe academic failure. In some cases, giftedness may also be combined with learning disabilities, and this fact makes detection even more challenging. Moreover, giftedness is more likely to be identified among boys rather than girls, and students that come from disadvantaged backgrounds seem to be at a disadvantage in terms of opportunities for early detection.

Failing to identify them and thus not meeting their needs may lead gifted learners to encounter boredom at school, feel frustrated, and suffer from emotional problems. Thus, raising awareness is paramount not only to teach them properly, but also to enhance their relationships with peers and teachers, who may have prejudices towards them.

This study aims to provide teachers with guidelines on how to deal with gifted students in the ordinary classroom from a threefold perspective: 1) to determine the educational needs of the gifted; 2) to review educational strategies and approaches to meet the needs of the gifted; and 3) to analyze how to foster motivation in the gifted within the context of language learning.

3. Theoretical background

An introduction to giftedness

Throughout the last 100 years, giftedness has been approached from several perspectives: a theological perspective, which viewed the gifted as supernatural individuals; a metaphysical perspective, in which aptitudes began to be associated with individuals; and an empirical perspective, which emerged in the 20th century and was influenced by scientific reasoning (Stoeger, 2009). Although there is still no general consensus regarding the definition of *giftedness*, nowadays the concept has been divided into the three following categories:

1. **Gifted:** Individuals with exceptional abilities in any area of learning that surpass the expectations of their level (Winebrenner, 2014). Their cognitive flexibility allows them to deal with all kinds of information, to process it from a logical or creative perspective, and to interrelate all disciplines (Grup de treball d'altres capacitats [GTAC] & Grup de recerca d'altres capacitats [GRAC], 2018).
2. **Talented:** Individuals who stand out in one or several areas, but not in all of them. Depending on the number of fields in which they excel, we may distinguish between simple talents (when individuals are good at one discipline, such as verbal, mathematical, or creative talent, among others) or complex talents (when individuals master a combination of simple talents). Concerning the complex talents, it is interesting to notice that some individuals have academic talent. These students perform very well at school because they have a high capacity in terms of verbal, logical, and memory aptitudes, which are common skills in traditional educational systems. Although these students were once misidentified as gifted, they tend to lack the creativity and flexibility that the gifted always demonstrate (GTAC & GRAC, 2018).
- **Precocious:** Individuals who display the features typical of the gifted and talented at an early age because they develop faster (but not necessarily to a higher level) than their age-level classmates. However, when maturing cognitively, their exceptionality may be confirmed or dismissed (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGCA], 2013, and GTAC & GRAC, 2018).

From now on, and for the purpose of this study, all of these categories will be referred to as *gifted* unless specifically indicated otherwise.

More often than not the gifted are stereotyped as individuals who look intelligent but are clumsy and have difficulties interacting with others. Nonetheless, the truth is that they belong to a heterogeneous community in which no particular physical trait exists to unmistakably identify them. In fact, sometimes their abilities are hidden due to their personalities, a lack of

opportunity to perform, or low motivation (Silverman, 2013, in GTAC & GRAC, 2018). Generally speaking, they usually share the following characteristics:

- Fast learning, verbal abilities, and a facility to acquire knowledge.
- Concentration, commitment, and meticulousness.
- Perfectionism and nonconformity.
- Emotional hypersensitivity.
- High capacity of observation and analysis and an awareness of being different.
- A keen sense of humor, curiosity, imagination, and fantasy.
- A sense of justice, strong moral values, and concerns beyond their age, which may be expressed as cynical behavior and criticism towards others (Salem, 2020).
- Asynchrony, which means that their social, emotional, physical, intellectual, and creative skills develop unevenly (Guilbault & Kane, 2016).

In the classroom context, these features may lead them to experience boredom when they have to cope with repetition and a slow pace of learning. Thus, they may become disruptive and even rude because they want to understand the knowledge in a more in-depth manner. Additionally, they tend to be vulnerable towards failure, rejection, and criticism, or downright intransigent when others do not share their moral judgments (Clark, 1992, in GTAC & GRAC, 2018). It is important to highlight that despite their aptitudes, the gifted do not necessarily achieve academic success. That is the reason why they should be properly identified as soon as possible to meet their educational needs.

Learning disabled gifted students: The twice exceptional

Although it may seem to be a paradox, giftedness is sometimes combined with a learning disability, resulting in a double exceptionality. These individuals have extraordinary abilities in one or several areas but show major difficulties in other fields. In this regard, Baum (1990) distinguishes three scenarios:

1. Students identified as gifted with subtle learning disabilities: These students often demonstrate brilliant verbal abilities but may display difficulties in spelling and handwriting, which worsen when they reach upper-secondary or tertiary education due to the abundance of written assignments.
2. Students with learning disabilities who have not been identified as gifted: In these cases, more attention is often placed on their disability rather than focusing on their interests and strengths, so they tend to be disruptive and use their creativity to avoid doing tasks.

3. Students whose gifts and disabilities are hidden by average achievement: These are especially difficult to detect, since their intellectual abilities manage to mask their learning disabilities, and vice versa. For example, their poor organizational skills and difficulty paying attention may be concealed by their outstanding reasoning and critical thinking (Lupart & Toy, 2009).

Not detecting doubly exceptional individuals may cause them frustration, depression, anxiety, self-doubt, and self-hatred, which diminish their self-esteem (Lupart & Toy, 2009). They also develop a fear of failure that can result in school dropout (Matthews, 2009). In order to meet their needs, Little (2001) recommends finding an adult mentor in their field of interest and fostering their social skills by training them in small groups and allowing them to interact.

When facing a gifted student with physical, intellectual, and/or sensory disabilities (such as visual impairment, autism, or Asperger's syndrome), the situation becomes even more complex. Most criteria that are commonly used to assess potentially gifted individuals do not fit their needs. As Little (2001) points out, children with hearing impairments may not have the vocabulary to express their complex thoughts, while autistic savants may show brilliant mathematical abilities but be unable to communicate. In fact, twice-exceptional individuals often spend most of their academic lives learning how to develop skills to help them compensate for their disability. Furthermore, they usually lack the opportunity to prove their competencies because teachers have low expectations. Lupart and Toy (2009) suggest raising awareness among educators to properly identify the features of giftedness in conditions of handicap and evaluating their potential through a variety of tests. In all circumstances, the family's insights are essential to help educators understand the learner in more depth.

The importance of (early) detection

Giftedness is considered a specific educational support need (*Necessitats Específiques de Suport Educatiu*, or *NESE*), which refers to the disparity between students' abilities and the requirements of their context that directly impact their development and learning (Generalitat de Catalunya, 2017). With the exception of students with severe disabilities who require constant assistance and can attend special education schools, all educational needs are met in ordinary schools under the umbrella term of "inclusive education." The purpose of inclusive education is to sow values and attitudes to promote the social inclusion of all individuals throughout life. Families, teachers, and educators ought to be involved equally in this regard (DOGC, 2017).

In Catalonia, the law states that schools have to include the methodological and organizational procedures to address the gifted in their school projects (*Projecte Educatiu de Centre*, or *PEC*). A project must be based on four principles: **normalization**, equity, and inclusion; **early detection**; **collaboration** with families; and **adaptation** throughout the students' entire academic lives. In order to help schools, the special educational needs support (*Unitat d'Atenció a la Diversitat*) provides assistance and guidance to counselors and teachers (DOGC, 2013).

The process is straightforward: When teachers feel their lesson plans do not fit the individual's needs, when a student demonstrates difficulties interacting with others or behaving properly, or simply when parents ask for it, the school counselor has to carry out a psycho-pedagogical assessment to confirm or disregard a suspicion of giftedness. Although it is commonly believed that giftedness is determined by the intelligence quotient (IQ), this is by no means the only factor to consider. In fact, the purpose of assessment is "comprendre el perfil de cada persona de forma global i definint les altes capacitats des d'una perspectiva multidimensional"¹ (GTAC & GRAC, 2018, p. 27). Overall, assessment is comprised of information provided by the family and the school, general intellectual abilities, specific cognitive aptitudes, creativity, and personality, thus, combining objective and subjective techniques (GTAC & GRAC, 2018). In fact, Pfeiffer (2015) says that it has to be the people – not the test results – who have to make the diagnostic decisions. Silverman (2013) adds that the skills and experience of the evaluator play a very important role in screening. Afterward, the results of the evaluation have to be published in an individualized plan (*Pla Individualitzat*, or *PI*) addressed to the family and teachers with guidelines, strategies, and suggestions to deal with the educational needs of the student. The plan has to be reviewed periodically and will always be part of the learner's academic record so that its information is taken into account to adapt the educational response no matter the stage or the school the student is in (DOGC, 2013).

Although every gifted student requires particular attention, it is recommended to follow general guidelines to ensure the students' wellbeing in class (CREENA, 2007, in Generalitat de Catalunya, 2013). Firstly, the classroom environment should inspire comprehension and respect towards diversity, promote communication, and use a flexible methodology that involves both cooperative work and autonomous learning. Then, a repertoire of materials and real resources

¹To understand the profile of each individual from a global perspective and define giftedness from a multidimensional point of view. (Author's own translation)

should be provided to let learners deeply explore their interests. In this sense, managing time efficiently is also required to let students work at their own pace. Moreover, teachers have to be aware that, despite giftedness, students need to be taught and motivated, so it is important to support their initiatives, appreciate their creativity, originality, and curiosity, and foster their self-esteem by providing realistic feedback and praise and valuing their effort. Besides the curriculum, it is paramount to teach them critical judgment and self-criticism and design activities for social and affective progress that contribute to their integration in the group and the integral development as individuals.

Educational needs and teaching strategies

When considering the educational needs of the gifted, Winebrenner (2014) defends compacting and differentiation. *Compacting* refers to condensing a period of learning (such as an academic year or term) into a shorter one, while *differentiation* refers to using different materials, tasks, and activities. Both concepts apply to **content** (dealing with the topics with more depth and nuances), **process** (being taught with more complex and abstract methods), **product** (coming up with real-life results, such as artifacts or performances, rather than written assignments, which can be difficult for the gifted since their brains often work faster than their hands and this may result in bad handwriting), **environment** (establishing a challenging atmosphere even outside the classroom or outside school), and **assessment** (proving their knowledge before being taught a particular topic and producing their own rubrics).

In this regard, DOGC (2013) states that several educational programs should be implemented to ensure the appropriate content and social integration: curriculum extension, curriculum enrichment, metacognitive training, grouping, and flexibilization. On the one hand, adaptations may imply changes in content, such as expanding existent contents from the ordinary curriculum, known as **curriculum extension**. If desired, it is also possible to add extracurricular content, called **metacognitive training**. However, since the classroom schedule may be a handicap, this is sometimes performed outside of the academic timetable. This strategy is also suitable for helping students improve other aptitudes beyond their natural strengths.

Similarly, there is the option of **enriching the curriculum**. In this sense, Gardner's multiple intelligence theory, which claims that individuals possess eight kinds of intelligence, may be useful to let the gifted express their abilities through a variety of forms (Carpintero *et al.*, 2009). For example, for those with strong linguistic intelligence, it may be useful to participate in debates. Likewise, role-playing could be indicated to promote kinetical intelligence, whereas

individuals who possess a high level of musical intelligence may benefit from reading poetry and paying attention to emphases and rhythm (Miguel & Moya, 2011). According to Page, "close observation of how students choose to spend their free time, or even 'misbehave' in class can indicate their preference for learning" (2006, p. 13).

On the other hand, adaptations may modify the structure, as happens when **grouping**, which joins students with similar characteristics or interests to work together. However, it is best to implement this strategy only partially, otherwise groups may experience discrimination. Winebrenner and Brulles (2008) suggest cluster-grouping students according to their abilities and achievement levels. This model is advisable to curtail the impatience the gifted may feel towards the slow learning pace of certain classmates, since they tend to learn faster, with less effort, and without following traditional patterns. Therefore, they should not be required to guide other classmates.

To take this a step further, **flexibilization** may be implemented, meaning that the length of the academic period may be shortened by skipping courses. Although this may be useful to promote motivation, it may have a negative impact on their social and emotional development. According to Castelló (1995), it is only advisable to do so when the gifted are strongly emotionally mature and have excellent social skills.

The gifted learner in the foreign language classroom

The gifted tend to present rich vocabulary and fast speech, the ability to change their register according to their audience, an outstanding memory, and the facility to understand complex topics (Palmer, 2011). Nonetheless, they have to be properly taught, contrary to the myth that they can make it on their own (Troxclair, 2013).

In terms of language skills, Prodanovska-Poposka and Todorova (2020) offer several suggestions on how to meet students' needs. For example, when it comes to **listening**, it is essential to let the gifted know the aim of the activity and engage them with interesting warm-up activities. The main task should be completed just by listening, but higher-order and provocative questions should be added to allow them to connect unrelated ideas and to foster deeper analysis.

For **speaking**, the gifted may benefit from discussions in pairs and conversations with a native speaker. By doing so, cooperative learning is also activated, because they practice how to listen and share ideas. To foster their speaking level, they may be encouraged to describe a character's

physical and psychological traits, to create new characters, or to imagine an alternative ending for a story, for instance. In terms of **reading**, the gifted need to fulfill their curiosity by using materials that spark their interest and let them think, discuss, and conceive new ideas. For that purpose, texts should be complex and demanding (Winebrenner, 2014), and comprehension activities should aim to stimulate higher-level skills, such as identifying the structure of texts and discourses (Crkvenčić, 2018, in Prodanovska-Poposka & Todorova, 2020). As for **writing**, the gifted learners should produce a variety of texts, such as songs, plays, or descriptions of artwork, or even imitate the style of authors of their interest. Incidentally, these students often have bad handwriting because their hands are unable to follow the path of their thoughts, so it is advisable to let them type their assignments (Schnur & Marmor, 2009).

To put skills into practice, **project-based learning** could help the gifted learn a second language. According to Landron *et al.* (2018), this is an innovative means of instruction based on engaging students in a project from an active perspective: they accept responsibilities, act as leaders, face real tasks and provide solutions, among others. The gifted may benefit from this strategy because it enhances their autonomous learning and develops their communicative competencies while allowing them to feel in control of their own learning pace. It is also useful in terms of motivation because the project may present challenges that encourage them to come up with a creative product or result.

Cooperative learning may also be a positive approach for the gifted, according to Moruno *et al.* (2011). This is based on peer-to-peer interaction by assuming that all individuals in a group play an important role. As a result, competition is replaced by cooperation, thus helping the gifted to feel more integrated and raising group acceptance towards diversity. Moreover, having to interact with others develops empathy and improves their social skills. Finally, since this approach stimulates different intelligences according to Gardner's theory, students acquire more learning strategies, and this may prevent underachievement.

It goes without saying that technology is playing a more and more important role in education, as the COVID-19 pandemic has proven. **E-learning**, or learning through the internet, not only provides flexibility with regards to location and time, but also offers a wide range of resources, allows for the customization of learning and boosts control over it (Hernández & Borges, 2005), which makes it a suitable approach for the gifted. To make the most of the online format, Cildir (2020) suggests enriching standard activities, uploading additional tasks to be completed

voluntarily, encouraging students to take part in real activities such as competitions or events, and providing them with feedback.

Besides the strategies schools may implement, language teachers may use several additional techniques to teach the gifted. As Okan and Ispinar (2009) point out, teachers should provide plenty of exciting activities, resources, and materials to be carried out in an intellectually stimulating environment, as well as ensure opportunities to practice the second language, even if the gifted learner shows a lack of confidence when performing certain tasks. When the teachers **lecture**, for example, it is common that these students do other activities simultaneously, such as writing randomly or drawing, because they get bored easily. In order to capture their full attention, adding visual teaching aids such as pictures or videos to the explanations is useful (Utami & Ashadi, 2018).

Given their abilities, the gifted spend a significant amount of time thinking about a statement or an inquiry in comparison to their classmates, who usually accept them immediately (Mamen, 2007, in Salem, 2020). Consequently, it is interesting to pose critical **questions** to challenge them and stimulate their metacognitive abilities, memory, previous knowledge, skepticism, and curiosity (Salem, 2020). Although it is desirable to avoid conventional written tasks, it might be helpful to analyze questions by breaking them up and answering them following a template. These strategies are especially effective for the twice-exceptional individuals to help students focus on the instructions and avoid struggling with assignments.

The role of motivation

Even if the gifted do not tend to be considered at risk for academic failure, they may experience underachievement, since talent does not guarantee success (Mammadov *et al.*, 2018). Actually, Olszewski-Kubilius *et al.* (2015) state that talent is a developmental feature, so motivation plays a very important role in it.

According to Dörnyei and Ushioda (2011), motivation determines why people do something, for how long, and with how much dedication. It may be intrinsic (when it arises from personal satisfaction or interests) or extrinsic (when it pursues external rewards, such as good grades). In the context of language learning, teachers are responsible for **creating motivation** by improving students' considerations towards language (for example, by making them realize their mastery would allow them to reach their goals) and by using suitable materials. Then, they have to **maintain it**, which might be especially difficult since motivation is not stable in long-term

activities, such as language learning. Therefore, it is advisable to present meaningful tasks, help students set realistic goals, and to foster both cooperative and autonomous learning. Generally, the gifted prefer individualistically centered organization to avoid the pressure of acting as tutors for other students. If organized in groups, the workload should be balanced among members, since the gifted sometimes have to complete a major part of the group work, and working in groups could therefore be counterproductive (Walker *et al.*, 2011).

It is also required to **establish a motivational climate** in which relationships of mutual confidence and respect can bloom (Alison & Halliwell, 2002, in Dörnyei & Ushioda, 2018). In fact, the gifted are likely to achieve when they feel comfortable taking risks and expressing their opinions freely. Similarly, by encouraging their creativity, undesirable behaviors may diminish. It is also helpful that families contribute to creating a motivational atmosphere at home, too (Akkanat & Gökdere, 2018). Finally, teachers should encourage learners to **assess themselves positively** by giving them feedback and monitoring their performance in ways apart from their grades. Brophy (2004) remarks that school attendance is compulsory and contents are chosen according to the priorities of the educational system, which may hinder intrinsic motivation. Thus, it is important to determine students' motivational profiles and create individualized approaches for them (Agaliotis & Kalyva, 2019).

4. Methodology

This study is based on qualitative research through the use of structured interviews as its main instrument. The overall purpose was to perceive thoughts, opinions, and beliefs on the topic of gifted students in the foreign language classroom as well as to identify three main variables: gifted educational needs (variable 1, or V1), strategies and approaches to meet them (variable 2, or V2), and how to foster gifted students' motivation (variable 3, or V3). For this purpose, several interviews were created targeting the main stakeholders –namely, teachers, students, and educational experts. The interviews contained general and structural questions combined with some example requirements, as Hernández (2014) suggests.

Firstly, the conversations were turned into transcripts to categorize and code the analysis units using a tool created *ad hoc*. It consisted of a chart including the questions and possible categories based on previous studies. A space for unexpected replies was also considered for every question, as well as a section for notes and observations. Most questions aimed to answer the three main variables previously mentioned (V1, V2, and V3), while others were used to learn more about the stakeholders. To make the categorization process easier, questions were grouped according to the information they provided –that is, presentation of the participant, state of the matter, educational needs, educational response, reactions of the students and others within their environment, contrasting observations, and a closing. The tool was conveniently adapted to the different participants, as were the questions. Charts and interviews may be consulted in the appendix.

Concerning the stakeholders, their personal data was omitted to maintain their anonymity. Five language teachers who have taught gifted learners were interviewed. Their details are featured in the table below.

Table 1: Information about the teachers interviewed.

Teacher	Languages taught	School
T1	English and German	Elementary school also hosting secondary education (<i>institut escola</i>)
T2	English and French	High complexity public school
T3	English and German	High complexity public school
T4	English	Semi-private school (<i>escola concertada</i>)
T5	French	Semi-private school (<i>escola concertada</i>)

Note: The first column tags the participants as “T” followed by a number, the second column details their teaching languages, and the third column refers to the kind of school in which they work.

The study also included interviews with five gifted students currently studying secondary education or upper-level high school (*batxillerat*). Their characteristics are shown in Table 2. Although gender equity was sought, four boys and one girl were eventually interviewed. This gender disparity may be related to the fact that parents are more likely to ask for gifted assessment when it comes to boys than to girls, since girls tend to develop faster than boys, and thus their precocity may be overlooked. Moreover, even though girls are usually successful in primary education, their abilities are hidden in later stages because they are socialized to behave like their peers to blend in with the group and avoid rejection (Silverman & Miller, 2009).

Table 2: Information about the gifted students interviewed.

Student	Gender	Age	Languages studied	School
S1	Male	12	English	Semi-private school (<i>escola concertada</i>)
S2	Male	15	English	Public school
S3	Male	16	English	Public school
S4	Male	17	English and French	Public school
S5	Female	14	English and French	Private school

Note: The first column tags the participants as “S” (student) followed by a number, the second column states their gender, the third column shows their age, the fourth column details the languages studied at school, and the fifth column refers to the kind of school in which they study.

In order to gain more insight into the matter, the study also takes into account the opinions of a psychologist specialized in giftedness who is also working as a school counselor and an education inspector who is also a member of the government’s special educational needs support (*Unitat d’Atenció a la Diversitat*).

It is important to note several limitations of this study. On the one hand, the sample is limited. On the other, more gender variety among the participants should have been available. However, the research sought to reflect on how giftedness is addressed by educational professionals and how gifted students perceive it to provide language teachers with guidelines. Therefore, while more research is clearly needed, the sample used for this study still allowed for a basic understanding of these perceptions.

5. Results

Interviews were adapted to the participants. In particular, the questions intended to explore their views on gifted educational needs, clues for detection, inclusive education, the role of parents, students' reactions, school response, and motivation. The results are presented below.

V1: Educational needs

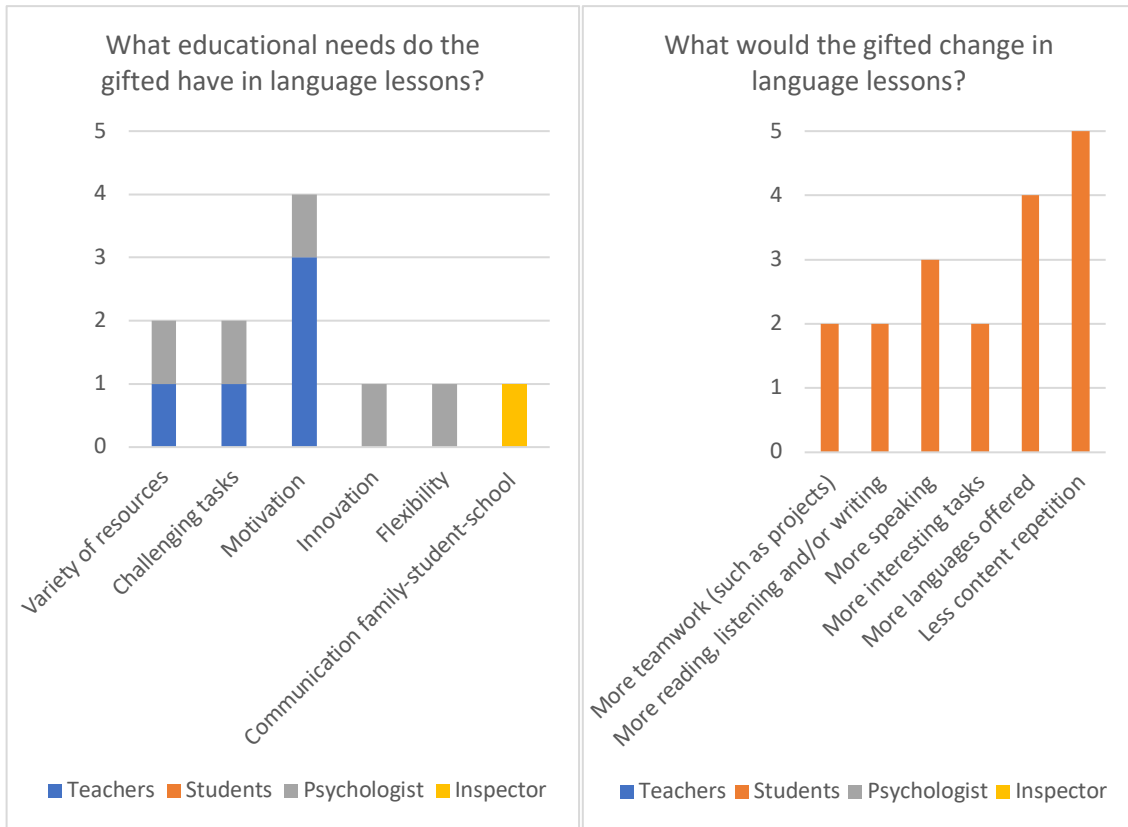


Figure 1: The needs of gifted students in language lessons from a professional perspective.

Figure 2: The needs of gifted students in language lessons from the students' perspective.

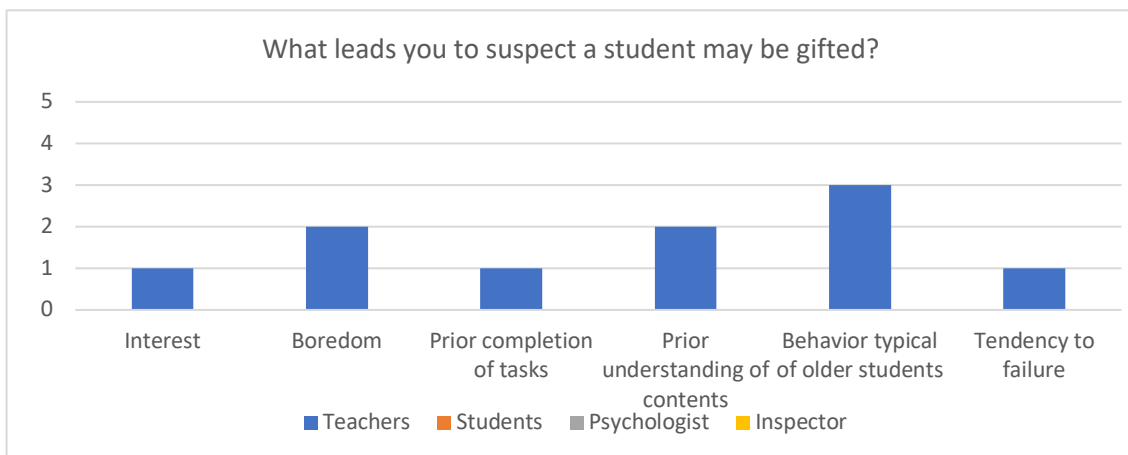


Figure 3: Clues that make teachers suspect giftedness.

V2: Strategies and approaches

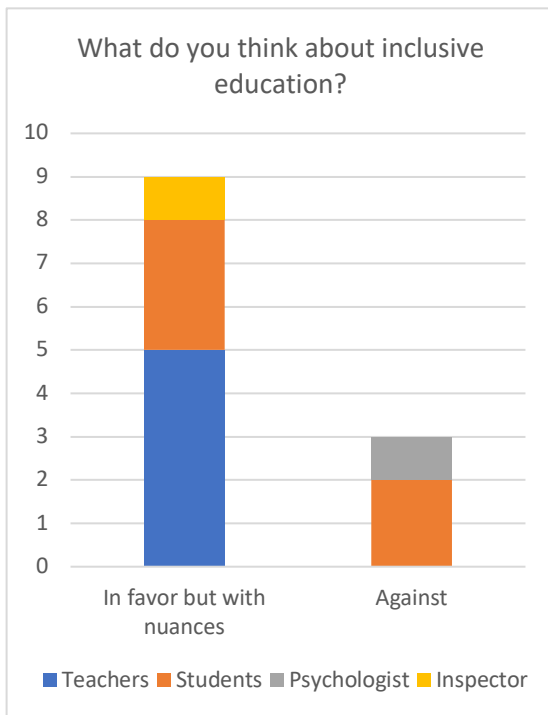


Figure 4: Opinions about inclusive education.

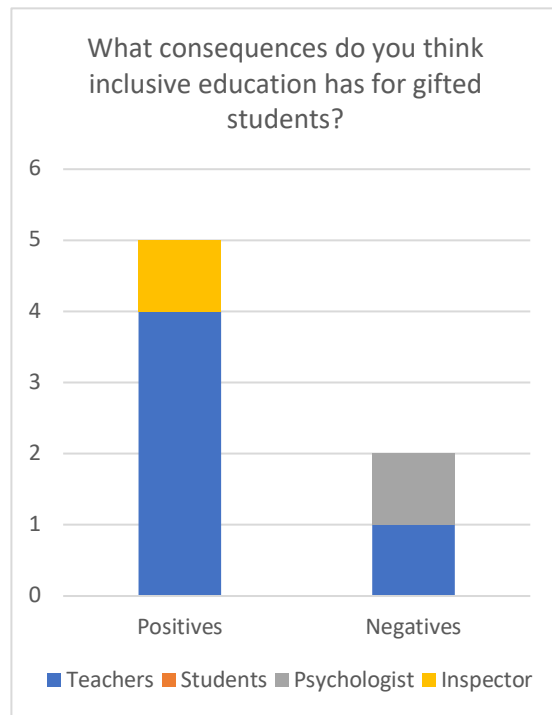


Figure 5: Consequences of inclusive education.

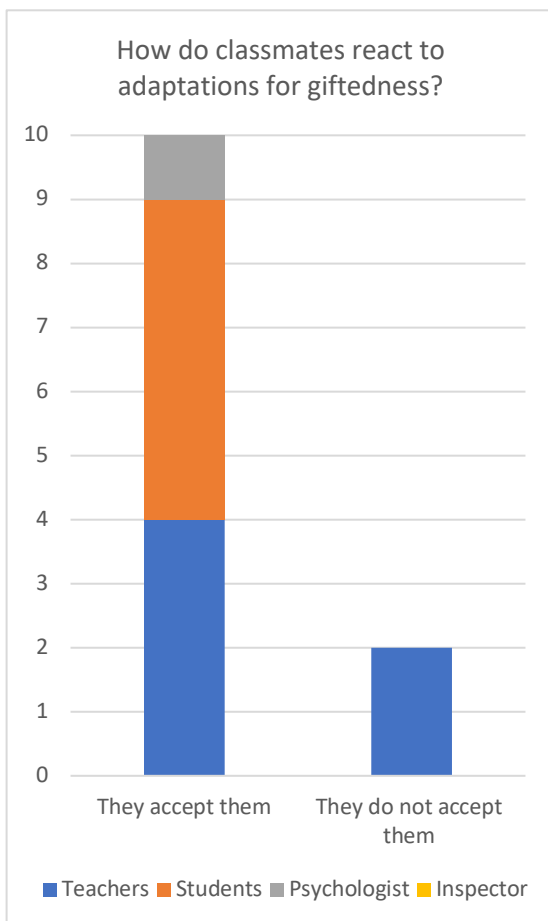


Figure 6: Classmates' reactions towards giftedness.

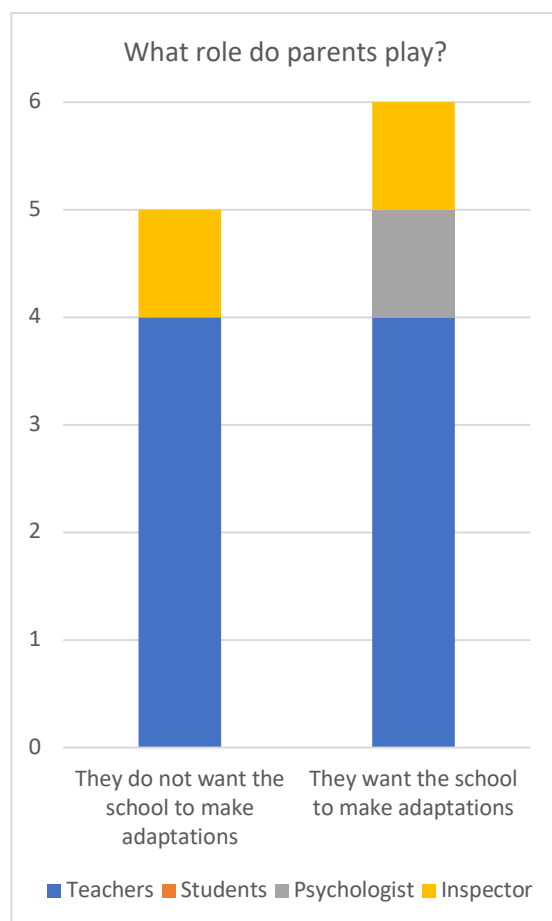


Figure 7: Parents' role in gifted students' education.

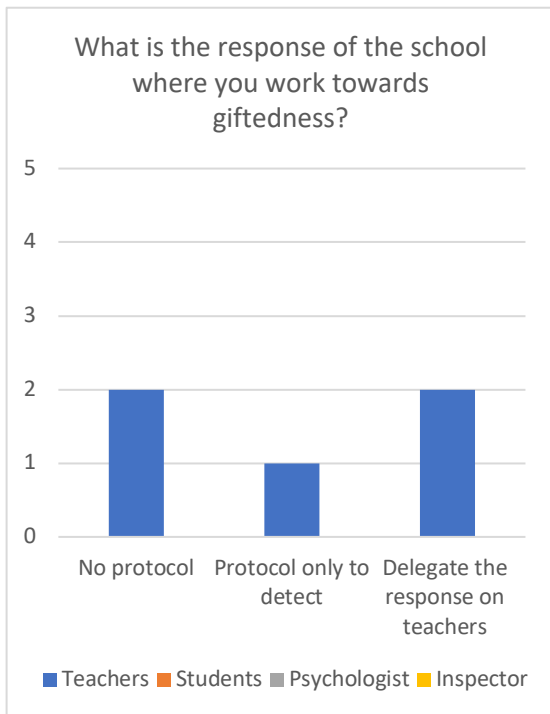


Figure 8: Schools' responses towards giftedness.

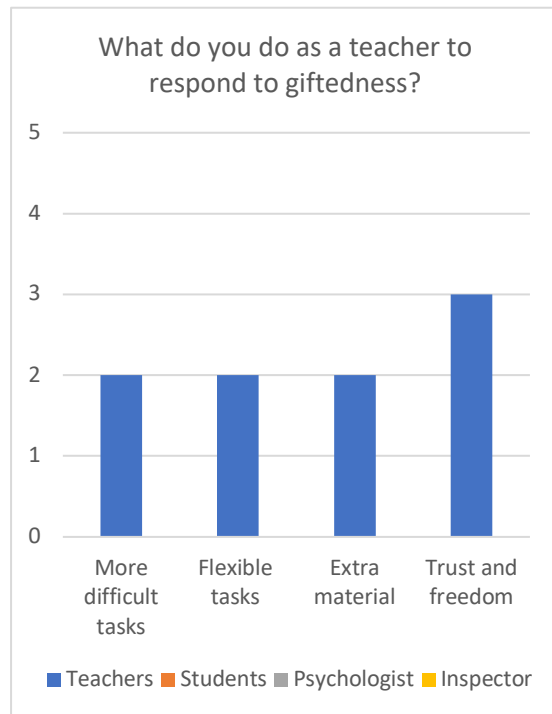


Figure 9: Teachers' responses towards giftedness.

V3: Motivation

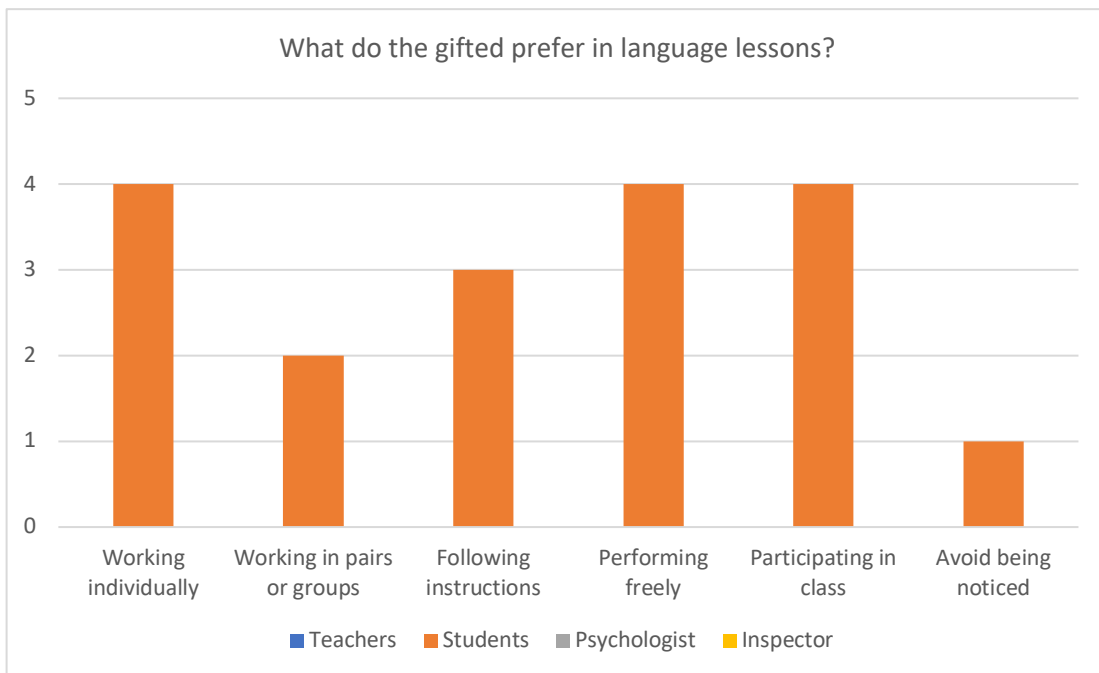


Figure 10: The preferences of gifted students in language lessons.

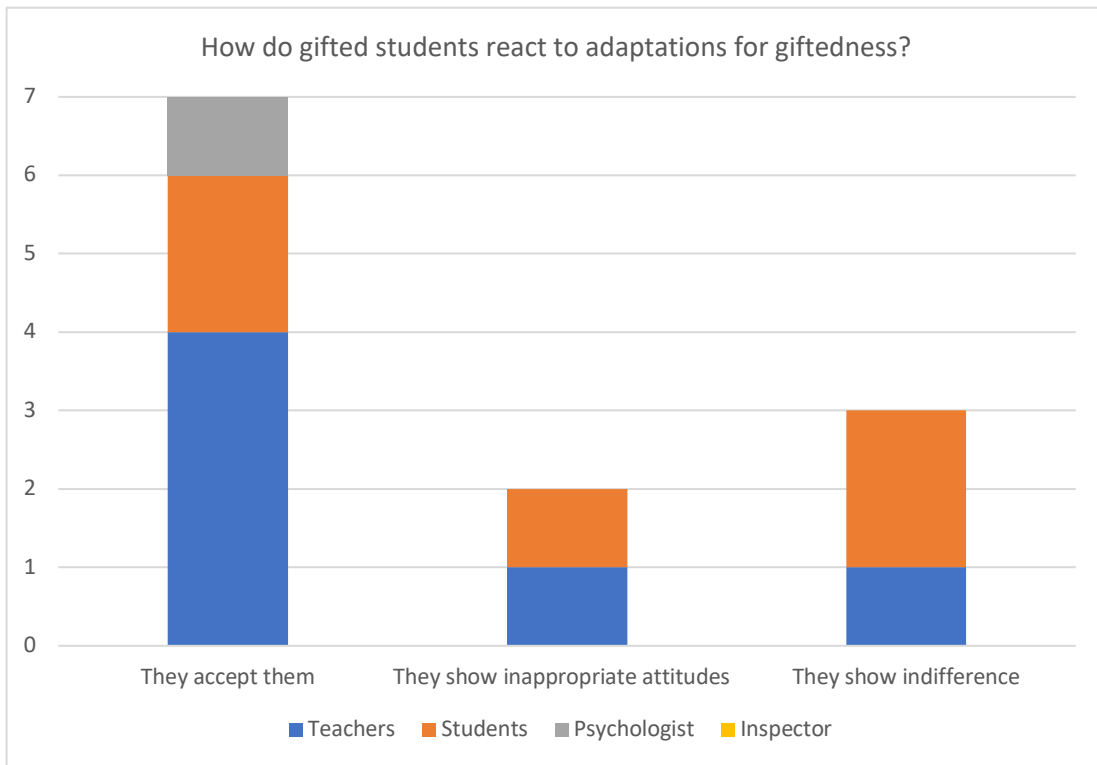


Figure 11: The reaction of gifted students towards adaptations.

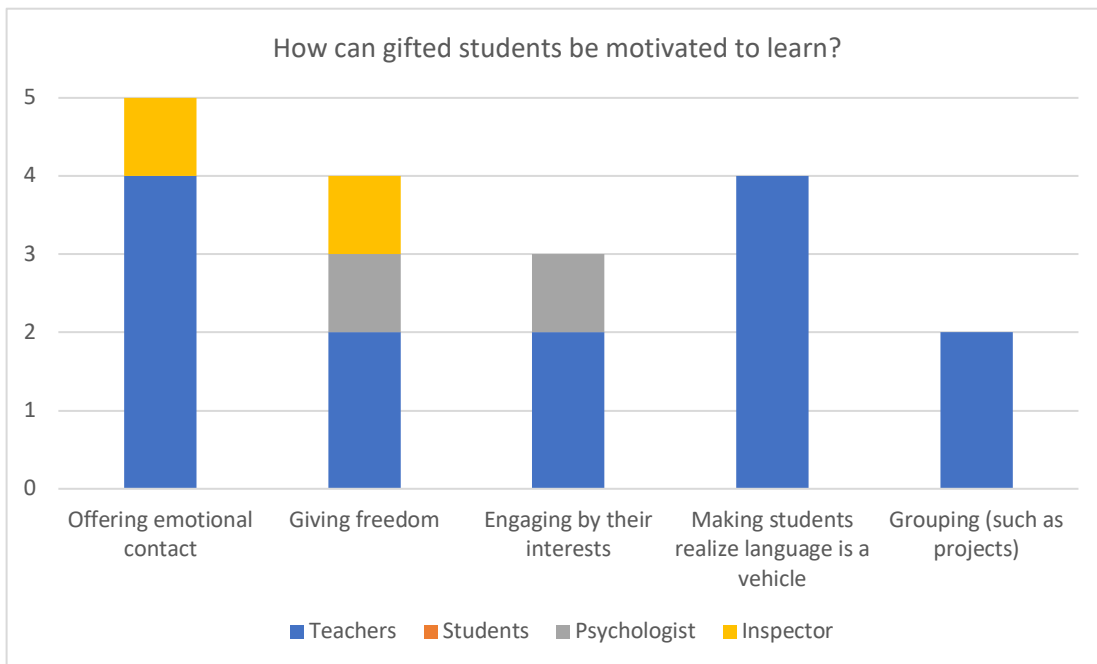


Figure 12: How to motivate gifted students to learn languages.

6. Discussion of the results

The discussion is structured into the three main variables of the study, to be addressed as follows.

V1: Educational needs

As far as the educational needs of gifted students are concerned (Figure 1), the teachers interviewed claimed that motivation is required to engage these students. From their perspective, the gifted have to be provided with a variety of resources and challenging tasks to maximize their learning. The psychologist added that innovation and flexibility are required, and by no means should there be any repetition: “Estableixen un diàleg amb sí mateixos: el què, el quan, el com, el perquè... i necessiten satisfer una sèrie de preguntes, i clar, necessiten un tipus d’aprenentatge diferent²”. In fact, T3 pointed out that gifted students are extremely diverse, and so are their interests:

Con algunos hemos preparado exámenes oficiales, otros querían una beca para ir a estudiar a Estados Unidos y, en cambio, a otros hacer una comprensión lectora les costaría dos horas sin ayuda porque el trabajo autónomo es una pesadilla para ellos³.

Diversity is also evidenced through the answers of the students interviewed in terms of how they feel about language lessons. While S4 found writing practices useful, S3 was interested in reading literature and asked her teacher for recommendations, whereas S1 particularly enjoyed being taught grammar and vocabulary. Nonetheless, in general, they all agreed that contents tend to be repetitive and boring because they already know them from previous courses or due to their interest in learning. As S3 explains: “Vaig saber fer dels estudis, que són una cosa avorrida, una felicitat, *algo* que em motivava a estudiar, i era entendre què deien [a les sèries, pel·lícules i música] sense haver-ho de traduir o estar-ne llegint els subtítols⁴”.

In terms of customizing their learning, students were asked: “What would you change in language lessons?” (Figure 2). All of the students interviewed agreed that avoiding the repetition of content is key, and most of them claimed that more importance should be placed on

² They establish a dialogue with themselves and need answers to several questions, they require a different type of learning. (Author’s own translation)

³ With some we have prepared official exams, others wanted a scholarship to go to study in the United States and, instead, for others a reading comprehension would take two hours without help because autonomous work is a nightmare for them. (Author’s own translation)

⁴ I learnt how to turn studies, which are boring, into happiness, into something that motivated me to study: it was to understand what they were saying [in the series, movies and music] without having to translate them or reading the subtitles. (Author’s own translation)

practicing speaking: “Bàsicament t’ensenyen la gramàtica, te l’aprens, fas quatre frases i ja està, [...] però no aprofundeixes en parlar amb altres persones⁵” (S4). They also reported that they would appreciate more interesting activities, such as games, to make content more enjoyable, and some teamwork tasks, such as projects, to practice the language with a shared purpose. Those especially interested in languages suggested the curriculum should offer more languages, either optionally or compulsory, such as Chinese.

In order to meet students’ needs, detection is paramount. When asked “What makes you suspect a student may be gifted?” (Figure 3), teachers’ suspicions were based on behavior typical from older learners, an ability to understand the content, completion of tasks faster than their peers, or interest and knowledge in particular fields. In other cases, the common weaknesses of gifted students caught the teachers’ attention, such as evidence of boredom, school failure, lack of organizational skills, and bad handwriting. However, T5 faced a completely opposite situation: the family of a student reported she had been diagnosed as gifted, but none of her teachers had noticed it:

Hi ha un paper que diu que ho és [persona amb altes capacitats], però no ens ho demostra. No ho acabem de tenir clar, perquè no despunta en res, és de mitjanja. [...] Potser un dia o altre li aflorarà.⁶

To match students’ needs and teachers’ aims, the inspector highlighted that schools rely on their PECs: while some schools foster the areas in which their students are more competent, others promote certain abilities and attract students to them. Projects may or may not be appropriate depending on the learners, their families, and their future expectations, because education is a collective construction. In fact, she remarked that sometimes there is a lack of communication between parents and children: “Els pares han d’aprendre a escoltar activament els seus fills, [...] miren molt internet i no escolten el que tenen a casa⁷” (Figure 1).

⁵ They basically teach you grammar, you learn it, you practice some sentences and that is all, [...] but you do not go deep into talking to other people. (Author’s own translation)

⁶ There is a paper that says she is gifted, but she does not demonstrate it. We are not sure, because it does not stand out at all, she is an average student. [...] Maybe someday her giftedness will bloom. (Author’s own translation)

⁷ Parents have to learn to actively listen to their children, [...] they surf the internet a lot and do not listen to what they have at home. (Author’s own translation)

V2: Strategies and approaches

Since giftedness is considered a need that requires specific educational support, all of the participants were asked about inclusive education (Figures 4 and 5). Most teachers stated that it is positive for all students, including the gifted, because it is a portrait of social diversity that enables the individuals to be aware of differences and to accept and respect them naturally. However, they claimed that it is difficult to carry out and describe it “Una utopia” (T1), “Irreal” (T3), and “La teoria és molt bonica però la realitat és una altra”⁸ (T4). They also highlighted that more resources and support are needed to truly implement it. Otherwise, it is difficult to meet all the students’ needs. In this sense, the inspector clarified that *inclusivity* is sometimes misused to tag schools that host a great number of students with special needs (either physical, psychical, intellectual, economic, or cultural), while it actually refers to the recognition of diversity in all of the schools in Catalonia.

In contrast, the psychologist rejected inclusive education, claiming that it causes the educational standards to get lower and lower. In fact, he stated that the current secondary education curriculum could be perfectly reduced to two courses and that it generally does not help students develop study habits. It may lead them to failure, especially at an upper-level high school, despite their intellectual abilities. The psychologist also stated that special schools in which the gifted are appropriately mentored and challenged might be a good idea. This appears to be an appealing option for most of the gifted participants, who reported they would like to be totally or partially grouped with other gifted students to make lessons more challenging:

Vamos lentos, yo preferiría que hubiera niveles porque no te puedes proponer nada, para pasar la media no hace falta gran cosa. [...] De hacer tan poca cosa y tener que ir al ritmo de los demás, te cansas de hacer algo, te aburres, no haces nada y acabas sacando malas notas⁹ (S5).

Those who stated that they would not like to be separated into homogeneous groups especially value the possibility of socializing with all students, regardless of their performance.

Three of the five students interviewed skipped one academic course thanks to flexibilization, one of the strategies the government suggests to provide an appropriate response to giftedness. None of them reported having had problems after skipping a year (Figure 6), although it is true

⁸ A utopia, unrealistic, and nice in theory, but different in reality. (Author’s own translation)

⁹ I would prefer levels because you cannot aim for anything, you do not need much to pass. [...] By doing so little and having to go at the pace of others you get tired, you get bored, you do nothing and you end up getting bad grades. (Author’s own translation)

that some perceived indifference from their peers. S4 highlighted that the situation might be different in subjects containing a high load of theoretical content:

A una persona que treu molt bones notes a anglès, per exemple, no se la tracta d'*empollón* com se la podria tractar si tragués un 10 a història o a filosofia [...], perquè per saber una llengua, a part de saber-ne el vocabulari, la gramàtica i tot això, necessites haver-la practicat¹⁰.

Despite their acceptance, some of them experienced asynchrony: S5 admitted that she did not like playing with other kids when she was younger because she had very precise rules the others did not follow, and S2 noticed his interests differed from those of his peers. In fact, the psychologist warned that flexibilization has to be implemented only when students agree to it and when all the factors involved are positive (for example, the emotional and psychological dimension of the individuals and their maturity). Otherwise, it may be counterproductive.

Concerning the parents' role (Figure 7), the teachers explained they had encountered different situations. There are parents who prefer not to make any change in their gifted child's education because they are afraid of the stigma and prejudices it may carry for the student, especially during adolescence. Others, in contrast, are enthusiastic about implementing all the adaptations to empower their children's abilities and even enroll their kids in a more challenging school. Moreover, there are parents who pressure teachers to go further with their gifted children education, even though the student has not been diagnosed, as T4 recalls: "A la mínima que dius: 'està despistat', et diuen: '*bueno*, potser és un tema d'altas capacitats'¹¹». Similarly, in some cases, the psychologist had to advise parents against drastic adaptations such as flexibilization. The inspector assumed that parents have concerns and prejudices are common, but economic status still makes a difference. Teachers considered that gifted students belonging to high- or medium-level economical contexts are more likely to be properly identified. In high-complexity schools, for example, diagnosis is not a priority for parents, who tend to see giftedness as an additional problem.

The question "What is the response of the school where you work towards giftedness?" (Figure 8) had an array of answers: some teachers reported that their schools have a protocol to confirm or disregard giftedness, whereas others stated their institution does not provide any specific

¹⁰ A person who gets very good grades in English, for example, is not treated like a nerd as he or she would be if getting good grades in history or philosophy [...], because to learn a language, apart from vocabulary, grammar and all that, you need to practice it. (Author's own translation)

¹¹ The second you say, 'he/she is distracted', they say to you, 'well, it is probably due to giftedness'. (Author's own translation)

response. Many reported that they feel that responsibility is placed on them but they lacked clear guidelines apart from preparing a PI. This may result in prejudices towards the gifted, T4 admitted, since orientations from outside school (such as those from psychologists' offices) make teachers feel like their job is being questioned. Additionally, they recognize that not much attention is devoted to this kind of diversity in comparison to the attention directed towards students with learning difficulties:

No hem dedicat mai ni un equip docent a parlar d'aquests nens, imagina't, i mira que n'hem fet pels que els hi adaptem la matèria, uf, hores i hores! I els altres, com que van bé, com que no és problema, no ho toquem, seguim¹². (T1)

As the psychologist warned, it is widely believed that intelligent people do not need support, even if the gifted tend to have more emotional problems than their non-gifted peers. However, the inspector reiterated that the purpose of public and semi-private education is to guarantee that all individuals reach a certain level of instruction:

S'ha d'aconseguir que tothom tingui l'esglaió suficient per arribar a veure el que hi ha darrere la valla. [...] I la valla potser resulta que per a alguns queda molt a baix, i veuen molt més terreny, però l'educació pública i concertada ha de ser garantista, perquè no podem deixar que ningú no arribi a veure la valla¹³.

The inspector also highlighted that, even though more resources are needed, some schools miss many of the tools within their grasp or dismiss some of them because they mean leaving their comfort zone. Besides, she insisted that it is necessary to raise awareness on all the available resources, such as speech therapists, social workers, learning resource centers (*Centre de Recursos Pedagògics*, or *CRP*), and pedagogical counseling units (*Equip d'Assessorament Psicopedagògic* or *EAP*), among others, which are sometimes overlooked.

In general, teachers have not received training to deal with the gifted. T1, who spent ten years working in the United States, recalls how different the two realities are. She had to pass an exam every year after attending a yearly crash course on the gifted. It is possible to be trained in this sense in Catalonia, too, but schools have to specifically ask for it, and sometimes they have other priorities, the inspector recalled. Moreover, she considered it useful that trained teachers share their knowledge with other colleagues to help raise awareness and spread good praxes.

¹² We have never had a meeting to talk about these kids, but we have devoted a lot of time to adapt contents to underachievers. Since the others do not have problems, we do not change anything for them. (Author's own translation)

¹³ We have to make sure everyone can see what is behind the fence. [...] And the fence might be very low for some, and they see much more ground, but public and semi-private education cannot allow anyone without seeing behind the fence. (Author's own translation)

Despite their lack of training, the teachers interviewed claimed they try their best with regards to gifted students' education by using a variety of resources and methodologies to engage and motivate students by connecting languages with topics of their interest. To do so, they raised the difficulty of tasks by preparing contents from upper levels, allowed flexible activities, or even let gifted students practice with the teacher to fulfill their language requirements (Figure 9). To encourage them to continue exploring their interests, sometimes gifted students are provided with extra materials. The emotional dimension was also taken into account to know them better, as well as some freedom to work at their own pace.

V3: Motivation

As far as students' preferences in language lessons are concerned (Figure 10), most preferred working individually, even though they reported getting along well with their classmates and generally enjoying participating in class. Depending on the activity, especially if had to be performed in a group, the students reported that they would rather follow precise instructions to make sure they meet the task requirements. However, when possible, most of them expressed enjoying the freedom to plan and execute activities according to their own criteria.

Concerning adaptations (Figure 11), some students felt discriminated against due to their teachers' decision to put them aside because their language level was higher than those of their classmates: "La classe fent la seva classe i jo apartat en una cadira llegint un llibre i fent activitats¹⁴" (S3), "Cada vez que había inglés yo me ponía a hacer eso [actividades de un libro distinto] y el resto hacía lo de clase¹⁵" (S5). As the psychologist stated, making them do more activities than their peers may be perceived as a punishment, while designing more interesting and challenging tasks may spark their motivation. Success also depends on the personality of every gifted student: while some students ask for tasks to avoid boredom, others dismiss them so as not to work harder. In any case, T4 highlighted that it is important to focus on learning, which is sometimes hindered by the importance given to marks. In terms of assessment, teachers agreed that gifted students should be evaluated with different criteria according to their PI.

In order to foster motivation (Figure 12), the teachers interviewed provided a wide range of options. Several teachers reported that project-based learning may be useful to fulfill the needs

¹⁴ My classmates were attending a lesson and I was set aside in a chair reading a book and doing activities. (Author's own translation)

¹⁵ In the English classroom, I would do activities from a different book and the rest would pay attention to the lesson. (Author's own translation)

of gifted students, since it helps the group to accept diversity because everyone is in charge of different tasks. Similarly, group dynamics in which the teacher participates to provide the gifted student with appropriate input and feedback were also suggested. Others highlighted the importance of practicing communicative skills in situations taken from real life. It is also helpful to use language as a vehicle to explore their interests, and to try linguistic immersion to make them aware of the opportunities that mastering foreign languages may bring. Some insisted on the importance that emotional contact and trust play in determining the motivation of gifted students.

The inspector agreed and pointed out that Universal Design for Learning, whose aim is to make the curriculum accessible to all students, may be suitable to teach the gifted. Technology is useful, too, because it provides the learners with autonomy to expand their horizons and connect them with people who share their interests. However, she warned that technology may also carry with it frustration, since sometimes students set such demanding challenges that they become overwhelmed if they cannot meet them. In any case, technology may be useful for teachers to adapt contents and materials, as T4 expressed: “Poso un vídeo d’anglès de cicle de mitjà de primària a segon d’ESO perquè hi ha nens que ho necessiten, i a alguns els hi pots penjar un resum d’un article de National Geographic¹⁶”.

From the students’ point of view, some of them agreed that projects may be engageable: “Estaria bé fer un projecte [...], no sé, si tens pensat fer un negoci, doncs fer tota la propaganda, la web, explicar de què va... en anglès¹⁷” (S4). Using a foreign language in real contexts, especially orally, was also positively valued. In addition, the students reported that materials from real life (instead of textbooks, for instance) would also be appreciated: “En comptes de donar-nos deures del *workbook*, dir “heu de mirar aquest capítol d’aquesta sèrie en anglès¹⁸” (S3). In other cases, language learning was considered to be an incentive to provide them with access to their future careers. The students’ opinions were closely related to those of the psychologist, who recommended flexibility and freedom in learning to let them explore and pursue their interests. For example, they should be able and encouraged to spend time in laboratories and libraries rather than attending lessons in ordinary classrooms just because it is compulsory.

¹⁶ In second of ESO, I could upload a video from elementary school because some kids need it, and for others I could post a summary from an article by National Geographic. (Author’s own translation)

¹⁷ It would be nice to do a project [...], I don't know, if you plan to run a business, then do an advertisement, the website, the description... in English. (Author’s own translation)

¹⁸ Instead of asking homework from the workbook, they could say ‘you should watch this chapter in English’. (Author’s own translation)

7. Conclusions

The present study aimed to provide language teachers with specific guidelines to meet the needs of gifted students and foster their motivation. Early detection is desired to prevent school failure and guarantee a successful academic life for these students, even though their natural-born talent may lead many to mistakenly believe they do not require special attention.

Concerning the educational needs of gifted students, it is essential to differentiate their learning since they are a heterogeneous community with diverse interests and expectations (Winebrenner, 2014). This diversity was evidenced through the variety of answers provided by the interviewed students when asked about their preferences in language lessons. Instruction should be flexible by including a variety of resources, methodologies, and materials to engage them (Okan & Ispinar, 2009), as well as emotional contact to gain their trust and therefore connect with their interests, as the experts interviewed suggested. However, making these students do more than their peers is counterproductive since it may be perceived as a punishment and result in demotivation. It is also inadvisable to make the gifted guide other classmates, since their learning patterns work differently (Winnebrener & Brulles, 2008). Instead, they should be provided with challenging and innovative tasks to stimulate their abilities and avoid boredom because of repetition, as the psychologist recommended.

In terms of strategies and approaches to teaching gifted students, in general, the gifted prefer performing individually without being constrained by instructions. However, project-based learning is especially indicated to encourage acceptance among the group and let individuals work at their own pace (Landron *et al.*, 2018). This approach was mentioned by both the students and teachers interviewed, as well. Cooperative learning may be also suitable to enhance integration and improve their social skills (Moruno *et al.*, 2011). Participants also considered that technology is a powerful tool for both teachers and students, since it enables the former to make adaptations and allows the latter to explore their interests autonomously. However, drastic adaptations such as flexibilization have to be considered carefully, since it may provide students with more suitable learning contents but could also emphasize asynchrony (Castelló, 1995).

When it comes to motivation, creating an environment both at home and at school where these students feel safe is essential to inspire the gifted with trust (Dörnyei & Ushioda, 2011). To prove the value of their instruction, it is necessary to let them know the purpose of the activities (Prodanovska-Poposka & Todorova, 2020). Tasks that promote a balanced use of the

communicative skills are desired, as well as the opportunity to share experiences with mentors. Since languages enable individuals to explore their interests using them as a vehicle, most teachers interviewed realized that engaging gifted students by implementing elements of their passions into their education might be useful in the creation of individualized learning approaches.

Even though giftedness is a special educational need, it might be unintentionally overlooked due to misconceptions and lack of knowledge. It is clear, then, that more awareness should be raised among families, teachers, and education professionals. More often than not, teachers tend to feel their expertise is challenged if they have to comply with protocols from external organizations such as psychologists' offices. In order to provide them with practical guidelines, this study includes a compilation of positive and negative praxes (Table 3).

Table 3: Guidelines for teachers regarding the do's and don'ts when instructing gifted students.

Do	Don't
Provide students with a variety of challenging, innovative, and meaningful tasks to stimulate their abilities.	Assume that gifted do not need special attention because of their abilities. On the contrary they actually may experience more emotional problems than their classmates.
Use different approaches. It may be helpful to combine individual tasks with project-based and cooperative learning.	
Be trustworthy to get to know the individuals in-depth to discover their interests.	Provide students with repetitive tasks. They may lead to boredom.
Create and maintain a motivating climate where they feel safe and inspired.	Make gifted students do more tasks than their peers, as they may consider them a punishment.
Involve them in their learning by asking for their opinions and preferences.	Make drastic adaptations, such as asking for tasks while classmates are doing something completely different. This can make them feel discriminated against.
Take advantage of technology. It may be a powerful tool to adapt contents and create individualized learning approaches.	Make the gifted guide or teach their classmates, as their learning processes tend to follow different patterns.
When practicing the language skills, try to:	

<ul style="list-style-type: none"> -For reading: Use complex and demanding texts. -For listening: Design warmup activities and pose provocative comprehension questions. -For speaking: Suggest meaningful topics. -For writing: Ask for a variety of texts and let them type instead of writing by hand. 	
<p>Raise awareness about giftedness among colleagues and other students to normalize it and contribute to early detection.</p>	

Note: The first column contains good teaching practices, while the second column lists praxes to be avoided.

Finally, it is important to mention that the accurate instruction of gifted students is beneficial not only for the individuals, but for the entire community since diversity provides collective richness. Therefore, detection should be offered to all potentially gifted pupils, regardless of their gender, age, or status. Our educational system should be more aware of gifted learners not only to maximize their academic potential, but more importantly to collectively cherish the values of diversity.

8. Bibliography

- Agaliotis, I., and Kalyva, E. (2019). Motivational differences of Greek gifted and non-gifted high-achieving and gifted under-achieving students. *International Education Studies*, 12(2), 45-56. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n2p45>
- Akkanat, Ç., and Gökdere, M. (2018). The effect of academic involvement and school climate as perceived by gifted students in terms of talent, creativity, and motivation in science. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1167-1174. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060606>
- Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled: a puzzling paradox*. Eric Institute of Education Sciences. Retrieved 18 February 2021, from <https://eric.ed.gov/?q=gifted+but+learning+disabled&id=ED321484>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (Second Edition). Lawrence Erlbaum.
- Carpintero, E., Cabezas, D., and Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3543229>
- Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula de innovación educativa*, 45, 19-26. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/183076>
- Cildir, M. (2020). About distance mathematics education of gifted students studying at secondary school. In S. Idin, *Research highlights in education and science 2020* (pp. 142-152). ISRES Publishing.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, DOGC núm. 7477 § Disposicions (2017).
- Dörnyei, Z., and Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (Second Edition). Pearson.
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Departament d'Educació. Retrieved 1 February 2021, from <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/altes-capacitats/>
- Generalitat de Catalunya. (2017). *Necessitats específiques de suport educatiu*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Retrieved 16 February 2021, from <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/>

- Grup de treball d'altres capacitats (GTAC), and Grup de recerca d'altres capacitats (GRAC). (2018). *Guia per a la detecció i intervenció educativa en els alumnes amb altes capacitats intel·lectuals*. Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya. Retrieved 1 February 2021, from <https://cutt.ly/XkJJoVZ>
- Guilbault, K., and Kane. M. (2016). *Asynchronous development*. National Association for Gifted Children. Retrieved 18 February 2021, from <https://home.lps.org/gifted/files/2019/03/Asynchronous-Development.pdf>
- Hernández, J., and Borges, Á. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 233-252. Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121928012>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Landron, M., Montoro, M., and Colmenero, M. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de educación*, 380, 210-236. Ministerio de educación, cultura y deporte. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d8bc24c0-6ddf-4ef6-9585-0ae366de9e5e/08landronesp-ingl-pdf.pdf>
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted child today*, 24(3), pp. 46-64.
- Lupart, J.L., and Toy, R.E. (2009). Twice exceptional: multiple pathways to success. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 507-525). Springer.
- Mammadov, S., Cross, T.L., and Ward, T.J. (2018). The big five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*, 29(2), 111-133. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1489222>
- Matthews, M.S. (2009). Gifted learners who drop out: prevalence and prevention. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 527-536). Springer.
- Miguel, A., and Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. In J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-34). Fundación SM.
- Moruno, P., Sánchez, M., and Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. In J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-198). Fundación SM.

- Okan, Z., and Ispinar, D. (2009). Gifted students' perceptions of learning English as a foreign language. *Educational Research and Review*, 4(4), 117-126. Semantic Scholar. <http://www.teo-education.com/teophotos/albums/userpics/Okan%20and%20Ispinar.pdf>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., and Worrell, F. (2015). Rethinking giftedness: a developmental approach. *Revista de Educación*, 368, 245-267. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297>
- Page, A. (2006). Three models for understanding gifted education. *Kairaranga*, 7(2), 11-15. Eric Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=EJ914587>
- Palmer, D. (2011). *Is your child gifted? What to look for, why you should know*. Psychology Today. Retrieved 16 February 2016, from <https://www.psychologytoday.com/au/blog/gifted-kids/201105/is-your-child-gifted-what-look-why-you-should-know>
- Pfeiffer, S.I. (2015). *Essentials of gifted assessment* (1st ed.). Wiley.
- Prodanovska-Poposka, V., and Todorova, M. (2020). Foreign language teaching for gifted learners: overview of listening, reading, speaking and writing. Зборник на трудови - Втора интернационална научна конференција. *Надарените и талентираниите креатори на прогресот*, 2, 552-557. <http://eprints.ugd.edu.mk/26723/>
- Resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats, DOGC núm. 6419 § Disposicions (2013).
- Salem, N. (2020). Challenges in teaching gifted students with special learning disabilities: using a strategy model of 'Asking, Analyzing and Answering questions' (AAAMS) to improve the learning environment. *International journal of education humanities and social science*, 3(5), 197-216. University of Derby. <https://derby.openrepository.com/handle/10545/622896>
- Schnur, R., and Marmor, S. G. (2009). Reading, writing and raising the bar: exploring gifts and talents in literacy. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 713-727). Springer.
- Silverman, L.K. (2013). *Giftedness 101* (1st ed.). Springer Publishing Company.
- Silverman, L.K., and Miller, N. B. (2009). A feminine perspective of giftedness. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 99-128). Springer.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 17-38). Springer.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitude towards giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>

- Utami, H. and Ashadi. (2018). Direct EFL instruction for gifted students: a case study. *Celt: A journal of culture, English language, teaching & literature*, 18(2), 327-341. <https://doi.org/10.24167/celt.v18i2.870>
- Walker, C.L, Shore, B.M, and French, L.R. (2011). A theoretical context for examining students' preference across ability levels for learning alone or in groups. *High Ability Studies*, 22(1), 119-141. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.576082>
- Winebrenner, S., and Brulles, D. (2008). *What do gifted students need?* Maine Gateways. Retrieved 11 January 2021, from <http://www.mainegateways.org/wp-content/uploads/2013/11/%E2%80%9CSusan-Winebrenner-What-d...fted-students-need-.pdf%E2%80%9D.pdf>
- Winebrenner, S., and Brulles, D. (2014). *Teaching gifted kids in today's classroom: strategies and techniques every teacher can use* (3rd ed.). Free Spirit Publishing.

**GIFTEDNESS: EDUCATIONAL NEEDS AND STRATEGIES TO
FOSTER MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

APPENDIX 1/1

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes (especialitat en llengua anglesa).

Anabel Moreno Gil

Curs 2020-21

Tutor: Àngel Raluy Alonso

Vic, juny 2021

1.1 INTERVIEW TO STUDENT 1 (S1)

Date: 07.02.2021	Age: 12	Course: 1st of ESO
School: semi-private school	Foreign languages: English	

1. Com a estudiant, em podries explicar la teva vida escolar?

A la primària vaig estar traient molt bones notes sempre i ara a la concertada també, hi ha hagut una mica més de canvi però segueixo traient molt bones notes també a la secundària.

- a. **Alguna vegada has repetit o avançat curs?** No, mai no he repetit ni m'han avançat.
- b. **Has fet mai classes extraescolars de llengües?** Sí, d'anglès, els dilluns i els dimecres. Fa 4 o 5 anys que hi vaig.
- c. **I què en penses?** Va molt bé perquè he estat aprenent moltes coses i ara sé bastant bé anglès, diria.

2. Actualment les escoles apliquen un model d'educació inclusiva, és a dir, en una mateixa classe hi ha estudiants amb diferents nivells acadèmics i necessitats. Què en penses?

Em sembla bé, encara que cadascú vagi al seu ritme, no em semblaria bé que possessin uns amb més nivell i altres amb menys.

3. T'agradaria anar amb companys/companyes que tinguessin un nivell semblant al teu?

Crec que no, perquè jo prefereixo estar amb gent sigui del nivell que sigui.

4. Parlem de les classes de llengües.

- a. **Les trobes profitoses?** Quan he començat l'ESO, a anglès hem estat fent coses que la majoria ja les he après a l'acadèmia fa un o 2 anys.
- b. **T'agraden o les trobes avorrides?** Tot i així m'agraden perquè de vegades vaig aprenent alguna que altra cosa més i això és bo.
- c. **Quins aspectes t'ajuden a aprendre?** Em va molt bé fer-ho en grup perquè ens podem coordinar i fer-ho tot, no és el mateix que fer-ho sol perquè sol pots fer-ho com vulguis, com tu creguis. Tot i així m'agrada més fer-ho sol.

5. A les classes...

- a. **a vegades t'avorreixes perquè ja sabies el que estava explicant el professor/a?** A l'ESO estem repetint una mica el temari i algunes coses sí que me les sé i va bé recordar-les, però no m'avorreixo.
- b. **si fan una pregunta i te'n saps la resposta, la contestes o evites contestar-la per no destacar?** Sí, contesto. Sol ser a les llengües, potser se'm donen millor que altres assignatures i sempre intento respondre quan sigui possible.
- c. **prefereixes fer treballs en grup o t'agrada més fer la feina individualment?** M'agrada fer treballs en grup però prefereixo sol.

d. **prefereixes que et donin instruccions precises o t'agrada més tenir llibertat per escollir?** Prefereixo més llibertat.

6. Imagina't que ets professor d'anglès. Què canviaries perquè les classes fossin al teu gust? (Alguns exemples: que es fessin més treballs individualment/en parella/en grup, que es fessin més exercicis per practicar l'idioma parlant/escrivint/llegint/escoltant, que s'estudiés una altra llengua obligatòriament o de forma voluntària...?)

Depèn del que estiguem aprenent, dedicaria més temps a explicar-ho més bé o si és una cosa que ja sàpiguen explicar-la una mica menys.

La gran majoria faria fer treballs individuals, però de tant en tant faria fer treballs en parelles abans que en grup, perquè en grup potser és massa gent i costa una mica més entendre les coses. En canvi, en parelles es coordinen una mica més bé, és més fàcil. Faria jo les parelles perquè una persona que no entengui gaire bé el temari l'ajuntaria amb algú que sí l'entengui perquè pogués aprendre.

S'ha de practicar més llegir, perquè potser és el que més costa, perquè és una mica més difícil i potser alguna persona no acaba d'entendre ben bé el text.

M'agradaria que s'estudiés francès o xinès. Seria obligatori perquè la gent tingués l'oportunitat d'aprendre un nou idioma.

7. Els teus professors de llengua t'encomanen tasques diferents a les dels teus companys de classe?

No, la veritat és que no. A tota la classe, encara que un vagi molt *adelantat* i un altre molt *atrassat*, a tots ens han posat el mateix exercici sempre.

8. Els teus professors de llengua t'encomanen més tasques que als teus companys de classe?

Sí, això sí, perquè potser hem de fer un exercici, jo acabo i potser em fan fer uns altres més.

9. Què en penses? Com et sents? T'agrada?

Ho veig bé, per no estar fent res millor fer-los i practicar una mica més i aprendre.

10. Com reaccionen els teus companys quan us encomanen més tasques?

Alguns sí que els hi sembla bé i altres no perquè no volen fer més feina. A la primària vaig tenir molts amics i amigues, i ara a l'ESO també, són bons nens i són amigables.

11. Has estudiat en diverses escoles. Has trobat diferències entre primària i secundària?

Va haver-hi una mica de canvi però després vaig començar a adaptar-me més. A la pública, a la primària, costava una mica més aprendre les coses, ara les repassem una mica. Em semblen molt interessants ara, puc aprendre noves coses, no se'm fa tan repetitiu com a la primària. Ens tracten igual.

12. Hi ha algun aspecte que no s'hagi comentat i que trobis interessant d'incloure?

Algunes assignatures se'm fan molt més fàcils que unes altres, per exemple les llengües, se'm donen molt bé. Les matemàtiques també se'm donen molt bé però em costen una mica més que les altres. Des dels 3 anys, m'agradaria anar a la NASA. Per això fa uns anys vaig decidir apuntar-me a anglès. A les classes em motiva haver après una cosa que no sabia. M'agrada per exemple practicar més paraules.

1.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: STUDENT 1 (S1)

	Notes	Variables
Presentation		
Could you talk briefly about your academic experience as a student?		None, context
Primària a escola pública, ESO a concertada. Sempre bones notes. No ha repetit ni avançat mai curs. Extraescolars d'anglès des de fa 4-5 anys.		
State of the matter		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor	Em sembla bé, encara que cadascú vagi al seu ritme, no em semblaria bé que possessin uns amb més nivell i altres amb menys.	
Against		
Others		
Would you like to be grouped with students like you?		V1, V3
Yes		
No	Prefereixo estar amb gent sigui del nivell que sigui.	
Others		
Educational needs		
How do you feel about language lessons?		V1, V3
They're exciting		
They're boring		
Others	Hem estat fent coses que la majoria ja les he après a l'acadèmia. Tot i així m'agraden.	
Have you ever got bored in class because you already knew the contents?		V 2 , V3
Yes	A Primària sí. A l'ESO estem repetint una mica el temari i algunes coses sí que me les sé i va bé recordar-les.	
No		
Others		
If the teacher asks a question and you know the answer, do you reply?		V 2 , V3
Yes		
No		
Others		
Do you prefer working in pairs/groups or individually?		V 2 , V3
In pairs		
In group		
Individually	M'agrada fer treballs en grup però prefereixo sol.	
Others		
Do you prefer following concrete instructions or working with freedom?		V 2 , V3
Following instructions		
Working freely	Prefereixo més llibertat.	

Others		
Educational response		
What would you change in the language's lessons?		V1, V 2 , V3
More teamwork.	De tant en tant faria fer treballs en parelles. Faria jo les parelles perquè una persona que no entengui gaire bé el temari l'ajuntaria amb algú que sí l'entengui perquè pogués aprendre.	
More individual tasks.	La gran majoria faria fer treballs individuals,	
More languages.	M'agradaria que s'estudiés francès o xinès. Seria obligatori perquè la gent tingués l'oportunitat d'aprendre un nou idioma.	
More speaking activities.		
Others	S'ha de practicar més llegir.	
Does your teacher give you different exercises from the others?		V 2
Yes		
No	Encara que un vagi molt <i>adelantat</i> i un altre molt <i>atrassat</i> , a tots ens han posat el mateix exercici sempre.	
Others		
Does your teacher give you more exercises than to the other classmates?		V 2
Yes	jo acabo i potser em fan fer uns altres [exercicis] més.	
No		
Others		
How do you feel about that?		V3
He/She likes it	Millor fer-los i practicar una mica més i aprendre.	
He/She doesn't like it		
Others		
Reactions of the students and their environments		
How is your relationship with your classmates?		V1
Very good	A la primària vaig tenir molts amics i amigues, i ara a l'ESO també, són bons nens i són amigables.	
Ok		
Bad		
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V1, V 2
They accept them.		
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes.		
Others	[El fet de donar més exercicis quan s'acaben els programats] a alguns sí que els hi sembla bé i altres no perquè no volen fer més feina, però no mostren mala actitud cap a aquesta adaptació.	
Contrasting observations		

You've studied in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.		
Others	[Les assignatures de l'ESO] em semblen molt interessants ara, puc aprendre noves coses, no se'm fa tan repetitiu com a la primària. [Els professors] ens tracten igual.	
<i>Closing</i>		
What motivates you the most in language lessons?		V3
Activities to practice speaking		
Projects		
Others	Des dels 3 anys, m'agradaria anar a la NASA. Per això fa uns anys vaig decidir apuntar-me a anglès. Em motiva haver après una cosa que no sabia. M'agrada per exemple practicar més paraules.	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
Les matemàtiques també se'm donen molt bé.		

2.1 INTERVIEW TO STUDENT 2 (S2)

Date: 15.02.2021	Age: 15	Course: 1st of Batxillerat
School: public school		Foreign languages: English

1. Com a estudiant, em podries explicar la teva vida escolar?

Vaig estar a la guarderia fins a 5è al meu poble en un col·legi públic. A 6è vaig anar a un concertat fins a 4t d'ESO i ara he canviat a Batxillerat a un públic perquè no hi ha concertats ni privats aquí on visc.

- Alguna vegada has repetit curs? O t'han avançat?** No, mai no he repetit però sí que em van avançar.
- Has fet mai classes extraescolars de llengües?** Hi vaig anar durant l'ESO, a 1r i 2n, i a 3r i 4t quan em vaig anar a treure el PET.

2. Actualment les escoles apliquen un model d'educació inclusiva, és a dir, en una mateixa classe hi ha estudiants amb diferents nivells acadèmics i necessitats. Què en penses?

Em sembla bé però per alguns tipus de classes com mates o anglès no perquè poden tenir dificultats.

3. T'agradaria anar amb companys/companyes que tinguessin un nivell semblant al teu? Per què? Per què no?

No, si van els que no són tan llestos a una classe sols no s'adaptarien ni conviurien amb els més llestos.

4. Parlem de les classes de llengües.

- Les trobes profitoses?** Sí.
- T'agraden?** Sí.
- Quins aspectes t'ajuden a aprendre?** Aprendre coses noves i sentir que cada cop domines més la llengua. Sempre he sigut de *grammar* i *vocabulary*.

5. A les classes...

- a vegades t'avorreixes perquè ja sabies el que estava explicant el professor/a?** Sí.
- si fan una pregunta i te'n saps la resposta, la contestes o evites contestar-la per no destacar?** La majoria de cops contesto.
- prefereixes fer treballs en grup o t'agrada més fer la feina individualment?** Depèn del treball, si és llarg m'agrada més en grup perquè necessites més organització, però si és curt, d'allò una o dues pàgines o *algo* petit, sol ja està bé.
- prefereixes que et donin instruccions precises o t'agrada més tenir llibertat per escollir?** Depèn dels companys, si volen manar molt però el que diuen és

correcte, les instruccions em semblen bé. Si el faig sol, millor fer-ho com vulgui jo.

- 6. Imagina't que ets professor d'anglès. Què canviaries perquè les classes fossin al teu gust? (Alguns exemples: que es fessin més treballs individualment/en parella/en grup, que es fessin més exercicis per practicar l'idioma parlant/escrivint/llegint/escoltant, que s'estudiés una altra llengua obligatòriament o de forma voluntària...?)**

S'haurien de practicar més *listenings* i *writings*, i a vegades el *grammar* es repeteix molt. Que fos *algo* més nou, no repetir tant el mateix. Amb *grammar* i *vocabulary* es podrien fer treballs més *light* perquè la gent no s'avorreixi fent feina *tocha* i així podrien arribar a entendre més. Potser es podria fer el japonès o xinès, que són de les més parlades del món, però serien opcionals.

- 7. Els teus professors de llengua t'encomanen tasques diferents a les dels teus companys de classe?**

Ara no, però a ESO em sembla que sí. A alguns que tenien alguna dificultat els feien com una fitxa a part.

- 8. Els teus professors de llengua t'encomanen més tasques que als teus companys de classe?**

Al col·le que anava abans ens posaven pocs deures però per exemple la profe d'anglès ens posava deures cada dia, i ara també però no cada dia, l'assignatura d'anglès és de les que posa més deures amb diferència. A mi me'n posen igual.

- 9. Què en penses? Com et sents? T'agrada?**

En el cas de l'ESO, que és obligatòria i han d'anar-hi sí o sí, si els hi costa els has de donar algo més fàcil per fer-ho accessible. Per als d'altres capacitats crec que no s'hauria d'adaptar perquè al cap i a la fi a l'examen entra el mateix, llavors tampoc no podries avançar més.

- 10. Com reaccionen els teus companys davant les diferències?**

Quan dius que ets més petit la gent es queda com així, però quan són més grans i dius que ets superdotat la gent acostuma a saber què és. Però en general s'ho prenen normal.

- 11. Quina relació tens amb els teus companys de classe?**

Bé, normal, a vegades al no ser de la mateixa edat potser amb alguns no tens els mateixos gustos.

- 12. Has estudiat en diverses escoles. Has trobat diferències entre primària i secundària/secundària i batxillerat?**

A la pública i a la concertada del meu poble, com que hi havia menys gent era com més familiar i els profes et coneixien més, però a la pública que vaig ara et familiaritzes amb els profes però no tant. No he trobat diferències pel que fa a les altes capacitats.

- 13. Hi ha algun aspecte que no s'hagi comentat i que trobis interessant d'incloure?**

Que no sigui tot tan *totxo*, que es facin més jocs i tot això per aprendre, perquè a l'ESO al cap i a la fi també hi ha nens que si els poses deures no fan res.

2.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: STUDENT 2 (S2)

	Notes	Variables
Presentation		
Could you talk briefly about your academic experience as a student?		None, context
Fins a 5è de primària en públic. De 6è de primària a 4t ESO en concertat. Batxillerat en públic. El van avançar un curs. Extraescolars d'anglès durant l'ESO per preparar el PET.		
State of the matter		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor	Em sembla bé però per alguns tipus de classes com mates o anglès no perquè [alguns estudiants] poden tenir dificultats.	
Against		
Others		
Would you like to be grouped with students like you?		V1, V3
Yes		
No	No, si van els que no són tan llestos a una classe sols no s'adaptarien ni conviurien amb els més llestos.	
Others		
Educational needs		
How do you feel about language lessons?		V1, V3
They're exciting	Aprendre coses noves i sentir que cada cop domines més la llengua. Sempre he sigut de <i>grammar</i> i <i>vocabulary</i>	
They're boring		
Others		
Have you ever got bored in class because you already knew the contents?		V 2 , V3
Yes		
No		
Others		
If the teacher asks a question and you know the answer, do you reply?		V 2 , V3
Yes		
No		
Others		
Do you prefer working in pairs/groups or individually?		V 2 , V3
In pairs		
In group	Si és llarg m'agrada més en grup	
Individually	Si és curt, sol ja està bé.	
Others		
Do you prefer following concrete instructions or working with freedom?		V 2 , V3
Following instructions	Depèn dels companys, si volen manar molt però el que diuen és correcte, les instruccions em semblen bé.	

Working freely	Si el faig sol, millor fer-ho com vulgui jo.	
Others		
<i>Educational response</i>		
What would you change in the language's lessons?		V1, V 2 , V3
More teamwork.		
More individual tasks.		
More languages.	Es podria fer el japonès o xinès, que són de les més parlades del món, però serien opcionals.	
More speaking activities.		
Others	Més listenings i writings. El <i>grammar</i> es repeteix molt, que fos <i>algo</i> més nou, no repetir tant el mateix. Treballs més <i>light</i> perquè la gent no s'avorreixi.	
Does your teacher give you different exercises from the others?		V 2
Yes		
No	No a ell en particular. A l'ESO, a alguns que tenien alguna dificultat els feien com una fitxa a part.	
Others		
Does your teacher give you more exercises than to the other classmates?		V 2
Yes		
No	L'assignatura d'anglès és de les que posa més deures amb diferència. A mi me'n posen igual.	
Others		
How do you feel about that?		V3
He/She likes it		
He/She doesn't like it		
Others	Per als d'altres capacitats crec que no s'hauria d'adaptar perquè al cap i a la fi a l'examen entra el mateix, llavors tampoc no podries avançar més.	
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
How is your relationship with your classmates?		V1
Very good		
Ok	A vegades al no ser de la mateixa edat potser amb alguns no tens els mateixos gustos.	
Bad		
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V1, V 2
They accept them.	Quan dius que ets més petit la gent es queda com així, però quan són més grans i dius que ets superdotat la gent acostuma a saber què és. Però en general s'ho prenen normal.	
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes.		

Others		
<i>Contrasting observations</i>		
You've studied in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.		
Others	A la pública que vaig ara et familiaritzes amb els profes però no tant. No he trobat diferències pel que fa a les altes capacitats.	
<i>Closing</i>		
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
Que no sigui tot tan <i>totxo</i> , que es facin més jocs i tot això per aprendre.		

3.1 INTERVIEW TO STUDENT 3 (S3)

Date: 09.03.2021	Age: 16	Course: 2nd of Batxillerat
School: public school		Foreign languages: English

1. Com a estudiant, em podries explicar la teva vida escolar?

Fins a 3r d'ESO o així no tenia cap problema en entregar els treballs i tot, és més, ho feia a classe, es podria dir que a casa no treballava. És a dir, estudiava i ho feia tot a classe i a casa m'oblidava dels estudis. I a partir de 4t d'ESO i Batxillerat ja ho vaig notar diferent, i és veritat que em va afectar una mica perquè no estava acostumat a haver d'estudiar a casa, a fer els treballs a casa... perquè tot ho feia a classe, entre classes... En canvi llavors notava que no podia fer-ho tot a classe i havia de fer més coses a casa, i ara estic una mica millor, ho porto millor, però el que més em va costar va ser això, el canvi de començar a treballar a casa en lloc de fer-ho a classe tot. Per la resta bé.

- a. **Alguna vegada has repetit curs? O t'han avançat?** Mai he repetit, al contrari, em van saltar un curs a primària. Per fer escola primària vaig estar en una escola i per a la secundària i batxillerat havia de canviar obligatòriament; en 2 centres diferents he estat.
- b. **Has fet mai classes extraescolars de llengües?** Ara no hi vaig, però abans sí que en feia. Vaig fer una mica de francès però no em va agradar, i després vaig fer anglès i em vaig treure el First a 3r d'ESO, i llavors ho vaig deixar, perquè preferia fer esports i m'ocupava més temps.

2. Actualment les escoles apliquen un model d'educació inclusiva, és a dir, en una mateixa classe hi ha estudiants amb diferents nivells acadèmics i necessitats. Què en penses?

Crec que des del punt de vista social, tal i com està ara està bé, perquè m'he pogut relacionar amb molta més gent de la que podria si només hagués sigut amb gent d'altres capacitats o bones notes o el que fos.

3. T'agradaria anar amb companys/companyes que tinguessin un nivell semblant al teu? Per què? Per què no?

Sí és cert que si m'haguessin posat amb gent d'altres capacitats hagués sigut molt més competitiu, i segurament tindria més bona mitja i estaria més aplicat del que estic ara.

4. Parlem de les classes de llengües.

- a. **Les trobes profitoses? T'agraden?** Per sort a mi m'agrada bastant l'anglès, llavors ho veig com una oportunitat per poder parlar en anglès. He conegut a gent que parlo anglès amb ells però amb els meus amics de cada dia no puc, llavors a anglès sí que parlo amb els professors en anglès. No sé, ho trobo divertit. Com a tema acadèmic, potser és un repàs o alguna cosa que no m'hagi quedat clara, però majoritàriament no tinc cap problema acadèmic amb l'anglès.

- b. **Quins aspectes t'ajuden a aprendre?** El meu anglès personal el vaig acabar desenvolupant molt quan vaig començar a veure sèries, pel·lícules i a escoltar música, perquè vaig saber fer dels estudis, que és una cosa avorrida, vaig saber trobar-li una alegria, una felicitat, *algo* que em motivava a estudiar, i era voler entendre què deien sense haver-ho de traduir o d'estar llegint els subtítols. I ara, per exemple, amb la meva professora d'anglès, que casualment també és la meva tutora, tinc contacte perquè a mi m'agrada llegir i li demano que em recomani llibres de literatura anglesa, que té més cultura que jo en el tema perquè s'ha tret la carrera d'especialista en literatura anglesa, i així vaig traient referències i tal. La meva relació amb els professors d'anglès ha sigut aquesta, jo demanar-los consell de com podria distreure'm una mica en anglès i tal. Dintre de classe ajudar en el que fos, però clar, ja m'ho sabia.

5. A les classes...

- a. **a vegades t'avorreixes perquè ja sabies el que estava explicant el professor/a?** Sí, ara no tant perquè a Batxillerat entra molt temari nou que desconec, però de petit molt, a matemàtiques, que se'm donen bastant bé, i llengües, anglès i aquestes coses. Ara més aviat si m'avorreixo és perquè perdo l'interès. He notat que amb el batxillerat he perdut l'interès en molts estudis, suposo que per la sobrecàrrega que tinc, perquè el que et deia, no estic acostumat a fer tanta cosa a casa, llavors abans, com que no feia res, tenia ganes de tornar i que m'expliquessin coses noves; ara estic tot el dia estudiant i ja estic cansat, vull que parin d'explicar-me coses.
- b. **si fan una pregunta i te'n saps la resposta, la contestes o prefereixes passar desapercebut?** M'agrada, m'agrada aportar a classe, perquè així és més fluida i així ajudo una mica els professors.
- c. **prefereixes fer treballs en grup o t'agrada més fer la feina individualment?** Sóc més de treballar individualment. No és perquè no m'agradi fer els treballs en grup sinó perquè... *Bueno* sí, perquè no m'agrada fer els treballs en grup. El problema no és la gent, sinó els treballs, el fet de fer un treball em costa perquè bàsicament el que fem és repartir-nos la feina i que cadascú faci la seva part, llavors per això prefereixo fer un treball sol, perquè és bàsicament estar pendent de si tal persona ho ha fet, encara no ho ha fet, intentar que quedi bé perquè tenim estils diferents... L'exposició, perquè solen haver-hi exposicions, intentar que tingui sentit, que tingui estructura... I és més complicat fer això en grup que fer-ho sol.
- d. **prefereixes que et donin instruccions precises o t'agrada més tenir llibertat per escollir?** Depèn, si estem fent un treball en grup prefereixo que em donin instruccions clares. En canvi, si sóc jo qui té el control, en un treball individual prefereixo que em donin un tema i jo mateix desenvolupar-lo, perquè crec que així jo mateix sabré què vull fer, com vull enfocar-ho i tal. Però si és un treball en grup, és el que et dic, si no em donen instruccions clares no sé exactament què volen que faci i potser m'estan demanant una cosa amb intencions i faig una altra completament diferent i hi ha problemes.

6. Imagina't que ets professor d'anglès. Què canviaries perquè les classes fossin al teu gust? (Alguns exemples: que es fessin més treballs individualment/en parella/en grup, que es fessin més exercicis per practicar l'idioma parlant/escrivint/llegint/escoltant, que s'estudiés una altra llengua obligatòriament o de forma voluntària...?)

El que trobo a faltar molt és *speaking*, perquè sí que és cert que ensenyar gramàtica és molt important però clar, no li trobes el sentit a aprendre si no estàs fent *speaking*, jo crec que aprendre anglès és per entendre i poder expressar-se, aleshores a la millor faria com debats a classe, o alguna activitat que no fos en parelles, perquè sí que fem activitats en parelles en les quals «fes-li preguntes al teu company i que et respongui», però al final acabes parlant castellà o català perquè és estrany parlar amb el teu company de tota la vida en anglès. Però si és una activitat en grup, en què tota la classe està involucrada, un debat gran, aleshores sí que tothom parlaria anglès i seria més divertit perquè tothom estaria intentant pensar i traduir-ho, i veurien que hi ha problemes, i li preguntarien al professor/a: «escolta, això com es diu en anglès?», i ho trobaria més interessant. A mi en general m'agraden molt els idiomes, no estudio més idiomes perquè no tinc temps, perquè faig 2 esports i ja t'he dit, ara haig de treballar més a casa amb els estudis i tal, però a mi m'encanten els idiomes, i sempre que puc intento aprendre un idioma nou, i estic pensant sempre: «buaah, el pròxim idioma que vull aprendre és aquest», perquè potser escolto alguna cosa i dic: «com m'agradaria poder parlar fluid en aquest idioma». Aleshores sí, per mi, faria tots els idiomes, suposo que els que més rellevància tenen socialment, que més gent parla, però ja no només considero que són importants per poder-te comunicar sinó per exemple, el que és l'anglès, suposo que a tu també et passa, hi ha expressions que tu sents d'una forma i només ho pots expressar en anglès, llavors jo crec que una llengua et fa sentir-te diferent i pensar d'una altra forma en una altra cultura, i això és molt bonic, i jo crec que quantes més llengües coneixem, més formes tindrem d'expressar-nos a nosaltres mateixos.

7. Els teus professors de llengua t'encomanen tasques diferents a les dels teus companys de classe?

A anglès no m'ho han fet, a francès sí. Havia fet francès extraescolar de petit i quan vaig entrar a l'ESO hi havia una assignatura optativa que era francès i jo em pensava que seria el mateix nivell però no, era començar a aprendre francès, i jo ja en sabia. Aleshores sí que la professora va veure que ja sabia parlar i em va començar a posar activitats extremes, i sí que em vaig acabar empipant amb aquesta professora, perquè estava la classe fent la seva classe i jo apartat en una cadira llegint un llibre i fent activitats, i clar... Però a anglès no, *lo bo* (*bueno*, no sé si bo o dolent) és que fèiem molt *workbook* i aleshores tothom tenia la mateixa feina. Com que era feina fàcil, diguem, ràpida de fer, doncs jo acabava fent el mateix que la resta i anàvem al mateix ritme. Sí que potser acabava una mica abans però com que m'agrada l'anglès i em portava bé amb els meus companys doncs ajudava el del costat i li explicava coses, o em preguntaven ells.

8. Els teus professors de llengua t'encomanen més tasques que als teus companys de classe?

No, el que fan molts professors en general és donar-te una feina a classe i quan acaba la classe dir-te: «doncs aquests exercicis també per a casa, de deures», llavors el que feien era posar-me aquests exercicis i dir: «això t'ho hauràs d'emportar de deures, pots fer-ho ara o no», i llavors jo ho feia.

9. Quina relació tens amb els teus companys de classe?

No he sigut la típica persona que té molts amics, és a dir, em portava bé amb tothom, no he tingut mai cap problema amb ningú, però el meu grup d'amics era bastant reduït, és a dir, no hi havia cap problema en fer un treball en grup amb qualsevol persona de la classe, però sí que el meu grup de persones d'amistat més propera, diguem-ne, sempre era com a màxim de 5 persones. Ara mateix som 3 o 4, poca gent però amb la qual et portes bé i pots parlar de qualsevol cosa.

10. Et van avançar de curs. Com ho van percebre els teus companys, professors i tu mateix?

Jo vaig saltar de curs una mica per cabreig. A mi em van oferir saltar-me curs des de P5, però no m'interessava perquè clar, volia estar amb els meus amics i m'era igual un curs més o un curs menys. Aleshores a 3r de primària va haver-hi un problema entre una professora i un amic meu que va acabar canviant d'escola i em vaig enfadar molt. I el curs següent aquesta professora em tocava a mi i vaig dir: «jo passo». Vaig preguntar si encara podia passar de curs, em van dir que sí, i vaig passar de curs. Quan vaig passar de curs, els professors, tot el contrari, *rechazo* cero, tots van ser súper comprensius, em van ajudar amb el que no havia après en tot el curs que m'havia saltat i tot súper bé, la veritat. M'esperava que seria pitjor però tot el contrari.

11. Com reaccionen els teus companys davant les diferències?

Al principi sí que és complicat i tal, perquè estaven tots amb el seu grup i és com si hagués vingut d'una altra escola, però tampoc va haver-hi cap problema, ni *bullying* ni res. Al principi jo era com un nen nou però després ja em van començar a parlar, a demanar els deures, a fer amics... *lo* típic. Tot normal.

12. Has estudiat en diverses escoles. Has trobat diferències entre totes dues?

Sí, he trobat diferències, no sé si pel fet de ser educació primària i educació secundària o pel fet del professorat. Jo crec que una mica les dues. Per exemple, a l'escola on feia secundària hi havia més això de les manies, ho he vist més, no sé si perquè volen competitivitat més alta a l'ESO i Batxillerat i volen que treguis més bones notes o pels professors en sí. Pot ser que quan ets més petit no volen fomentar tant aquesta competitivitat, no n'estic segur, però sí que he vist això.

13. Hi ha algun aspecte que vulguis afegir?

Potser el que m'hauria agradat a l'ESO, a començaments de l'ESO i tal, que ja tens un nivell que és com acceptable (no és com a primària, que estàs aprenent el bàsic, diem), sinó que es pot mantenir una conversa relativament fàcil en anglès, hagués sigut curiós que algun professor/a ens donés algun material però en comptes de donar-nos deures del *workbook*. Dius: «heu de mirar aquest capítol d'aquesta sèrie en anglès», i clar, és complicat, perquè ho poden veure doblat, subtitulat ja està bé, però potser parlar d'algunes frases, expressions d'aquestes curioses que parlàvem abans... No sé, hagués sigut interessant, però és complicat ser un professor de nens que potser no volen aprendre, és complicat motivar algú que no vol aprendre.

3.3 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: STUDENT 3 (S3)

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
Could you talk briefly about your academic experience as a student?		None, context
Fins a 3r d'ESO ho feia tot a classe. I a partir de 4t d'ESO i Batxillerat la situació va canviar i el va afectar una mica perquè no estava acostumat. Mai ha repetit, el van avançar un curs a primària. Feia extraescolars d'idiomes, va fer francès però no li va agradar, i es va treure el First a 3r d'ESO.		
<i>State of the matter</i>		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor	Des del punt de vista social, tal i com està ara està bé, perquè m'he pogut relacionar amb molta més gent de la que podria si només hagués sigut amb gent d'altres capacitats o bones notes.	
Against		
Others		
Would you like to be grouped with students like you?		V1, V3
Yes	Si m'haguessin posat amb gent d'altres capacitats hagués sigut molt més competitiu, i segurament tindria més bona mitja i estaria més aplicat del que estic ara.	
No		
Others		
<i>Educational needs</i>		
How do you feel about language lessons?		V1, V3
They're exciting	Són una oportunitat per poder parlar en anglès. Vaig començar a veure sèries, pel·lícules i a escoltar música, perquè vaig saber trobar dels estudis, que és una cosa avorrida, una felicitat, algo que em motivava a estudiar, i era voler entendre què deien sense haver-ho de traduir o d'estar llegint els subtítols. Amb la meua professora d'anglès, m'agrada llegir i li demano que em recomani llibres de literatura anglesa. Dintre de classe ajudar en el que fos, però clar, ja m'ho sabia.	
They're boring		
Others		
Have you ever got bored in class because you already knew the contents?		V2, V3
Yes	Ara no tant perquè a Batxillerat entra molt temari nou, però de petit molt. Ara més aviat si m'avorreixo és perquè perdo l'interès. Abans, com que no feia res [a casa], tenia ganes de tornar i que m'expliquessin coses noves; ara estic tot el dia estudiant i ja estic cansat, vull que parin d'explicar-me coses.	
No		
Others		
If the teacher asks a question and you know the answer, do you reply?		V2, V3
Yes	M'agrada aportar a classe, perquè així és més fluida i així ajudo una mica els professors.	
No		
Others		

Do you prefer working in pairs/groups or individually?		V 2 , V3
In pairs		
In group		
Individually	El problema no és la gent, sinó els treballs, bàsicament el que fem és repartir-nos la feina i que cadascú faci la seva part, llavors per això prefereixo fer un treball sol, perquè és bàsicament estar pendent de si tal persona ho ha fet, intentar que quedi bé perquè tenim estils diferents... i és més complicat fer això en grup que fer-ho sol.	
Others		
Do you prefer following instructions or working freely?		
Following instructions	En els treballs en grup.	
Working freely	En els treballs individuals.	
Others		
<i>Educational response</i>		
What would you change in the language's lessons?		V1, V 2 , V3
More teamwork.		
More individual tasks.		
More languages.	A mi en general m'agraden molt els idiomes, no estudio més idiomes perquè no tinc temps. Per mi, faria tots els idiomes, suposo que els que més rellevància tenen socialment. Jo crec que quantes més llengües coneixem, més formes tindrem d'expressar-nos a nosaltres mateixos.	
More speaking activities.	Faria com debats a classe, o alguna activitat que no fos en parelles, perquè sí que fem activitats en parelles però al final acabes parlant castellà o català perquè és estrany parlar amb el teu company de tota la vida en anglès. Però si és una activitat en grup, en què tota la classe està involucrada, un debat gran, aleshores sí que tothom parlaria anglès i seria més divertit perquè tothom estaria intentant pensar i traduir-ho, i veurien que hi ha problemes, i li preguntarien al professor/a "escolta, això com es diu en anglès?" i ho trobaria més interessant.	
Others		
Does your teacher give you different exercises from the others?		V 2
Yes	A anglès no m'ho han fet, a francès sí. Havia fet francès extraescolar de petit i quan vaig entrar a la ESO hi havia una assignatura optativa que era francès i jo em pensava que seria el mateix nivell però no, era començar a aprendre francès, i jo ja en sabia. Aleshores sí que la professora va veure que ja sabia parlar i em va començar a posar activitats extres, i sí que em vaig acabar empipant amb aquesta professora, perquè estava la classe fent la seva classe i jo apartat en una cadira llegint un llibre i fent activitats, i clar...	

	A anglès, potser acabava una mica abans però com que m'agrada i em portava bé amb els meus companys doncs ajudava el del costat i li explicava coses, o em preguntaven ells.	
No		
Others		
Does your teacher give you more exercises than to the other classmates?		V 2
Yes		
No		
Others		
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
How is your relationship with your classmates?		V1
Very good		
Ok	No he sigut la típica persona que té molts amics, és a dir, em portava bé amb tothom, no he tingut mai cap problema amb ningú, però el meu grup d'amics és bastant reduït.	
Bad		
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V1, V 2
They accept them.	Al principi jo era com un nen nou però després ja em van començar a parlar, a demanar els deures, a fer amics... /o típic. Tot normal. Quan vaig passar de curs, els professors, tot el contrari, <i>rechazo</i> zero, tots van ser súper comprensius, em van ajudar amb el que no havia après en tot el curs que m'havia saltat i tot súper bé, la veritat. M'esperava que seria pitjor però tot el contrari.	
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes.		
Others		
<i>Contrasting observations</i>		
You've studied in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.	L'escola on feia secundària hi havia més això de les manies, ho he vist més, no sé si perquè volen competitivitat més alta a l'ESO i Batxillerat i volen que treguis més bones notes o pels professors en sí.	
Others		
<i>Closing</i>		
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]

M'hagués agradat que algun professor/a ens donés algun material però en comptes de donar-nos deures del workbook, per exemple "heu de mirar aquest capítol d'aquesta sèrie en anglès" i parlar d'expressions, frases que hi surten...

4.1 INTERVIEW TO STUDENT 4 (S4)

Date: 10.03.2021	Age: 17	Course: 2nd of Batxillerat
School: public school		Foreign languages: English and French

1. Com a estudiant, em podries explicar la teva vida escolar?

Vaig començar primària i diria que va a ser a 1r que em van fer les proves d'altres capacitats i em van proposar avançar un curs, de 1r a 2n de primària, però ho vaig provar i no estava del tot còmode i al final no ho vaig fer i vaig tornar. Vaig fer la primària bé, sense cap problema, i vaig entrar a l'ESO. No me'n recordo gaire, però crec que si avançaves un curs a primària també podies avançar un curs a l'ESO, però tampoc ho vaig fer, em vaig quedar on estava. Vaig fer l'ESO en una escola bastant estricta, amb una exigència molt alta, i sobretot el primer any se'm va fer difícil perquè venia d'una escola pública on no et demanaven tant, però a partir de 2n d'ESO ja vaig començar a anar bé, vaig escollir la part de l'ESO de ciències i me la vaig treure amb bona nota. I vaig començar el batxillerat científic-tecnològic l'any passat, i relativament bé tot, sense problemes.

- a. **Alguna vegada has repetit curs?** No, mai no he repetit.
- b. **Has fet mai classes extraescolars de llengües?** A l'ESO vaig anar 2 anys a una acadèmia d'anglès, però ho vaig deixar.

2. Actualment les escoles apliquen un model d'educació inclusiva, és a dir, en una mateixa classe hi ha estudiants amb diferents nivells acadèmics i necessitats. Què en penses?

Quan anava a l'ESO, a l'hora de fer les assignatures bàsiques com català, castellà i matemàtiques, sí que es dividia entre els alumnes que potser no tenien tantes capacitats o facultats per aprendre i que necessitaven un ritme més adequat per a ells, sí que se n'anaven a una classe paral·lela a fer el mateix que nosaltres però adaptat. Jo trobo que això està bé, perquè cada persona té un ritme d'aprenentatge diferent, potser una ho agafa tot a la primera, una altra que estiguin més al seu damunt... i jo ho trobo bé que es facin classes més individuals per tal que els coneixements es puguin assolir bé.

I faries el mateix amb la resta d'assignatures?

Home, l'ideal seria separar-ho, però si anem a un institut on hi ha de cada curs 5 classes, i a cada classe hi ha 30 persones, al final no és gaire pràctic, però seria bo que cada persona tingués un ritme adaptat.

3. Parlem de les classes de llengües.

- a. **Les trobes profitoses?** Quasi tot l'anglès que sé l'he après pel meu compte i anant a l'acadèmia. Sí que sobretot l'anglès de classe em serveix a l'hora de fer *writings* i tot això, perquè jo per mi mateix no faig textos ni tot això, i també sobretot a l'hora de gramàtica sí que ho trobo bé. Però trobo que a les classes que es fan avui dia d'anglès i de francès no es posa gaire èmfasi en el que seria l'important, que és practicar i fer servir l'idioma, perquè bàsicament t'ensenyen

la gramàtica, te l'aprens, fas 4 frases amb aquella estructura, i ja està, potser sí que fas 2 o 3 de textos amb aquest tipus de context però no aprofundeixes en parlar amb altres persones, fer servir l'anglès bé... Potser fas un *speaking*, nosaltres fem un *speaking* per trimestre crec, i a la llarga no és interessant només fer això, perquè l'interessant és practicar la llengua.

- b. **T'agraden?** Jo de llengües no sóc gaire fan, sóc més de números.
- c. **Quins aspectes t'ajuden a aprendre?** Sobretot practicar jo mateix l'idioma, a mi no em serveix de res aprendre tota l'estructura del *reported speech*, per exemple, perquè si m'ho aprenc de memòria potser no ho aplico. Si es practica, si s'interactua amb els altres companys... això segurament és el més útil, que estàs amb més persones a l'aula i pots parlar més.

4. A les classes...

- a. **a vegades t'avorreixes perquè ja sabbies el que estava explicant el professor/a?** Sobretot a català i castellà, que has fet a l'ESO 2 o 3 vegades i a Batxillerat t'ho tornen a explicar. Per exemple, l'anàlisi sintàctica, hem fet 4 anys seguits el mateix i al final de tant sentir-ho t'avorreix una mica.
- b. **si fan una pregunta i te'n saps la resposta, la contestes o evites contestar-la per no destacar?** Jo si em sé *algo* sempre aixeco la mà per respondre.
- c. **prefereixes fer treballs en grup o t'agrada més fer la feina individualment?** Sóc més de treballar sol, perquè depèn de quin treball sempre acaba essent una miqueta desorganitzat, al final un fa molt, un altre no fa res, no es posen d'acord... I jo prefereixo estalviar-me problemes. Si el puc fer jo, encara que em toqui treballar més, sé que el que faré jo ho faré com a mi m'agrada. Sempre m'han dit que si vols una cosa ben feta, l'has de fer tu.
- d. **prefereixes que et donin instruccions precises o t'agrada més tenir llibertat per escollir?** A mi, per exemple aquest any que hem fet el treball de recerca, m'ha agradat molt perquè he pogut fer el que he volgut, el que m'ha agradat, com ho he volgut... I prefereixo fer això, perquè pots treballar més al teu aire, tractar els temes que més t'agraden... Si et posen el que has de fer, *vale*, sabràs què has de fer però tothom ho tindrà igual, clar, la gràcia és que cadascú faci el que li agrada i al final ho faràs millor que si t'imposen una cosa que has de fer.

5. Imagina't que ets professor d'anglès. Què canviaries perquè les classes fossin al teu gust? (Alguns exemples: que es fessin més treballs individualment/en parella/en grup, que es fessin més exercicis per practicar l'idioma parlant/escrivint/llegint/escoltant, que s'estudiés una altra llengua obligatòriament o de forma voluntària...?)

Nosaltres quan corregim les activitats quasi sempre les corregeix la professora mateixa, i a mi m'agradaria que cadascú pogués dir el que ha apuntat per saber les opinions, o saber com ho ha fet cadascú perquè així pots agafar idees de com ho han fet. Estaria bé fer un projecte o *algo* que tinguis en ment, no sé, si tens pensat fer un negoci, doncs fer tota la propaganda, web, explicar de què va... en anglès, coses més pràctiques del dia a dia fer-les en anglès. A mi estudiar francès em va agradar molt i crec que sempre suma, [oferir més idiomes] potser no de forma

obligatòria perquè hi ha persones que potser es *lien* si han de fer 4 idiomes alhora però sí que de forma voluntària.

6. Els teus professors de llengua t'encomanen tasques diferents a les dels teus companys de classe?

No, quasi sempre fem tots el mateix.

7. Els teus professors de llengua t'encomanen més tasques que als teus companys de classe?

No, jo en llengües no sóc gaire bo, sí que m'ha passat en física o matemàtiques, que potser alguna vegada m'han posat coses diferents.

8. Quina relació tens amb els teus companys de classe?

Bona, bé, no he tingut mai cap conflicte amb ningú. Normalment hi ha el típic estereotip que quan algú treu molt bones notes és l'*empollón*, que sempre està mirant-se llibres i tal, però per exemple en llengües no crec, perquè si tu saps una llengua no és perquè l'hagis estat estudiant a casa 5 hores seguides, perquè per saber una llengua, a part de saber-ne el vocabulari, la gramàtica i tot això, necessites haver-la practicat. I sí que per exemple si treus molt bona nota a història segurament sí que has estat estudiant molt. Una persona que treu molt bones notes a anglès, per exemple, no se la tracta d'*empollón* com es podria tractar si treu un 10 a història o a filosofia.

9. Has estudiat en diverses escoles. Has trobat diferències entre totes dues?

Sobretot en les 2 públiques, perquè és més «vés a lo teu, t'ho fas tu». En canvi, al concertat estan molt damunt teu, està tot molt pautat, si no fas això tens un càstig... Potser també perquè som més grans i dir a algú amb 16-17 anys que no ha fet els deures queda una mica *raro*. Però potser aquí si no entregues una cosa a temps no et diuen res, o no et tenen tan marcat com a l'escola concertada on anava. Suposo que si has de tractar amb molts més nens no tindràs al cap que tal no t'ha entregat no sé què; en canvi, si tens menys alumnes, suposo que estàs més pendent de cadascun individualment que de tot el grup.

10. Hi ha algun aspecte que vulguis afegir?

Jo sóc un alumne que se'm donen bastant bé els números, però en canvi en llengües sóc com la mitja, llavors a mi si m'haguessin passat de curs, sobretot a l'ESO, en el tema de números ho hagués passat més o menys bé però en les llengües no hagués tret les notes que hauria de treure una persona amb altes capacitats. En comptes de canviar de curs de totes les assignatures, a mi m'agradaria que sobretot en les quals tu notes que ja ho saps i per això t'avorreixes a classe, o les que ets més bo, potser únicament en aquestes [passar de curs]. Per exemple avançar-me en matemàtiques, física, química... però en llengües mantenir-me al meu grup.

4.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: STUDENT 4 (S4)

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
Could you talk briefly about your academic experience as a student?		None, context

<p>Em van proposar avançar un curs, de 1r a 2 n de primària, però ho vaig provar i no estava del tot còmode i al final no ho vaig fer i vaig tornar [al curs corresponent].</p> <p>Vaig fer l'ESO en una escola bastant estricta, amb una exigència molt alta, i sobretot el primer any se'm va fer difícil perquè venia d'una escola pública on no et demanaven tant, però a partir de 2 n d'ESO ja vaig començar a anar bé.</p> <p>No avançat, no repetit.</p> <p>A l'ESO vaig anar 2 anys a una acadèmia d'anglès.</p>		
State of the matter		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor		
Against	<p>Home, l'ideal seria separar-ho. Quan anava a l'ESO, a l'hora de fer les assignatures bàsiques com català, castellà i matemàtiques sí que es dividia entre els alumnes que potser no tenien tantes capacitats o facultats per aprendre i que necessitaven un ritme més adequat per a ells, sí que se n'anaven a una classe paral·lela a fer el mateix que nosaltres però adaptat. Jo trobo que això està bé.</p>	
Others		
Would you like to be grouped with students like you?		V1, V3
Yes	<p>Cada persona té un ritme d'aprenentatge diferent, i jo trobo bé que es facin classes més individuals per tal que els coneixements es puguin assolir bé.</p>	
No		
Others		
Educational needs		
How do you feel about language lessons?		V1, V3
They're exciting		
They're boring		
Others	<p>Quasi tot l'anglès que sé l'he après pel meu compte i anant a l'acadèmia. Sí que sobretot l'anglès de classe em serveix a l'hora de fer writings. Però trobo que no es posa gaire èmfasi en el que seria l'important, que és practicar-lo i fer servir l'idioma, perquè bàsicament t'ensenyen la gramàtica, te l'aprens, fas 4 frases amb aquella estructura, i ja està, potser sí que fas un parell o 3 de textos amb aquest tipus de context però no aprofundeixes en parlar amb altres persones, fer servir l'anglès bé...</p>	
Have you ever got bored in class because you already knew the contents?		V2, V3
Yes	<p>Sobretot a català i castellà, que has fet a l'ESO 2 o 3 vegades i a Batxillerat t'ho tornen a explicar. Al final de tant sentir-ho t'avorreix una mica.</p>	

No		
Others		
If the teacher asks a question and you know the answer, do you reply?		V 2 , V3
Yes		
No		
Others		
Do you prefer working in pairs/groups or individually?		V 2 , V3
In pairs		
In group		
Individually	Si el puc fer jo, encara que em toqui treballar més, sé que el que faré jo ho faré com a mi m'agrada. Sempre m'han dit que si vols una cosa ben feta, l'has de fer tu.	
Others		
Do you prefer following instructions or working freely?		
Following instructions		
Working freely	Si et posen el que has de fer, vale, sabràs què has de fer però tothom ho tindrà igual, clar, la gràcia és que cadascú faci el que li agrada i al final ho faràs millor que si t'imposen una cosa que has de fer.	
Others		
<i>Educational response</i>		
What would you change in the language's lessons?		V1, V 2 , V3
More teamwork.		
More individual tasks.		
More languages.	[Ofereir més idiomes] potser no de forma obligatòria	
More speaking activities.		
Others	M'agradaria que cadascú pogués dir el que ha apuntat per saber les opinions, o saber com ho ha fet cadascú perquè així pots agafar idees de com ho han fet. Estaria bé fer un projecte o <i>algo</i> que tinguis en ment, no sé, si tens pensat fer un negoci, doncs fer tota la propaganda, web, explicar de què va... en anglès	
Does your teacher give you different exercises from the others?		V 2
Yes		
No		
Others		
Does your teacher give you more exercises than to the other classmates?		V 2
Yes	Sí, en física i matemàtiques.	
No	En classes de llengües.	
Others		
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
How is your relationship with your classmates?		V1
Very good		

Ok	Per exemple si treus molt bona nota a història segurament sí que has estat estudiant molt. Una persona que treu molt bones notes a anglès, per exemple, no se la tracta d' <i>empollón</i> com es podria tractar si treu un 10 a història o a filosofia.	
Bad		
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V1, V 2
They accept them.	Bona, bé, no he tingut mai cap conflicte amb ningú.	
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes.		
Others		
<i>Contrasting observations</i>		
You've studied in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.	En les 2 públiques és més "ves tu a lo teu, t'ho fas tu". En canvi, al concertat estan molt damunt teu, està tot molt pautat, si no fas això tens un càstig...	
Others		
<i>Closing</i>		
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
Jo sóc un alumne que se'm donen bastant bé els números, però en canvi en llengües sóc com la mitja. En comptes de canviar de curs de totes les assignatures, a mi m'agradaria que sobretot en les quals tu notes que ja ho saps i per això t'avorreixes a classe, o les que ets més bo, potser únicament en aquestes [acceleració]. Per exemple avançar-me en matemàtiques, física, química... però en llengües mantenir-me al meu grup.		

5.1 INTERVIEW TO STUDENT 5 (S5)

Date: 14.03.2021	Age: 14	Course: 4th of ESO
School: private school		Foreign languages: English and French

1. Com a estudiant, em podries explicar la teva vida escolar?

Cuando tenía 2 años empecé en un colegio y se me hacía todo muy fácil, lo sabía hacer todo y me quedaba dormida en clase; y mi padre dijo: «¿y si salta de curso? Porque sino no hace nada». Y un día, me acuerdo de que teníamos unos cuadernos de mates y los teníamos que hacer, y tendría yo como 3 años o 4, y yo acababa siempre muy rápido. Entonces se lo di a la profesora y me dijo: «has acabado muy rápido y está mal», y le dije: «no, no está mal». Y no estaba mal. Y mi padre dijo: «esto no puede seguir así», pero no me querían saltar de curso, porque decían que iba a fracasar. Entonces me cambió mi padre de cole, estuvieron buscando colegios y encontraron uno francés. Entonces fuimos a mirar y a la directora le hizo mucha ilusión. A mí no me hacía mucha gracia, porque me daba miedo, porque solo tenía 5 años, y al final me cambié de cole. Me daba miedo porque era todo en francés, pero aprendí incluso más rápido que los otros niños y acabé hablando francés antes que los otros. Y nada, muy bien. No me gustaba nada al principio, porque era muy vergonzosa y me daba miedo, pero después bien, le cogí el hilo muy rápido.

- a. **Alguna vegada has repetit curs? O t'han avançat?** No he repetido. Avancé de P4 a 1º de primaria. Al cambiarme de cole, salté de curso.
- b. **Has fet mai classes extraescolars de llengües?** Nunca he ido a extraescolares de idiomas.

2. Actualment les escoles apliquen un model d'educació inclusiva, és a dir, en una mateixa classe hi ha estudiants amb diferents nivells acadèmics i necessitats. Què en penses?

Al principio, cuando me cambié de cole, yo fui la primera persona de todo el cole que saltó de curso, entonces era la más pequeña de todo el cole, y como que les hacía mucha ilusión y tal, y entonces empezaron a ver que había muchísimos niños en mi colegio que tendrían que hacerles lo mismo, entonces empezaron a saltar a bastante gente y en primaria a mí me ponían como a ayudar a la gente que no... Entonces yo hacía más su trabajo que el mío, y empecé a quedarme no atrás pero no me daba para hacerlo todo. Entonces mi padre fue y dijo: «oye, que el profesor eres tú, no es mi hija, y si tal niño no puede avanzar, que repita curso». Entonces siempre hay un niño que baja la media, o que no entiende, y vamos más lentos. Yo preferiría que hubiera niveles, porque bajan la media y las expectativas de superar la media es muy fácil, y no te puedes proponer nada porque para pasar la media no hace falta gran cosa.

Llavors t'agradaria anar amb companys que tinguessin el teu nivell?

Sí.

3. Parlem de les classes de llengües.

- a. **Et són útils?** Lo que hacemos en español, que no es lengua extranjera, lo veo útil, lo veo bien, y después francés, que es como lo principal en mi colegio, nunca hemos hecho nada super útil, o se iban muy lejos los profesores cuando éramos muy pequeños y no teníamos ni idea de nada, y ahora estamos como atrasados. Y en inglés, es como que no avanzamos nunca, que siempre hacemos *past simple, present simple*... Ya está, no hay más. Yo avanzo, pero nadie más avanza.
- b. **T'agraden?** A mí me gustan, pero porque es como una hora de descanso, pero no es que me hagan mucha ilusión.
- c. **Quins aspectes t'ajuden a aprendre?** Bueno, yo el inglés nunca lo he aprendido en el cole, no hay absolutamente nada que haya aprendido en el cole, pero en sí siempre me gustó mucho y me acuerdo de que un día en el coche estaba yo cantando y me dijo mi padre: «buaah, pues tendrías que buscar la letra de la canción para saber lo que dice». Entonces ese día me acuerdo de que empecé como a buscar más, a escuchar más cosas en inglés y acabé aprendiendo rapidísimo pero sin darme cuenta. Por ejemplo Netflix y todas esas cosas que me gustan, sobre todo en el confinamiento, que tuve mucho tiempo, pues me puse a ver series. Pero ya en sí no me gusta verlas en español porque no me gustan los doblajes, entonces aprovecho y las veo en inglés, y alguna cosa aún aprendo.

4. A les classes...

- a. **a vegades t'avorreixes perquè ja sabies el que estava explicant el professor/a?** Sí.
- b. **si fan una pregunta i te'n saps la resposta, la contestes o evites contestar-la per no destacar?** Depende, normalmente no suelo contestar, no sé, no me gusta, que después se ponen a hablar los profes y es como que te están viendo a ti todo el rato, no sé, no me gusta.
- c. **prefereixes fer treballs en grup o t'agrada més fer la feina individualment?** Depende también. A ver, si me pones con gente que trabaja y tal, me gusta, como que es más repartido y te sientes obligado a hacerlo, porque no quieres quedarte como atrás del resto del grupo. Pero después si me pones con otra persona, que pasa mucho en mi clase, porque en mi clase a parte de listos hay muchísimos trabajadores, y los trabajadores a veces incluso sacan mejores notas, entonces hay mucha gente que lo ponen con gente que ni trabaja ni nada, tú haces todo el trabajo y la otra persona acaba teniendo la misma nota que tú sin hacer absolutamente nada, y eso no me gusta. Pero vamos, si me pones con gente que hace algo, sí.
- d. **prefereixes que et donin instruccions precises o t'agrada més tenir llibertat per escollir?** Prefiero que me den pautas para hacerlo bien, porque sino puede que yo haga una cosa que no es, pero si me tengo que buscar la vida, me la busco también, pero prefiero que me den instrucciones.

5. Imagina't que ets professor d'anglès. Què canviaries perquè les classes fossin al teu gust? (Alguns exemples: que es fessin més treballs individualment/en parella/en grup,

que es fessin més exercicis per practicar l'idioma parlant/escrivint/llegint/escoltant, que s'estudiés una altra llengua obligatòriament o de forma voluntària...?)

Para empezar, pondría a una profesora... porque suelen ser las de inglés todas muy... pasivas, en plan «haz lo que quieras». Pues yo pondría una profe de «va, haced algo», y se hace. Y si alguien está avanzado, pues que le dé otra cosa diferente, no la misma cosa y después otra, porque eso no sirve para nada.

- a. **Faries més treballs en parella, per exemple?** Sí, depende de con quien me pongan, porque no quiero bajar la nota tampoco si me toca con alguien que no sabe.
- b. **Hi ha algun tipus d'exercici que creguis que s'hauria de fer més sovint?** Hacemos muchos *writings*, y lo veo bien, pero es como que... No sé, nadie avanza, entonces al final en escrito sí, bien, pero creo que hacen falta más *speaking*s. *Listenings* también hacemos muchísimos pero son como muy fáciles y lo hace la mayoría de la clase bien, no creo que sea tan necesario a este punto. Debería ser más cosa de hablar, creo.

6. Els teus professors de llengua t'encomanen tasques diferents a les dels teus companys de classe?

Hace 2 años la profe me dijo: «da igual, tú cómprate otros libros», porque estaban haciendo todos el Flyers, creo, y me dijo: «tú haz el First, y ya está». Entonces cada vez que había inglés yo me ponía a hacer eso y el resto hacía lo de clase. Pero aun así yo tenía que hacer los exámenes que hacían ellos, pero eso me daba igual, porque es muy fácil. Pero después acabé el libro y el año pasado pues ya no tenía nada que hacer, y me dijo la profe: «pues no compres los libros, no compres nada». Entonces si me pone un *writing* o algo que va con nota lo hago, pero si no lo hago gran cosa en clase de inglés, porque ya no me dan nada que hacer. O sino me dice: «haz lo de clase y después te pongo trabajo extra», pero yo no quiero trabajo extra, a mí me pones trabajo y punto.

7. Els teus professors de llengua t'encomanen més tasques que als teus companys de classe?

A veces quiere ponerme más trabajo, me lo ha dicho este año ya, «haz lo de clase y después te doy trabajo extra», pero no quiero trabajo extra, ya tengo mucho trabajo yo en el colegio. Acabo pues no haciendo ni lo uno ni lo otro, porque digo: «si acabo esto me va a dar más trabajo, pues no lo hago, y ya está». Siempre se suelen adaptar a los que tienen dificultades, se adaptan en todo, pero al resto no se adaptan en nada.

8. Quina relació tens amb els teus companys de classe?

La gente normal de mi clase, pues normal. Pero después están las dos... no, sobre todo una, la típica lista, no lista, la trabajadora, la que saca buenas notas, porque yo buenas notas... saco normal, tampoco hago mucha cosa. Pero ella es como que siempre quiere hacerlo mejor que todo el mundo, entonces cuando ve que alguien está por encima de ella y ella no, como que le da celos, le da rabia. A mí me da igual, pero el resto bien, normal. Mejor este año, pero normalmente de pequeña a mí lo de relacionarme con gente no me iba mucho. Sobre todo de

pequeña, porque me acuerdo de que nadie sabía hablar. Entonces yo hablaba con la gente pero no sabían hablar. O no sé, no me gustaba jugar con los niños porque es como que yo tenía reglas precisas y ellos no, entonces no me gustaba. Cuando me hice más mayor pues mejor, bastante mejor. Me llevo muy bien pues con casi todos en clase.

9. Has estudiat en diverses escoles. Has trobat diferències entre totes dues?

Todo bastante diferente. A ver, no hacíamos mucha cosa porque éramos muy pequeños, pero es como que allí los profesores en sí no me parecían personas inteligentes a nivel de ser profesores. Los de aquí, en cambio, algunos no pero otros sí que se nota que saben de lo que hablan, pero allí no tanto. No sé. Allí era como todo más físico, tenía todo que estar bien puesto pero de educación al final no tanto. En este cole, al revés: es un desastre físicamente, están muy mal las instalaciones, pero de nivel está bien.

10. Hi ha algun aspecte que vulguis afegir?

Yo quería siempre tener las mejores notas de la clase y tal, después ya llegó un punto que dije: «bueno, mira, da igual». Y empecé a sacar notas normales pero a veces también notas muy malas. Y entonces mi padre se enfadaba conmigo mucho porque mi padre también es muy inteligente, entonces se molestaba, porque él era igual que yo y yo estaba haciendo lo mismo que hizo él. Entonces me decía: «tú, no, no, no, a trabajar». Entonces me ponía a final de trimestre todo lo que había sacado malas notas o notas así regular, nos poníamos un fin de semana y lo hacíamos todo, y después cogía los exámenes y los volvía a hacer y los hacía todos bien, y decía: «entonces, ¿por qué vas al cole si haces todo lo de un trimestre en un fin de semana? No tiene ningún sentido». Y al final, de hacer tan poca cosa y tener que ir al ritmo de los demás, te cansas de hacer algo, te aburres, no haces nada y acabas sacando malas notas. Este trimestre he ido mejor, no es que me parezca difícil pero es que me aburro tanto en clase que no hago nada y el día antes del examen me lo miro, paso, sí, pero sin hacer nada saco notas decentes, pero en sí es como que no me apetece hacer nada.

5.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: STUDENT 5 (S5)

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
	Could you talk briefly about your academic experience as a student?	None, context
	Cuando tenía 2 años empecé en un colegio y se me hacía todo muy fácil, [...] pero no me querían saltar de curso, porque decían que iba a fracasar. Entonces me cambió mi padre de cole, estuvieron buscando colegios y encontraron uno francés. Me daba miedo porque era todo en francés, pero aprendí incluso más rápido que los otros niños y acabé hablando francés antes que los otros. No he repetido. Avancé de P4 a 1º de primaria. Nunca he ido a extraescolares de idiomas.	
<i>State of the matter</i>		
	What do you think about inclusive education?	None, context
In favor		

Against	Yo preferiría que hubiera niveles, porque bajan la media y las expectativas de superar la media es muy fácil, y no te puedes proponer nada porque para pasar la media no hace falta gran cosa.	
Others		
Would you like to be grouped with students like you?		V1, V3
Yes		
No		
Others		
Educational needs		
How do you feel about language lessons?		V1, V3
They're exciting		
They're boring	No avanzamos nunca, que siempre hacemos <i>past simple, present simple...</i> ya está, no hay más. Me gustan, pero porque es como una hora de descanso, pero no es que me hagan mucha ilusión.	
Others		
Have you ever got bored in class because you already knew the contents?		V 2 , V3
Yes		
No		
Others		
If the teacher asks a question and you know the answer, do you reply?		V 2 , V3
Yes		
No	No me gusta.	
Others		
Do you prefer working in pairs/groups or individually?		V 2 , V3
In pairs		
In group	Si me pones con gente que trabaja y tal, me gusta, como que es más repartido y te sientes obligado a hacerlo.	
Individually		
Others		
Do you prefer following instructions or working freely?		
Following instructions	Prefiero que me den pautas para hacerlo bien.	
Working freely		
Others		
Educational response		
What would you change in the language's lessons?		V1, V 2 , V3
More teamwork.	Depende de con quien me pongan.	
More individual tasks.		
More languages.		
More speaking activities.	Creo que hacen falta más <i>speaking</i> s.	
Others	Si alguien está avanzado, pues que le dé otra cosa diferente, no la misma cosa y después otra, porque eso no sirve para nada.	

Does your teacher give you different exercises from the others?		V 2
Yes	Hace 2 años la profe me dijo: “da igual, tú cómprate otros libros”. Entonces cada vez que había inglés yo me ponía a hacer eso y el resto hacía lo de clase. Pero aun así yo tenía que hacer los exámenes que hacían ellos, pero eso me daba igual, porque es muy fácil. Pero después acabé el libro y el año pasado pues ya no tenía nada que hacer, y me dijo la profe “pues no compres los libros, no compres nada”. Entonces si me pone un writing o algo que va con nota lo hago, pero si no no hago gran cosa en clase de inglés, porque ya no me dan nada que hacer.	
No		
Others		
Does your teacher give you more exercises than to the other classmates?		V 2
Yes	Me dice: “haz lo de clase y después te pongo trabajo extra”.	
No		
Others		
How do you feel about that?		V3
He/She likes it		
He/She doesn't like it	Yo no quiero trabajo extra, a mí me pones trabajo y punto. Acabo pues no haciendo ni lo uno ni lo otro, porque digo si acabo esto me va a dar más trabajo, pues no lo hago, y ya está. Siempre se suelen adaptar a los que tienen dificultades, se adaptan en todo, pero al resto no se adaptan en nada.	
Others		
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
How is your relationship with your classmates?		V1
Very good		
Ok	Bien, normal.	
Bad		
Others	De pequeña a mí lo de relacionarme con gente no me iba mucho. Me acuerdo que nadie sabía hablar pero nadie sabía hablar. No me gustaba jugar con los niños porque es como que yo tenía reglas precisas y ellos no.	
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V1, V 2
They accept them.		
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes.		
Others	Yo buenas notas... saco normal, tampoco hago mucha cosa. Pero ella es como que siempre quiere hacerlo mejor que todo el mundo, entonces	

	cuando ve que alguien está por encima de ella y ella no, como que le da celos, le da rabia. A mí me da igual.	
<i>Contrasting observations</i>		
You've studied in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.	Allí los profesores en sí no me parecían personas inteligentes a nivel de ser profesores. Los de aquí, en cambio, algunos no pero otros sí que se nota que saben de lo que hablan. Allí era como más todo físico, tenía todo que estar bien puesto pero de educación al final no tanto... En este cole al revés, es un desastre físicamente, están muy mal las instalaciones, pero de nivel está bien.	
Others		
<i>Closing</i>		
What motivates you the most in language lessons?		V3
Activities to practice speaking		
Projects		
Others	Bueno yo el inglés nunca lo he aprendido en el cole, pero en sí siempre me gustó mucho. Empecé como a buscar más, a escuchar más cosas en inglés y acabé aprendiendo rapidísimo pero sin darme cuenta. Por ejemplo Netflix y todas esas cosas que me gustan, ya en sí no me gusta verlas en español porque no me gustan los doblajes, entonces aprovecho y las veo en inglés.	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
Yo quería siempre tener las mejores notas de la clase y tal, después ya llegó un punto que dije: bueno, mira, da igual. Y empecé a sacar notas normales pero a veces también notas muy malas. Y al final, de hacer tan poca cosa y tener que ir al ritmo de los demás, te cansas de hacer algo, te aburres, no haces nada y acabas sacando malas notas. Este trimestre he ido mejor, no es que me parezca difícil pero es que me aburro tanto en clase que no hago nada y el día antes del examen me lo miro y sin hacer nada saco notas decentes, pero en sí es como que no me apetece hacer nada.		

6.1 INTERVIEW TO TEACHER 1 (T1)

Date: 31.01.2021	
School: elementary school also hosting secondary education (<i>institut escola</i>)	Languages: English and German

1. Com a docent de llengües estrangeres, podria parlar breument de la seva trajectòria professional?

Vaig començar com a funcionària el 1995. Abans havia estat en una escola de turisme 2 anys. Em vaig treure les opos i vaig tenir una mica de dubte de si em dedicava a ensenyament o no, i de fet ja fa 28 anys que estic treballant de professora, però entremig, abans de les opos, vaig fer un màster en estudis internacionals, de 2 anys, que a l'època era bastant car, perquè no tenia clar cap a on anar quan vaig acabar filologia anglesa i pensava dedicar-me a la Unió Europea, no em veia treballant aquí, i finalment vaig acabar marxant per una altra via. El màster no l'he fet servir massa però vaig dubtar de si seria professora, n'estic contenta. I ara tinc la plaça fixa en una escola des de fa 10 anys. És un institut escola, primària i secundària. Un centre públic.

2. Quan va sentir parlar de les altes capacitats per primera vegada?

Va ser l'any 2000 quan vaig aterrar a Estats Units amb un programa que es diu Profesores visitantes, que encara existeix. Vaig anar a parar a una escola bilingüe i la directora em va dir: «coneixes un programa que es diu *gifted and talented*?». I jo francament li vaig dir que no: «sé què és un *gift* i sé què és un *talent*, però no sé què és». I em va dir: «doncs mira, aquí tenim 2 línies per a cada curs. Fem unes proves inicials i fem agrupaments en capacitats altes i per sobre de la mitjana i un grup pels altres. Hauries de fer un curs i t'explicaran tot, aquest curs caduca cada any». I així és com vaig conèixer que hi havia aquest programa tan ben estructurat. Una línia era de nens que ja havien estat diagnosticats o que tenien moltes facilitats per aprendre. Vaig anar a parar al districte escolar de Fort Worth perquè no tots els districtes escolars d'Estats Units tenen programa bilingüe. El districte on vaig anar a parar es deia Dallas Fort Worth i hi ha bastanta població de Mèxic. Em van enviar a aquest curset, que és intensiu, abans de començar, ah!, i a més t'ho paguen. Això et fa sentir més valorat. Del 95 al 2000 que vaig estar a la funció pública mai vaig sentir a parlar de les altes capacitats. Mai. Quan vaig tornar vaig veure que es feien moltes reunions d'equip docent i vaig veure que es feien moltes reunions per parlar de nens amb problemes, tractaven molt la diversitat a la baixa, i problemes conductuals, però quan vaig tornar aquí quasi en feien burla: «aquest deu ser superdotat». I jo pensava: «mare meva, quin contrast de països!». No burla directa, però no era una cosa bona. És una feina extra i això és un problema. L'EAP no l'he vist mai agafar un nen amb altes capacitats, i en tenim algun. Sempre els problemàtics de conducta o els que tenen un problema greu d'aprenentatge.

Els títols d'Estats Units tu ja no els pots fer servir. Això està molt bé, perquè les coses canvien, la societat canvia, la gent canvia, tot canvia. Havia demanat algun examen dels que feien els nens i sí que hi havia uns gràfics i es veia molt clar que sobresortien. Jo d'aquests gràfics no n'he vist mai cap aquí a Espanya, mai. Allà es fa cada any perquè pot ser que un nen no el detectin a 3r i el detectin a 4t. Els hi fan cada any perquè pot ser que un nen «desperti» més tard.

3. Què opina de l'educació inclusiva?

Abans de fer l'entrevista, he buscat i he llegit que, segons l'UNESCO, l'educació inclusiva diu que tots els joves, amb o sense discapacitat, aprenen junts amb els suports necessaris. Això és la teoria, per exemple jo he tingut un nen amb una discapacitat total, amb cadira de rodes, amb les mans fetes caldo, pobret, i sense parla. L'he tingut 2 anys un cop per setmana. A vegades venia un vetllador, perquè clar, la part física jo no la puc fer. Jo no sé si puc canviar un nen així, és un nen que fa 4t ESO, no és un infant, és violent. Però l'educació inclusiva jo la veig com una sobrecàrrega addicional pel professor. Perquè no tenim els recursos humans, ja anem justos de professorat, acaba sent una utopia. L'educació inclusiva és per països que tinguin molt professorat, hi ha d'haver com 2 o 3 professors a l'aula. Sí que tenim plans individualitzats per nens amb problemes seriosos. L'educació inclusiva està molt bé sobre el paper, a mi m'agrada tenir aquests nens, però al grup que els hi toca, si no et prepares bé, pots fer que aquest grup vagi molt més lent i no atrapi el currículum.

4. Quines conseqüències creu que té per a l'alumnat amb altes capacitats que l'educació sigui inclusiva?

Crec que són nens diferents que no crec que els afecti negativament, ells saben molt bé què vol dir ser diferents. És una adaptació més. A nivell social i humà penso que ho accepten molt bé.

5. Quines necessitats educatives té l'alumnat amb altes capacitats en el context de les classes de llengües?

Que se senti motivat. No donar-li tasques repetitives. No li pots donar treballs de copiar i *pegar*. Donar-li llibertat. Anar allà i dir: «tu has fet això, perfecte, ara pots fer una infografia d'un tema que estem tractant». Donar-li ales, no només en les llengües. El mates d'avorriment. Un nen molt educat ho aguantarà, però un nen amb una personalitat forta pot deixar de fer-ho tot o rebotar-se, pot tenir problemes d'actitud. Amb un nen que tinc a 3r aquest any inclús l'he deixat fer coses d'altres matèries. Anava tan avançat que he anat allà (a ell no li agrada fer deures a casa, i quan acaba anglès aixeca la mà) i li dic: «has acabat, eh? Queden 10 minuts, fes feina». 10 minuts per ell és or perquè inverteix molt bé el temps i se'n va a casa amb la feina feta. Ell se sent especial i veu que ha arribat al nivell i mentrestant jo puc atendre els que no ho han entès.

6. Com a docent, ha sospitat alguna vegada que algun dels seus alumnes tingués altes capacitats?

Abans d'Estats Units, no. Quan estudiava veia gent molt intel·ligent però no es feia res. Jo pensava que havien nascut amb una intel·ligència superior, igual que el que és alt, baix... Sí que he sospitat alguna vegada que algun nen fos d'altres capacitats, però és clar, com que ja té tot excel·lent o tot notable, *punto y pelota*. No mires la part creativa, et quedes amb què és un nen que ho té tot excel·lent, menys potser educació física o una altra, sempre hi ha alguna matèria on *pincha*, no sé per què. La gent que he conegut, hi ha una matèria que no se'ls dona tan bé. Per això m'agrada la paraula *gifted and talented*, perquè jo pensava: «clar, és diferent un *talent*, que és que tu ets molt bo en una àrea, i un *gifted*, que és que tens un rendiment bo en pràcticament tot». A Estats Units els posen junts i trobo que és molt maco, és curiós.

7. Què li fa pensar que un alumne té altes capacitats?

El raonament, quan tu fas una pregunta i veus la resposta. O quan veus que faran servir un canal per arribar a una conclusió i en fan servir no un, no, 2 o 3 que tu ni havies pensat que existien. Com poden arribar a aquesta conclusió que ni tu t'havies plantejat? I has de parar la classe i dir: «què està dient?». Aquest nen t'ho explica tan bé, té lògica i ho has d'acceptar. Et quedes en xoc. Un nen sense altes capacitats es limita a seguir el camí del professor, perquè no pot.

8. Quina resposta dóna el centre educatiu on treballa a l'alumnat amb altes capacitats?

És una escola petita, fan ESO uns 100 i pico de nens. Fem PI amb l'EAP, PI metodològics o curriculars. Alguns agrupaments especials, però torna a ser que surten 4 o 5 de l'aula amb dificultats.

9. Com hi actua vostè com a docent?

Jo personalment a vegades encarrego tasques de nivell superior. En algun cas concret es pot arribar a promocionar, però no hem fet mai perquè els pares no han volgut. No hi ha cap protocol ni hem fet cap curset mai, i crec que no hem dedicat mai ni un equip docent a parlar d'aquests nens, imagina't, i mira que n'hem fet pels que els hi adaptem la matèria, uf, hores i hores. I els altres com que van bé, com que no és problema, no ho toquem, seguim. No penso que estigui fet amb mala intenció, simplement manca de temps i de recursos, ja tiren, ja n'hi ha prou.

10. Avalua aquests alumnes amb els mateixos paràmetres que la resta?

Sí, bàsicament s'avaluen igual, treuen 10 de tot, fins i tot a les matèries que no porten tan bé el profe els hi acaba pujant. A més ara s'avalua per AS (Assoleix Satisfactòriament), AN i AE, ara ho tenen encara més fàcil per tenir excel·lent, tenen AE a tot.

11. Quina creu que és la millor manera per motivar l'alumnat amb altes capacitats en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Involucrar-los una mica en el procés, no fer un monòleg. Recordo a Estats Units que deien: «en lloc de dir "Quina és la capital de Texas?", demana "Per què creus que Austin és la capital de Texas?"». Donar l'opció mentre els altres treballen, la taxonomia de Bloom té totes aquests nivells, els pots fer preguntes o preparar-te activitats que poden ser molt més motivadores, motivar-los perquè els reptes del segle XXI són *tremendos*. Dialogar amb ells, que se sentin que compten, sobretot quan els altres treballen mecànicament. Costa fer això, perquè és un moment que tu tens de respir, i és quan pots anar amb ells i dir-los: «com ho veus? Et serveix aquesta activitat? T'és útil?».

12. Quin paper adopten els pares dels estudiants?

Els pares van decidir que no, que no el volien promocionar. A ell ja li agradava. Com que no tenim grups diferenciats, clar, és un nen sol. Un nen de 15 anys és molt difícil que et digui que sí, que ell sol vol anar a un altre grup. Si li diguéssim: «mira, a 15 nens us farem unes classes súper guais i us adaptarem un currículum», llavors sí. Però clar, tu als pares els truques i els hi dius: «miri, només al seu nen li passa això». Diran: «ui, ui, què li passa?». Semblarà que estigui

malalt. A aquesta edat la raresa no es porta bé, has d'entrar al motllo, et vols sentir acceptat. Amb 15 anys no ho portes bé. Estaria bé avançar-lo d'algunes matèries, però no es fa.

13. Com reacciona l'estudiant a les adaptacions per a altes capacitats?

El que jo tinc bé, és un nen que no vol sobresortir. Tot i que té molts amics i és sociable, primer mira si algú ha aixecat la mà, i quan veu que ningú llavors l'aixeca ell. Sempre dóna opció als altres perquè diguin. Ell és molt conscient que està a aquest nivell i vigila per no ofendre, és molt maco. M'estranya molt que només n'hi hagi un.

14. Com reaccionen els companys davant les adaptacions per a altes capacitats?

En aquest nen no, però tinc una nena que ha canviat d'institut que li van fer tan *bullying* per ser tan llesta que té anorèxia i va venir per això, perquè hi ha nens que no porten bé que n'hi hagi un així. Aquesta nena és molt maca i ho ha passat fatal. Fa la compartida amb l'hospital de malalts mentals. En el cas d'aquest nen, és molt ben acceptat i jo tinc la meua teoria: és molt bo en futbol. Clar, si aquest nen fos dolent en educació física, estic segura que la cosa canviaria, però com que els remata en futbol i és molt bo, ho té tot. Crec que l'únic que no sap fer gaire bé és tocar la flauta, no té gaire bona oïda musical. Llavors l'accepten molt al grup. Sí que diuen: «jo no sóc l'Èric», però ho diuen amb *carinyo*. Si no, passes a ser un *freak*, però aquest nen ha tingut la gran sort. També n'he vist que són raris i no els van bé els esports i els hi diuen rates de biblioteca, els hi posen un nom. A vegades van per ells, els empipen fins que salten, i clar, llavors ja no són tan perfectes. Això ho havia vist a Estats Units, un nen que era molt llest i es posava nerviós, perdia els nervis i llavors tota la seva excel·lència queia per terra, i això és el que volia el grup, derrotar el líder.

15. Ha treballat en diversos centres educatius. Quines similituds i diferències destacaria del tractament de l'alumnat amb altes capacitats entre les dues realitats?

A Estats Units, els nens amb problemàtica seriosa sempre tenen un professor a l'aula al seu costat assentat, en totes les matèries, i aquell profe sap una mica de tot. D'aquesta persona en diuen un *teacher's aid*, potser aquí seria un vetllador però amb més nivell acadèmic. Si el professor està explicant una cosa de mates, aquest professor ho filtra i li explica de manera més senzilla. I si hi ha 2 nens, fas mitja hora per cada nen, no estan mai sols. Em va impressionar molt a mi. Té més temps per entendre la diversitat a l'alça. Els nens que tenen problemes necessiten una persona que estigui per ells. Jo ho vaig ser una temporada i vaig aprendre moltíssim, de les dinàmiques d'ensenyar, del nen, veus què passa a cada classe.

L'horari del menjar. No és normal que un nen adolescent en època de desenvolupament passi tota la jornada amb un entrepà, si és que el fa. Allà hi ha uns horaris, els *lunches*, molt ben repartits. Els més petits dinen abans, els de *middle-school* més tard, i *high-school* són els últims. Acaben com aquí, però han tingut una pausa digna per dinar. Van defallint, igual que el professorat. Sí que surten mitja hora la pati, però ho trobo horrorós, això clama canvi. Les dues últimes hores són per a veterans, no poden posar un professor nou, se'l mengen viu. És comprensible, estan cansats. L'horari el veig macabre, per a tots els nens, no cuidem aquesta part de la salut.

Una altra cosa molt diferent és el voluntariat. Cada nen és voluntari d'*algo*: el que aguanta la senyal al matí... Tothom ha de pertànyer a *algo*. I aquí van els talents: el que és bo en debats va

a l'equip de debat, el que és bo en gimnàs... I això els prepara per la vida, pel món laboral. Jo aquí no ho veig gaire, ara comença una mica, però no és gaire.

La formació permanent, allà és remunerada, la gent es forma el doble. Aquí a vegades l'has de pagar.

La qüestió és que allà es treballa igual que aquí, d'hores, els nens no són ni millors ni pitjors que aquí, les mateixes reunions d'equips docents... Allà l'educació la valoren, paguen molts impostos. Els equipaments, una altra cosa. Aquí, són patètics, no hi ha res, el pati pur i dur. Tu pagues més segons el districte escolar, hi ha gent que es canvia de casa per anar a un districte escolar millor. Aquí tot això no ho veig. És possible, però el meu dubte és si això ho prioritzaran. Hem pres consciència però no tenim desenvolupat el programa dins dels projectes educatius del centre. A la pública veig difícil que s'implementin programes així.

Li he enviat un missatge al director del centre perquè em digués quines mesures pren el centre, per si no ho he vist al PEC i em diu, et lleigeixo: «organització flexible, ús de recursos interns i externs...». Què vol dir això? Tu ho entens? «Pla individualitzat amb intervenció de la EAP i tasques de nivell superior».

16. Quina creu que és la millor estratègia per fomentar l'aprenentatge de llengües en l'alumnat amb altes capacitats?

Programacions multinivell, però qui té temps de fer-ho? I com les apliques a l'aula? Però és clar, és que estem sols, el *classroom management* costa uns anys, i clar, si te'n vas per camins i intentes fer experiments i atendre totes les diversitats ells s'aprofiten.

17. Hi ha algun aspecte que no s'hagi comentat i que trobi interessant d'incloure?

Una altra cosa d'Estats Units: cada any t'avaluen el director i el cap d'estudis. T'entren a l'aula. Amb els *gifted* tenen uns *domains* que has de passar: *classroom management, technology, goals...* Jo suava la gota gorda, perquè tenien *high expectations*.

Que els professors, tutors... els reconeixin, es veu que tenen tantes ganes d'aprendre. I premia'ls, perquè ells també volen ser premiats, no passen de tot. Són molt més llestos que un mateix, encara que els guanyem en experiència. Els nens d'Estats Units venien d'un ambient cultural molt baix, sense llibres, en unes cases que jo pensava «com viuen!», i els nens: «gracias, maestra», i els pares tan senzills, molts il·legals. Aquí també en tenim d'aquests nens, però no està fet, no hi ha un full de ruta clar.

Nosaltres fem 3 projectes l'any, els hi agraden molt a aquests nens. Treballen molt bé, perquè engloben més d'una matèria, fas un salt internacional, hi ha moltes coses escrites en anglès... És una bona idea, això els motivaria molt.

Hi ha d'haver una partida gran per sanitat, però una per a ensenyament, també. Estem bastant penjats, i la concertada em consta que també.

6.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: TEACHER 1 (T1)

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
You have been a foreign language teacher for many years. Could you talk briefly about your professional career?		None, context
Filologia anglesa. Després 2 anys en una escola de turisme. Màster en estudis internacionals. 1995: oposicions. 2 000: programa Profesores visitantes, trasllat a Texas (EEUU). 2 010: torna a Catalunya, plaça fixa en institut escola.		
<i>State of the matter</i>		
When did you first hear about giftedness?		None, context
At the beginning of his/her working experience		
Throughout his/her working experience	<p>Va ser l'any 2 000 quan vaig aterrar a EEUU amb un programa que es diu Profesores visitantes. Vaig anar a parar a una escola bilingüe i la directora em va dir [...] "mira, aquí tenim 2 línies per a cada curs. Fem unes proves inicials i fem agrupaments en capacitats altes i per sobre de la mitjana i un grup pels altres". Hauries de fer un curs i t'explicaran tot, aquest curs caduca cada any. I així és com vaig conèixer que hi havia aquest programa tan ben estructurat.</p> <p>Del 95 al 2 000 que vaig estar a la funció pública mai vaig sentir a parlar de l'AAC. Mai. Quan vaig tornar vaig veure que es feien moltes reunions d'equip docent i vaig veure que es feien moltes reunions per parlar de nens amb problemes, tractaven molt la diversitat a la baixa, i problemes conductuals, però quan vaig tornar aquí quasi en feien burla: aquest deu ser superdotat. I jo pensava: mare meva, quin contrast de països.</p>	
Recently		
Others		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor		
Against		
Others	<p>És una sobrecàrrega addicional pel professor. Acaba sent una utopia. Hi ha d'haver com 2 o 3 professors a l'aula. L'educació inclusiva està molt bé sobre el paper, però si no et prepares bé, pots fer que el grup vagi molt més lent i no atrapi el currículum.</p>	
What consequences do you think inclusive education has for gifted students?		V1, V 2 , V3
Positives	<p>És una adaptació més. A nivell social i humà penso que ho accepten molt bé.</p>	
Negatives		
Others		
<i>Educational needs</i>		
What educational needs have gifted students in language lessons?		V1
Variety of resources and methodologies	No li pots donar treballs de copiar i pegar.	

More tasks		
More difficult tasks		
Others	Donar-li ales.	
As a teacher, have you ever suspected that any of your students was gifted?		None, context
Yes		
No		
Others		
What makes you think that a student is gifted?		V1
He/she shows interest		
He/she gets bored easily		
He/she completes the tasks successfully and/or understands the contents before his/her classmates		
He/she shows behavior typical of older students	El raonament, quan tu fas una pregunta i veus la resposta. O quan veus que faran servir un canal per arribar a una conclusió i en fan servir no un, 2 o 3 que tu ni haves pensat que existien. Com poden arribar a aquesta conclusió que ni tu haves plantejat? I has de parar la classe i dir què està dient? Aquest nen t'ho explica tan bé, té lògica i ho has d'acceptar. Et quedes en xoc.	
Others		
<i>Educational response</i>		
What is the response of the school where you work at towards the giftedness?		V 2
No specific response is provided.	Fem PI amb l'EAP, PI metodològics o curriculars. Alguns agrupaments especials, però torna a ser que surten 4 o 5 de l'aula amb dificultats. En algun cas concret es pot arribar a promocionar, però no hem fet mai perquè els pares no han volgut. No hi ha cap protocol ni hem fet cap curset mai, i crec que no hem dedicat mai ni un equip docent a parlar d'aquests nens, imagina't, i mira que n'hem fet pels que els hi adaptem la matèria, uf, hores i hores. I els altres com que van bé, com que no és problema, no ho toquem, seguim. No penso que estigui fet amb mala intenció, simplement manca de temps i de recursos, ja tiren, ja n'hi ha prou.	
There's a protocol to address GS.		
Delegate on teachers how to address GS.		
Others		
What can you do as a teacher?		V 2
He/she doesn't provide any specific response.		
He/she follows the school protocol to address GS.		

He/she follows his/her own experiences and beliefs to address GS.	Encarregar tasques de nivell superior.	
Others		
Have you been trained to teach gifted students?		V1, V 2
Yes	A USA.	
No	Aquí mai.	
Others		
Do you evaluate gifted students following the same guidelines used to assess the others?		V 2
Yes	Bàsicament s'avaluen igual, treuen 10 de tot, fins i tot a les matèries que no porten tan bé el profe els hi acaba pujant. A més ara s'avalua per AS (Assoleix Satisfactòriament), AN, AE, ara ho tenen encara més fàcil per tenir excel·lent, tenen AE a tot.	
No		
Others		
How can a language teacher motivate gifted students to learn?		V3
Using a variety of resources and methodologies	Involucrar-los una mica en el procés, no fer un monòleg. Fer preguntes o preparar activitats que poden ser molt més motivadores.	
Giving more tasks		
Giving more difficult tasks	Exemple: en lloc de dir "quina és la capital de Texas?" Demana "per què creus que Austin és la capital de Texas?"	
Giving freedom to choose the topics	Motivació i llibertat	
Others	Dialogar amb ells, que se sentin que compten, demanar-los la seva opinió sobre el que estan fent.	
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
What role do their parents play?		V1, V 2 , V3
They want the school to deal with the learning needs of their gifted child.		
They don't want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	No volen que es promocióni l'AAC. La raresa a l'adolescència no es porta bé.	
Others		
How does a gifted student react to adaptations for giftedness?		V3
He/she accepts them.	No vol sobresortir. És molt conscient del seu nivell i procura no ofendre. Té molts amics i és sociable.	
He/she doesn't accept them.		
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V 2 , V3
They accept them.	En aquest cas, l'accepten perquè és molt bo jugant a futbol, ho té tot. Si no fos així, segurament seria un freak, una rata de biblioteca.	

They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes.	També n'he vist que són rars i no els va bé els esports i els hi diuen rates de biblioteca, els hi posen un nom. A vegades van per ells, els empipen fins que salten, i clar llavors ja no són tan perfectes. Això ho havia vist a USA, un nen que era molt llest i es posava nerviós, perdia els nervis i llavors tota la seva excel·lència queia per terra, i això és el que volia el grup, derrotar el líder.	
Others		
<i>Contrasting observations</i>		
You've worked as a teacher in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.	USA: 1. Teacher's aid: nens amb problemàtica tenen un professor assegut al seu costat en totes les classes, per fer més planer el contingut de la classe ordinària. Així el profe titular té més temps per dedicar-se als que destaquen. 2 . Horari del menjar: molt ben organitzats per franges segons els cursos. Tenen una pausa digna per dinar. Aquí no és un normal que un nen adolescent en època de desenvolupament passi tota la jornada amb un entrepà, si és que el fa. 3. Voluntariat: tots els nens en fan, i és positiu per a la vida i el món laboral, i es potencien els talents. 4. Formació remunerada. Aquí a vegades l'has de pagar. 5. Equipaments: es paguen molts impostos per a l'educació. Aquí els equipaments són precaris, patí i prou. 6. Avaluació del professorat per part de la direcció. S'han de complir diferents domains: classroom management, goals, technology...	
Others		
<i>Closing</i>		
What do you think is the best strategy to foster motivation in language learning concerning gifted students?		V3
Curriculum adaptation		
Grouping		
Flexibilization of the school period		
Others	Programació multinivell, però és difícil d'aplicar. Nosaltres fem 3 projectes l'any, els hi agraden molt a aquests nens. Treballen molt bé, perquè engloben més d'una matèria, fas un salt internacional, hi ha moltes coses escrites en anglès... és una bona idea, això els motivaria molt.	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]

<p>Que professors i tutors reconeixin l'AAC. Que premiïn aquests nens, que els valorin i escoltin.</p> <p>AAC estan presents en tots els nivells culturals i economics.</p> <p>S'ha d'invertir més en educació, l'escola pública està penjada i la concertada també bastant.</p>	
--	--

7.1 INTERVIEW TO TEACHER 2 (T2)

Date: 02.02.2021	
School: high complexity public school	Languages: English and French

1. Com a docent de llengües estrangeres, podria parlar breument de la seva trajectòria professional?

Mi trayectoria es de momento breve, este es mi tercer curso, estoy trabajando como profesor interino, y es el segundo curso que estoy todo el curso completo.

2. Quan va sentir a parlar de les altes capacitats per primera vegada?

Al inicio de mi trayectoria como docente, porque tienes que familiarizarte con terminología que no conoces. Yo conocía el término más profano de «superdotado» pero desconocía el más técnico como «altas capacidades», hace unos 3 años, en algún contexto de reunión o evaluación con compañeros.

3. Què opina de l'educació inclusiva?

Yo soy partidario de la educación inclusiva a pesar de que implica una complejidad y que no se puede hacer de cualquier manera. Siempre que se pueda hay que intentar instaurarla con los apoyos que sean necesarios para llevarla a cabo. Mi visión de la educación es que no solo se basa en transmitir contenidos sino en educar una serie de valores cívicos, culturales y sociales y el aula debe ser un reflejo de la sociedad y los alumnos deben aprender que la sociedad en la que viven es diversa y deben aprender a convivir con todo tipo de perfiles. Es importante que el sistema educativo lo transmita. Yo estoy a favor siempre y cuando se haga bien: debe haber recursos, apoyos para los profesores, estrategias... A pesar de que es cierto que es una situación más compleja de gestionar, pero pienso que es totalmente factible y deseable.

4. Quines conseqüències creu que té per a l'alumnat amb altes capacitats que l'educació sigui inclusiva?

Yo creo que le favorece, porque al final una persona con altas capacidades tiene que aprender a desenvolverse en un entorno diverso, y cuánto más estos alumnos aprendan a desarrollarse con todo tipo de perfiles, más herramientas les proporcionará para desenvolverse en el mundo real. Yo creo que *a priori* puede ser positivo para ellos también.

5. Quines necessitats educatives té l'alumnat amb altes capacitats en el context de les classes de llengües?

El principal escollo es la motivación, hay que encontrar la manera en la que puedan estar motivados e interesados en los contenidos que se dan en clase, y esto supone que tengan que tener una adaptación curricular y un PI para que puedan trabajar en paralelo a los compañeros y no por ello perder el interés, porque quizá se trabajen contenidos que se aburran viendo cómo el docente intenta explicar contenidos que ellos ya han entendido al resto de la clase. Hay que saber proporcionarles estímulos para que no pierdan la motivación.

6. Com a docent, ha sospitat alguna vegada que algun dels seus alumnes tingués altes capacitats?

Sí, intuitivamente por lo que he podido ver me ha dado la impresión de que un alumno sí lo es.

7. Què li fa pensar que un alumne té altes capacitats?

Ves que capta todo a la primera, lo que explicas enseguida lo hace suyo, allá donde otros tienen problemas y tienes que insistir y poner más ejemplos, esta persona lo ha captado desde el primer momento... Te das cuenta de que hay una facilidad que sobresale por encima de la media de la clase al asimilar contenidos.

8. Quina resposta dóna el centre educatiu on treballa a l'alumnat amb altes capacitats?

En principio sí, se supone que si un profesor sospecha que alguien entre su alumnado tiene altas capacidades, se pone en común, primero con los equipos docentes y, si se estima necesario, con la ayuda de la psicopedagoga del centro se solicita hacer un seguimiento para determinar si es así. Esto con respecto a la detección, no tengo información del protocolo a seguir después en el centro en el que estoy ahora.

9. Com hi actua vostè com a docent?

El año pasado, intentaba tener un contenido adicional. Cuando preparaba una unidad didáctica asumía que seguramente esta persona la iba a captar más rápido y procuraba preparar niveles de complejidad de esa unidad, de manera que en un momento dado pudiera ofrecer explicaciones más sencillas al resto y un paso más en su complejidad. Por ejemplo, si estamos trabajando preguntas en inglés, intentaba incluir *relative clauses*, en 1º de la ESO. A veces incluso adaptar contenidos de cursos superiores, donde el grado de complejidad es mayor.

10. Ha rebut formació específica per tractar l'alumnat amb altes capacitats?

La verdad es que no.

11. Avaluu aquests alumnes amb els mateixos paràmetres que la resta?

En este caso concreto, la persona con altas capacidades tenía un PI, una adaptación curricular, y esto implica que a la hora de evaluar se hace de manera diferenciada al resto del grupo. Este alumno en concreto estaba un curso por encima de lo que le correspondía. Le correspondía estar en 2º y se le pasó a 3º de la ESO.

12. Quina creu que és la millor manera per motivar l'alumnat amb altes capacitats en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Necesitan más *feedback* por parte del profesor, y eso implica que a veces necesitan una atención más personalizada, y eso dependiendo del tamaño del grupo es complicado, porque tienen necesidad de más *inputs* para no aburrirse y este es quizá el punto más crítico. Al mismo tiempo que tienes que gestionar el grupo tienes que darle esa información a él. En realidad, es lo mismo que cuando tienes a alguien con un PI por otras causas, como una dislexia, que en el fondo también tienes que tener cuidado de que esta persona no se desenganche porque en este caso no sea capaz de seguir la clase, y requiere que tú estés más sobre esta persona para explicarle. Yo trabajo mucho intentando fomentar la autonomía de los alumnos, que trabajen en parejas o

grupos de 4, y me toca a mí como profesor ponerme con el de altas capacidades porque es conmigo con quien realmente puede tener una estimulación suficiente para que la actividad no le aburra, es algo que solía a hacer mucho, me ponía yo con él.

13. Quin paper adopten els pares dels estudiants?

Me he encontrado con casos de padres que realmente quieren explotar al máximo la potencialidad de sus hijos y están a favor de decisiones como la aceleración, y padres que prefieren que pasen más desapercibidos, supongo que tienen la impresión de que tener la etiqueta de altas capacidades pueda suponer un prejuicio o unas expectativas.

14. Com reacciona l'estudiant a les adaptacions per a altes capacitats?

Nunca hablé el tema explícitamente, con lo cual puedo inferir su opinión. El hecho de que estuviera un curso por encima, yo veía que relacionamente le costaba un poco, quizá porque una cosa es tener altas capacidades a nivel cognitivo y luego la maduración emocional, entonces yo veía que estaba un poco al margen de su grupo quizá debido a esto. Era incluso un poco más infantil, que solo era un curso pero se nota, y esto hacía que no estuviera del todo integrado con su curso. Lo veía a veces perdido en cuanto a no sentirse integrado en el grupo. Es una época en la que cada momento es muy intenso y el grupo es muy importante, de hecho, es cuando más importante es: pasas de tu grupo de referencia de padres a tu grupo de iguales; entonces decisiones como pasar de curso puede hacer que se sientan desubicados. Por eso yo a nivel personal tampoco acabo de pensar que es la mejor opción, supongo que es caso a caso.

15. Com reaccionen els companys davant les adaptacions per a altes capacitats?

No percibí que hubiera *bullying*, quizá una cierta indiferencia hacia él, como una no aceptación, y me queda la duda de si era porque lo veían más infantil que ellos o por las altas capacidades, lo desconozco. No me consta que no lo aceptaran por eso. Si alguna vez salió el tema, sí que podía haber algún comentario jocoso pero no desde la mala fe, yo no lo percibí.

16. Ha treballat en diversos centres educatius. Quines similituds i diferències destacaria del tractament de l'alumnat amb altes capacitats entre les dues realitats?

El año pasado estuve en un público también pero que goza de cierto prestigio, y el alumnado suele ser de una cierta posición social, clase media, media-alta, con padres donde ambos suelen tener estudios superiores. Quizá pueda haber una mayor sensibilidad a que pueda haber alumnos con este tipo de características. El instituto donde estoy ahora [máxima complejidad] a veces es más trinchera y se hace lo que se puede. En el caso de que surgiera un altas capacidades creo que se intentaría, pero quizá a nivel de recursos no están a la par.

17. Quina creu que és la millor estratègia per fomentar l'aprenentatge de llengües en l'alumnat amb altes capacitats?

Abogo mucho por el aprendizaje competencial, no es algo que sea específico de las altas capacidades pero busco usar la lengua en contextos que se parezcan más a la cotidianidad. Creo que es una manera de fomentar el interés por las aplicaciones de la lengua, y una persona con altas capacidades, que puede llevarlo a cabo con mayor éxito, ofrecerles situaciones lingüísticas lo más parecidas a la realidad y también proporcionarle todo tipo de *links* y recursos hacia el exterior, intentar ligarlo con otros temas, recomendar películas, series... de manera que tenga

el incentivo de aprender a partir de las cosas que le gustan. Y luego estrategias como hacer grupos con el profesor, aunque también es interesante unirlos con personas que les cueste más, porque pueden asumir un rol de tutorizar a otra persona y al mismo tiempo le hace sentir la utilidad de lo que está aprendiendo para motivar a otro compañero, se pueden sentir útiles y sacar provecho a sus altas capacidades. Es interesante usar las 2 estrategias: dinámicas con el profesor para que realmente puedan avanzar a nivel de asimilación de la lengua y al mismo tiempo que ellos encuentren la manera de liderar dentro del grupo, y esto los puede ayudar a no sentirse tan diferentes.

18. Hi ha algun aspecte que no s’hagi comentat i que trobi interessant d’incloure?

Me parece muy útil que se puedan establecer pautas para ayudar a los profesores, creo que es necesario que se produzca material para que no se deje solo a la buena fe del profesor, porque uno puede tener mucha motivación pero a veces le faltan recursos para decir «¿lo estoy haciendo bien?». Además de que haya los mecanismos para detectar, que me consta que existen, que luego eso en la práctica se materialice en estrategias concretas que el profesor pueda usar, y esto tiene que ir acompañado de formación. A veces puedes sentir que te faltan recursos para gestionarlo mejor.

Sí que creo que hay sensibilización hacia el tema, pero la realidad es que no se traduce en recursos reales. Es complicado gestionar un grupo de 30 personas con diversidad, yo abogo totalmente por la inclusión, pero hacen falta recursos para atender esa diversidad, tanto gente con dificultades como gente que va sobrada, todos tienen sus necesidades. A veces hay gente que tira más y no quieres que esa persona pierda el tren, y estás ahí intentando sin tampoco ignorar a los que les cuesta más. Para mí, por ejemplo, hay demasiada gente en clase.

No por tener altas capacidades quiere decir que siempre esté motivado y pendiente de la clase, es más, a veces tienes que lanzarle la caña de pescar para decirle: «¡vuelve aquí!». Y supongo que hay diferentes perfiles de altas capacidades. Este, por ejemplo, se veía que a nivel cognitivo tiraba millas, pero era súper desorganizado, le faltaba sistematicidad, ser ordenado con los apuntes... supongo que su mente iba a mil, y como docente le tienes que enseñar a que lo sepa realizar para que no se pierda. No quiere decir que todo lo haga bien, tiene unas necesidades diferentes y tienes que saber cómo adaptarte a ellas para que le pueda ser útil.

7.2 TOOL TO ANALYZE THE ANSWERS: TEACHER 2 (T2)

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
You have been a foreign language teacher for many years. Could you talk briefly about your professional career?		None, context
	Trayectoria breve, estoy trabajando como profesor interino, y es el segundo curso que estoy todo el curso completo.	
<i>State of the matter</i>		
When did you first hear about giftedness?		None, context

At the beginning of his/her working experience	Yo conocía el término más profano de “superdotado” pero desconocía el más técnico como “altas capacidades”, hace unos 3 años, en algún contexto de reunión o evaluación con compañeros.	
Throughout his/her working experience		
Recently		
Others		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor	Es una situación más compleja pero posible y deseable. La educación no solo se basa en transmitir contenidos sino en educar una serie de valores cívicos, culturales y sociales y el aula debe ser un reflejo de la sociedad. Los alumnos deben aprender que la sociedad en la que viven es diversa y deben aprender a convivir con todo tipo de perfiles. Pero debe haber recursos, apoyos, estrategias... para instaurarla.	
Against		
Others		
What consequences do you think inclusive education has for gifted students?		V1, V2, V3
Positives	AC tienen que aprender a desenvolverse en un entorno diverso, y cuanto más estos alumnos aprendan a desarrollarse con todo tipo de perfiles, más herramientas les proporcionará para desenvolverse en el mundo real.	
Negatives		
Others		
Educational needs		
What educational needs have gifted students in language lessons?		V1
Variety of resources and methodologies		
More tasks		
More difficult tasks		
Others	Fomentar motivación. Para ello, adaptación curricular + PI.	
As a teacher, have you ever suspected that any of your students was gifted?		None, context
Yes		
No		
Others		
What makes you think that a student is gifted?		V1
He/she shows interest		
He/she gets bored easily		
He/she completes the tasks successfully	Ves que capta todo a la primera, lo que explicas enseguida lo hace suyo, allá donde otros tienen	

and/or understands the contents before his/her classmates	problemas y tienes que insistir y poner más ejemplos, esta persona lo ha captado desde el primer momento... te das cuenta de que hay una facilidad que sobresale por encima de la media de la clase al asimilar contenidos.	
He/she shows behavior typical of older students		
Others		
<i>Educational response</i>		
What is the response of the school where you work at towards the giftedness?		V 2
No specific response is provided.		
There's a protocol to address GS.		
Delegate on teachers how to address GS.		
Others	Si un profe sospecha que alguien entre su alumnado tiene AC, se pone en común, primero con los equipos docentes y si se estima necesario, con la ayuda de la psicopedagoga del centro se solicita hacer un seguimiento para determinar si es así. Esto con respecto a la detección, no tengo información del protocolo a seguir después en el centro en el que estoy ahora.	
What can you do as a teacher?		V 2
He/she doesn't provide any specific response.		
He/she follows the school protocol to address GS.		
He/she follows his/her own experiences and beliefs to address GS.	Preparar niveles de complejidad de cada unidad. Adaptar contenidos de cursos superiores. Preparar material adicional.	
Others		
Have you been trained to teach gifted students?		V1, V 2
Yes		
No		
Others		
Do you evaluate gifted students following the same guidelines used to assess the others?		V 2
Yes		
No	AC tienen PI con adaptación curricular y se les evalúa de forma distinta al resto del grupo.	
Others		
How can a language teacher motivate gifted students to learn?		V3

Using a variety of resources and methodologies		
Giving more tasks		
Giving more difficult tasks		
Giving freedom to choose the topics		
Others	Necesitan más feedback por parte del profesor, y eso implica que a veces necesitan una atención más personalizada. Yo trabajo mucho intentando fomentar la autonomía de los alumnos, que trabajen en parejas o grupos de 4, y me toca a mí como profesor ponerme con AC porque es conmigo con quien realmente puede tener una estimulación suficiente para que la actividad no le aburra.	
Reactions of the students and their environments		
What role do their parents play?		V1, V 2 , V3
They want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Me he encontrado con casos de padres que realmente quieren explotar al máximo la potencialidad de sus hijos y están a favor de decisiones como la aceleración.	
They don't want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Padres que prefieren que pasen más desapercibidos, supongo que tienen la impresión que tener la etiqueta de AC pueda suponer un prejuicio o unas expectativas.	
Others		
How does a gifted student react to adaptations for giftedness?		V3
He/she accepts them.		
He/she doesn't accept them.		
Others	Estaba un poco al margen del grupo, no estaba del todo integrado. Tenía comportamientos un poco más infantiles que el resto y puede que por eso lo dejaran un poco de lado.	
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V 2 , V3
They accept them.		
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes.		
Others	Yo veía que estaba un poco al margen de su grupo, lo veía a veces perdido en cuanto a no sentirse integrado en el grupo. No percibí que hubiera bullying, quizá una cierta indiferencia hacia él. Si alguna vez salió el tema, sí que podía haber algún comentario jocoso pero no desde la mala fe, yo no lo percibí.	

<i>Contrasting observations</i>		
You've worked as a teacher in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.	El año pasado estuve en un público también pero que goza de cierto prestigio, y el alumnado suele ser de una cierta posición social, clase media, media-alta, con padres donde ambos suelen tener estudios superiores. Quizá pueda haber una mayor sensibilidad a que pueda haber alumnos con este tipo de características. El IES donde estoy ahora [máxima complejidad] a veces es más trinchera y se hace lo que se puede. En el caso de que surgiera un AAC creo que se intentaría, pero quizá a nivel de recursos no están a la par.	
Others		
<i>Closing</i>		
What do you think is the best strategy to foster motivation in language learning concerning gifted students?		V3
Curriculum adaptation		
Grouping	Con el profesor o con compañeros con dificultades para que encuentren la manera de liderar y se sientan menos diferentes.	
Flexibilization of the school period		
Others	Aprendizaje competencial, producir situaciones parecidas a la vida real. Recursos extra: recomendar películas, libros, series... para incentivar el aprendizaje desde lo que le gusta.	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
Hay cierta sensibilización hacia el tema [AC], pero faltan pautas para orientar a los profesores, material y formación. A pesar de que defiende la educación inclusiva, hay demasiados alumnos por clase. AC no quiere decir que todo lo hagan bien, hay que saber detectar sus necesidades y ayudarles como docentes. Ejemplo: AC con mucho talento en francés pero le faltaba sistematicidad (muy desorganizado, apuntes sucios...).		

8.1 INTERVIEW TO TEACHER 3 (T3)

Date: 11.02.2021	
School: high complexity public school	Languages: English and German

1. Com a docent de llengües estrangeres, podria parlar breument de la seva trajectòria professional?

Empecé en la concertada, estuve trabajando 5 años. Luego hace 4 que entré en la pública.

1. Quan va sentir parlar de les altes capacitats per primera vegada?

Como alumna, desde hace muchos años porque mi madre tiene altas capacidades y mi hermano también. Entonces como profesora desde el minuto uno.

2. Què opina de l'educació inclusiva?

Que es irreal. Estaría muy bien pero no está distribuida para que realmente haya educación inclusiva en todas las escuelas concertadas y públicas, como mínimo, que son las que reciben subvenciones del gobierno.

3. Quines conseqüències creu que té per a l'alumnat amb altes capacitats que l'educació sigui inclusiva?

Partiendo de la base de que es irreal, a cualquier alumno, con altas capacidades o no, le beneficia por el mero hecho de que bajamos ratio y se personalizan los aprendizajes, de forma que no todo el mundo ni aprende lo mismo ni al mismo ritmo, y por el hecho de que cada vez somos más conscientes de que hay la necesidad de personalizar el aprendizaje de cada alumno, y se hace.

4. Quines necessitats educatives té l'alumnat amb altes capacitats en el context de les classes de llengües?

Depende del alumno. Dentro de la alta capacidad hay distintos tipos de alumnado. Depende de sus intereses, motivaciones particulares y de su nivel, claro. He tenido altas capacidades que hemos preparado Cambridge o hemos hecho un *advanced* porque estaban super motivados y por el tema de hacer exámenes oficiales, querían una beca para ir a estudiar el 4º a Estados Unidos y otros a los que hacer una comprensión lectora les costaría 2 horas sin ayuda y que el trabajo autónomo es una pesadilla para ellos, y altas capacidades que les cuesta un montón socializar y trabajar en equipo, depende del alumno. No puede haber una adaptación de altas capacidades genérica, porque ni todas son iguales ni el alumno tiene los mismos intereses. Hay alumnos a los que les gusta la ciencia y la tecnología y puedes adaptar por ahí, buscar contenidos científico, textos... pero a uno que no le interesa nada de eso... difícil cazarlo con eso.

5. Com a docent, ha sospitat alguna vegada que algun dels seus alumnes tingués altes capacitats?

Sí.

6. Què li fa pensar que un alumne té altes capacitats?

Hay 2 vertientes: o es un alumno socialmente referido como un fracaso escolar, y a esos hay que vigilarles mucho, porque muchas veces es un tema de altas capacidades; o bien por ser un alumno brillante que destaca, no hay más que ver sus resultados, la forma que reflexiona, busca el adulto, no se lleva bien entre sus iguales, es déspota... Hay esos 2 perfiles.

7. Quina resposta dóna el centre educatiu on treballa a l'alumnat amb altes capacitats?

Te diré que hace 4 años que trabajo en una alta complejidad y pese a que tendríamos que tener altas capacidades diagnosticadas no las tenemos, y es un instituto muy grande, pero no, no porque las altas capacidades todavía se diagnostican, se tratan y se trabajan en contextos socioeconómicos medios o superiores, entonces cuando estás en un barrio obrero... No es que escaseen, sino que lo escasea es la derivación, el tratamiento, el diagnóstico, porque no hay un psicólogo privado ni nada. Pues que el niño es rebelde, o no llega, o tiene que estudiar más. No es que los ricos sean más listos, simplemente que no están diagnosticados en el centro donde yo trabajo.

8. Com hi actua vostè com a docent?

Protocolariamente, normalmente lo sospecha la tutora, que es quien pasa más rato con el alumno, haces una derivación al equipo psicopedagógico, lo hablas en coordinación de tutores, se convoca una reunión con el claustro para saber la opinión del resto de profesores y lo ve la psicóloga del centro, y en ese caso se iniciaría un proceso con el CESMIR, la familia con su consentimiento, y así.

9. Ha rebut formació específica per tractar l'alumnat amb altes capacitats?

Tengo cursos, algunos cursos he hecho. En la privada los cursos los escogen normalmente los directores porque quieren instruir al claustro en alguna metodología específica o así, pero en la pública no, somos libres de escoger nuestras formaciones. Son unas mínimas al año pero no hay formación obligatoria.

10. Avalua aquests alumnes amb els mateixos paràmetres que la resta?

Como cualquier alumno que tenga un PI. Ahora los PI se hacen sin diagnóstico. Hace unos años requería un papeleo, y estar en contacto con el EAP, el CESMIR... Era horrible poder hacerle una adaptación a un alumno. En eso hemos ganado mucho. El centro y el docente tienen autonomía para decidir que se le aplica una adaptación a un alumno en su materia. Entonces como cualquier alumno con un PI, a veces hay adaptación de contenido, a veces en criterio de evaluación y a veces en ambos, por eso te digo que es muy individual, cada uno tiene su programa. Hay por ejemplo, para el perfil de altas capacidades que a veces se relaciona con un TDAH, que son muy movidos, no aguantan 6 horas de clase, no pueden hacer un examen que dure una hora porque se pierden en la segunda línea del enunciado... los exámenes son orales, o las comprensiones no son muy detalladas sino de estructura genérica. Depende, en el otro extremo ni se me ocurriría porque disfrutan mucho haciendo exámenes escritos, sacando el 9,9 o el 10, depende del alumno.

11. Quina creu que és la millor manera per motivar l'alumnat amb altes capacitats en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Lo principal es abordar el tema emocional, primero, ya sea desde lengua, matemáticas... porque son niños que vienen con una mochila muy cargada. Muy cargada de haber asumido durante muchos años que son el tonto o el payaso de la clase y de golpe les cae como un jarro de agua fría que tengan altas capacidades. Es muy importante tener ese contacto emocional con el alumno, preguntar, investigar, a veces no lo saben y hay que ir poco a poco descubriendo qué es lo que les apasiona, en qué campo están más interesados o no se aburren, o son capaces de estar centrados durante más rato... y creo que eso es fundamental. Una vez hay esa relación, pues crear un plan que les resulte interesante.

12. Quin paper adopten els pares dels estudiants?

Pues depende. Cuánto más quieran colaborar, mejor, porque no tiene por qué pero yo los casos que he tenido han dado mucho problema en casa a nivel actitudinal. En el centro están más controlados, pero en casa tienen adolescencias muy fuertes y entonces si los padres colaboran, son conscientes, vienen a las reuniones, se hacen acuerdos... la verdad es que la cosa va mejor. Pero bueno, no siempre se da. En un alta complejidad, eso es lo de menos. Si le dices a uno de Sarrià, te dirá: «ay, a ver qué podemos hacer para que saque lo mejor de sí mismo y no se agobie», hay una preocupación emocional, académica... Pero estas familias tienen tantos marrones en sus casas que te dicen: «¿altas capacidades? Entonces si es tan listo por qué suspende todo? Colleja y *pa'* tu casa». Las familias normalmente en zonas como la mía no lo entienden ni lo aprecian ni tienen ganas de conectar porque les supone un problema.

13. Com reacciona l'estudiant a les adaptacions per a altes capacitats?

Se lo toman bien, porque en mis clases nadie hace lo mismo. No tenemos libros, trabajamos por proyectos... cada uno trabaja a su nivel. De hecho, ellos mismos te lo piden: «¿me puedes poner más deberes?», «me interesa esto», o «lo haré en casa», o «esto me resulta muy complicado, ¿me puedes quitar cosas?». Creo que en eso sí hemos avanzado mucho, no hay vergüenza de asumir que me cuesta algo y en ese sentido sí que la inclusión va hacia delante en centros como el mío que hay de todo. En un centro homogéneo, eso no pasa, sería el rarito que hace exámenes orales, el rarito que tal...

14. Com reaccionen els companys davant les adaptacions per a altes capacitats?

Hay mucho respeto en que cada uno tiene las habilidades que tiene y entonces se le dan mejor unas cosas que otras, en unas necesita ayuda, en otras no. No es un problema, no se da. Quizá en 1º ESO sí, en 1º hay una cultura de instituto que todavía no... «ah, pues tú eres tonto», pero como vamos todos a una eso se termina, ahora ya nadie hace ningún comentario.

15. Ha treballat en diversos centres educatius. Quines similituds i diferències destacaria del tractament de l'alumnat amb altes capacitats entre les dues realitats?

Sí, claro. Al trato en cuanto a la disposición de las familias, el carácter obligatorio y de seguimiento sobre el docente... En la pública hay más libertad.

16. Quina creu que és la millor estratègia per fomentar l'aprenentatge de llengües en l'alumnat amb altes capacitats?

Irse del país, promover los intercambios, que más allá del aprendizaje de la lengua hay un aprendizaje sociocultural muy interesante, becas para ir a pasar el verano fuera... Para mí esa

es la mejor forma. Quizá para aprender tampoco, pero sí para generar ese interés y ese descubrimiento de ver que lo que nos rodea no es solo lo que tenemos en el día a día, y que eso pues hace que entiendan la necesidad de hablar una lengua extranjera, porque la han experimentado. Es como «¿para qué necesito las ecuaciones?» en las mates, que son muy pesados siempre, «esto no me sirve para nada»... Pues ese clic en las lenguas extranjeras es vivirlo, ver que las necesitas para poder hablar.

8.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: TEACHER 3 (T3)

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
You have been a foreign language teacher for many years. Could you talk briefly about your professional career?		None, context
Empecé en la concertada, estuve trabajando 5 años. Luego hace 4 que entré en la pública.		
<i>State of the matter</i>		
When did you first hear about giftedness?		None, context
At the beginning of his/her working experience	Desde hace muchos años porque mi madre tiene altas capacidades y mi hermano también. Entonces como profesora desde el minuto uno.	
Throughout his/her working experience		
Recently		
Others		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor	Es irreal. Estaría muy bien pero no está distribuida para que realmente haya educación inclusiva en todas las escuelas concertadas y públicas, como mínimo, que son las que reciben subvenciones del gobierno.	
Against		
Others		
What consequences do you think inclusive education has for gifted students?		V1, V 2 , V3
Positives	A cualquier alumno, con altas capacidades o no, le beneficia. Cada vez somos más conscientes de que hay la necesidad de personalizar el aprendizaje de cada alumno.	
Negatives		
Others		
<i>Educational needs</i>		
What educational needs have gifted students in language lessons?		V1
Variety of resources and methodologies	Depende del alumno. Dentro de la alta capacidad hay distintos tipos de alumnado. Depende de sus intereses, motivaciones particulares y de su nivel, claro. No puede haber una adaptación de AAC	

	genérica, porque ni todas son iguales ni el alumno tiene los mismos intereses.	
More tasks		
More difficult tasks		
Others		
As a teacher, have you ever suspected that any of your students was gifted?		None, context
Yes		
No		
Others		
What makes you think that a student is gifted?		V1
He/she shows interest		
He/she gets bored easily		
He/she completes the tasks successfully and/or understands the contents before his/her classmates		
He/she shows behavior typical of older students	Un alumno brillante que destaca, no hay más que ver sus resultados, la forma que reflexiona, busca el adulto, no se lleva bien entre sus iguales, es déspota	
Others	Un alumno socialmente referido como un fracaso escolar.	
<i>Educational response</i>		
What is the response of the school where you work at towards the giftedness?		V 2
No specific response is provided.	Trabajo en una alta complejidad y pese a que tendríamos que tener AC diagnosticadas no las tenemos, porque la AC todavía se diagnostica, se trata y se trabaja en contextos socioeconómicos medios o superiores, entonces cuando estás en un barrio obrero... no es que escaseen, sino que lo escasee es la derivación, el tratamiento, el diagnóstico, porque no hay un psicólogo privado ni nada. Pues que el niño es rebelde, o no llega, o tiene que estudiar más. No es que los ricos sean más listos, simplemente que no están diagnosticados en el centro donde yo trabajo.	
There's a protocol to address GS.		
Delegate on teachers how to address GS.		
Others		
What can you do as a teacher?		V 2
He/she doesn't provide any specific response.		

He/she follows the school protocol to address GS.	Haces una derivación al equipo psicopedagógico, lo hablas en coordinación de tutores, se convoca una reunión con el claustro, para saber la opinión del resto de profesores y lo ve la psicóloga del centro, y en ese caso se iniciaría un proceso con el CESMIR, la familia, con su consentimiento, y así.	
He/she follows his/her own experiences and beliefs to address GS.		
Others		
Have you been trained to teach gifted students?		V1, V 2
Yes	Tengo cursos, algunos cursos he hecho.	
No		
Others		
Do you evaluate gifted students following the same guidelines used to assess the others?		V 2
Yes		
No	Como cualquier alumno con un PI, a veces hay adaptación de contenido, a veces en criterio de evaluación y a veces en ambos. Hay por ejemplo, para el perfil de AC que a veces se le relaciona con un TDA, que son muy movidos, no aguantan 6h de clase, no pueden hacer un examen que dure una hora porque se pierden en la segunda línea del enunciado... los exámenes son orales, o las comprensiones no son muy detalladas sino de estructura genérica. Depende, en el otro extremo ni se me ocurriría porque disfrutan mucho haciendo exámenes escritos, sacando el 9,9 o el 10, depende del alumno.	
Others		
How can a language teacher motivate gifted students to learn?		V3
Using a variety of resources and methodologies		
Giving more tasks		
Giving more difficult tasks		
Giving freedom to choose the topics		
Others	Lo principal es abordar el tema emocional, porque son niños que vienen con una mochila muy cargada. Preguntar, investigar, a veces no lo saben y hay que ir poco a poco descubriendo qué es lo que les apasiona, en qué campo están más interesados o no les aburre, o son capaces de estar centrados durante más rato... y creo que eso es fundamental. Una vez hay esa relación, pues crear un plan que les resulte interesante.	

<i>Reactions of the students and their environments</i>		
What role do their parents play?		V1, V 2 , V3
They want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Si le dices a uno de Sarrià, te dirá: ay a ver qué podemos hacer para que saque lo mejor de sí mismo y no se agobie, hay una preocupación emocional, académica...	
They don't want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Las familias normalmente en zonas como la mía no lo entienden ni lo aprecian ni tienen ganas de conectar porque les supone un problema.	
Others		
How does a gifted student react to adaptations for giftedness?		V3
He/she accepts them.	Se lo toman bien, porque en mis clases nadie hace lo mismo. No tenemos libros, trabajamos por proyectos... cada uno trabaja a su nivel. De hecho ellos mismos te lo piden: me puedes poner más deberes? me interesa esto, o lo haré en casa, o esto me resulta muy complicado, me puedes quitar cosas?	
He/she doesn't accept them.		
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V 2 , V3
They accept them.	Hay mucho respeto en que cada uno tiene las habilidades que tiene. Quizá en 1º ESO sí, en 1º hay una cultura de instituto que todavía no... ah pues tú eres tonto, pero como vamos todos a una eso se termina, ahora ya nadie hace ningún comentario.	
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes towards gifted students due to the adaptations.		
Others		
<i>Contrasting observations</i>		
You've worked as a teacher in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.		
Every school acts differently.	En la pública hay más libertad.	
Others		
<i>Closing</i>		
What do you think is the best strategy to foster motivation in language learning concerning gifted students?		V3
Curriculum adaptation		

Grouping		
Flexibilization of the school period		
Others	<p>Irse del país, promover los intercambios, becas Hace que entiendan la necesidad de hablar una lengua extranjera, porque la han experimentado. Es cómo ¿para qué necesito las ecuaciones? en las mates, que son muy pesados siempre, esto no me sirve para nada... pues ese clic en las lenguas extranjeras es vivirlo, ver que las necesitas para poder hablar.</p>	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
--		

9.1 INTERVIEW TO TEACHER 4 (T4)

Date: 20.02.2021	
School: semi-private school	Languages: English

1. Com a docent de llengües estrangeres, podria parlar breument de la seva trajectòria professional?

Quan vaig acabar la llicenciatura de filologia anglogermànica vaig iniciar el curs de doctorat però no el vaig seguir perquè vaig trobar feina en una escola. M'agradava molt i ja em vaig dedicar a ensenyar, vaig anar assumint hores al centre i m'hi vaig quedar. En aquesta mateixa escola vaig assumir tasques de direcció i vaig compaginar les tasques a l'escola amb lideratge d'equips en temes d'innovació pedagògica i transformació educativa. Després, per temes personals vaig canviar de centre, ara estic en un altre centre concertat i segueixo compaginant la docència amb la gestió d'equips en temes de formació. Vaig començar veient que els alumnes no aprenen de la mateixa manera que abans, el context ha canviat, reben *inputs* de llocs molt diferents i, per tant, el concepte *aprenentatge* penso que està canviant i em va portar a mi a fer també un procés de canvi i avançar cap al tema metodològic a l'aula, treballar per projectes, la tecnologia educativa, canvi en l'avaluació...

2. Quan va sentir parlar de les altes capacitats per primera vegada?

No fa pas molt, el terme en si diria... fa uns 8-10 anys. Sí que es parlava de *sobredotació* però el terme *altes capacitats* és relativament més recent.

3. Què opina de l'educació inclusiva?

És una necessitat, ho veig essencial, no només pel tema educatiu sinó també pel tema social. Estem en una societat inclusiva i, per tant, l'escola hauria d'admetre que els alumnes amb diferents capacitats puguin desenvolupar-les. La teoria és molt bonica però a l'hora de la veritat no és tan fàcil, perquè una escola inclusiva hauria de ser inclusiva per a tots, els que tenen un seguit de dificultats i els que necessiten un altre tipus de contingut. Això passa també per una reforma educativa important i per formació del professorat. No sé si és tan necessari a primària, perquè el mestre té una formació holística, més global, però a secundària som especialistes de matèries, i això implica molta especialitat en tema didàctica, que no en sabem tant, i moltes vegades aprenem amb experiència i amb hores d'aula.

4. Quines conseqüències creu que té per a l'alumnat amb altes capacitats que l'educació sigui inclusiva?

Si realment s'atén l'alumnat d'acord amb el que necessita, penso que té un efecte positiu, igual que el que necessita per baix. Els capacitem més pel que ells vulguin fer, per desenvolupar les seves capacitats i potencialitats. Moltes vegades són alumnes amb dificultats socioemocionals, de relació amb el grup... perquè són alumnes diferents i moltes vegades quan a l'aula no troben el que esperen, s'avorreixen, gestionen els seus temps de maneres diferents... Per tant, hi ha unes necessitats, però si som educativament capaços de crear un entorn d'aprenentatge inclusiu, els beneficis hi són, segur.

5. Quines necessitats educatives té l'alumnat amb altes capacitats en el context de les classes de llengües?

Té una necessitat d'anar més enllà, són alumnes que de seguida entenen, de seguida perceben, o a vegades són alumnes amb una capacitat de relacionar, entendre, raonar, d'esperit crític... que van per sobre dels altres. No tant amb capacitats com de memòria sinó que tenen altres tipus de competències i habilitats. Necessiten activitats, reptes adequats al seu perfil, i això a vegades no és tan senzill.

6. Com a docent, ha sospitat alguna vegada que algun dels seus alumnes tingués altes capacitats?

Sí.

7. Què li fa pensar que un alumne té altes capacitats?

La manera de comportar-se, d'entendre, de seguir la matèria, les poques dificultats que té vers els continguts estrictament vinculats a la matèria, alumnes que a vegades et demanen per saber-ne més, alguns que coneixen moltes coses més a part de la matèria, que de seguida raonen, que de seguida relacionen... A vegades no són forçosament brillants amb escriure, per exemple amb bona grafia o un bon traç, no és un alumne perfecte en molts altres aspectes però sobretot un alumne amb capacitat, amb aquesta mirada d'anar una mica més enllà, que veus que necessita, que li has de donar alguna cosa més que un simple exercici d'omplir buits o de memòria.

8. Quina resposta dóna el centre educatiu on treballa a l'alumnat amb altes capacitats?

Tenim PI, que fem tant pels alumnes amb necessitats educatives especials com per alumnes que necessiten un itinerari que hagi d'anar per sobre. Hem tingut algun alumne que s'ha passat de curs, però és un cas, perquè moltes famílies no volen que es faci un canvi d'estructura gran. No hi ha un acord estricte per a tots els departaments, sí que se'ls ha d'atendre però hi ha qui ho fa a partir dels criteris d'avaluació, pel tipus d'activitats... El treballar amb plataformes digitals, nosaltres ara tenim un Chromebook per alumne i treballem a través del Classroom. Això ha facilitat molt la tasca del docent, perquè quan tens un llibre, tens un llibre i ja està, o vas a partir de fotocòpies, però treballar en aquests entorns flexibles i col·laboratius et permet... Jo moltes vegades faig treball cooperatiu, amb grups base i grups d'experts, i igual poso un vídeo d'anglès de cicle de mitjà de primària a 2n d'ESO, hi ha nens que ho necessiten, i alguns que els hi pots penjar un resum d'un article de National Geographic. Hem d'aprofitar les noves eines per a tot això, no es tracta de posar un llibre en PDF, sinó d'aprofitar aquests recursos.

9. Com hi actua vostè com a docent?

Saber atendre aquests nens. Una de les coses de què ha pecat més el sistema és de crear mitjanies, sempre dic que som un sistema de mitjanies, molts alumnes que podrien estirar molt per sobre doncs passen amb un «*bueno*, ja està bé». El sistema de qualificació ho permet, el sistema de treball... la secundària en sí, i hem fet un país de mitjanies. Això no vol dir que haguem d'anar a l'exigència d'uns continguts obsolets, sinó que tenim alumnes amb unes capacitats que poden desenvolupar. Penso que hem de formar-nos per entendre-ho, per saber que existeix, per veure que aquell alumne potser s'avorreix i el quan pinta és perquè ja ho sap. Per tant, 1) ser formats per poder-ho detectar; 2) donar-hi resposta, i això passa pel disseny

activitats i unitats didàctiques obertes i flexibles en què tots hi càpiguen i 3) s'ha de fer gestió de l'equip, perquè a vegades aquests nanos no sempre tenen un comportament igual, o bé perquè despunten i als altres els hi crea rebuig, perquè sempre ho sap fer, sempre aixeca la mà i ho resol, o bé perquè són nanos molt introvertits, estan en el seu món, en les seves coses, i penso que també parlar-ne estaria bé. En parlem poc, de les altes capacitats. De tot el que no entra en els paràmetres del que sempre hem entès com «normal» no en parlem, també tenim Aspergers i no en parlem, i penso que això forma part d'un sistema inclusiu, conscienciar-nos tots.

10. Ha rebut formació específica per tractar l'alumnat amb altes capacitats?

No formació específica però orientacions sí quan algun alumne està portat des d'algun gabinet especial, alguna entitat... llavors ens han donat pautes i orientacions. També tenim una psicòloga a la nostra escola que ens ajuda.

11. Avaluu aquests alumnes amb els mateixos paràmetres que la resta?

No ben bé perquè els criteris d'avaluació s'adaptin una mica, els avaluem d'acord amb el que els hi hem donat de contingut. És a dir, jo si sé que pot arribar aquí i li dono de contingut aquí, l'avaluo d'acord amb aquí. No hi ha una cohesió total, seria fantàstic que et pogués dir «tot l'equip tenim un protocol...» però no, podem dir «mira, aquest alumne té aquestes necessitats, tenim un PI», però cada professor ho regula d'acord amb la seva matèria.

12. Quina creu que és la millor manera per motivar l'alumnat amb altes capacitats en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Necessites sortir de la matèria, donar contingut que relacioni la matèria amb altres coses, amb coses que passen al món, amb la biodiversitat, amb coses culturals, alguna sèrie de Netflix... coses que vagin més enllà de la llengua en si, que el motivin. Quan busco material en anglès, n'hi ha moltíssim, llavors si estem treballant el canvi climàtic puc trobar material de molts nivells, i a través del Classroom els penjo materials diferents per a diferents alumnes.

13. Quin paper adopten els pares dels estudiants?

Tots volem que el nostre fill sigui acceptat, formi part d'un grup, no sigui rebutjat... Crec que la por que se'l marqui com a diferent o a deixar el grup fa que els pares [prenguin una decisió una altra]. Jo he vist les 2 vessants de pares. Pares que per pensar que tenen un fill d'altres capacitats pensen que el món ha d'estar als seus peus i l'escola voltant al seu entorn, i tampoc és això, perquè tampoc és bo, té una capacitat més alta però també ha de parlar en equip, haurà d'ajudar, ser empàtic i haurà de desenvolupar tot un seguit d'habilitats humanes, per tant, veig els 2 extrems. He vist pares que han tret els seus fills d'una escola per buscar una escola més d'elit, per exemple, perquè allà sembla que li donaran més; i altres de dir «no volem ni mirar-ho, és igual». Fins i tot en algun cas que veus que és flagrant, els pares han dit «és igual, que segueixi normal».

14. Com reacciona l'estudiant a les adaptacions per a altes capacitats?

Si ell va seguint el ritme, s'ho pren bé. Si allò li suposa que s'ha d'esforçar una mica més (perquè a vegades són alumnes que han passat la primària superbé, passen els cursos superbé i llavors si els puges el nivell en algun moment han de pedalar) llavors és quan a vegades protesten.

15. Com reaccionen els companys davant les adaptacions per a altes capacitats?

Anys enrere, era més difícil d'entendre, fins i tot quan es feien agrupaments de nivell més alt o més baix. Però ara, per la meua experiència, està molt més assolit, ells saben que tenen activitats diferents. Quan treballen en equip ells saben que un està mirant un vídeo d'un nivell més endarrere i un altre està mirant un article d'un nivell més alt. Hem de fer aquest treball d'entendre que tots som diferents. També el procés que crec que has de fer sobretot és fer-los entendre que no estan allà per la nota, sinó per aprendre. Portem unes generacions tan obsessionats pel número que quan tu abandones una mica el número i centres els nanos en l'aprenentatge, els errors que fan cadascun, baixes els nivells de tensió i competitivitat.

16. Ha treballat en diversos centres educatius. Quines similituds i diferències destacaria del tractament de l'alumnat amb altes capacitats entre les dues realitats?

No masses, perquè eren centres de trajectòries molt similars.

17. Quina creu que és la millor estratègia per fomentar l'aprenentatge de llengües en l'alumnat amb altes capacitats?

Desenvolupar les competències, les habilitats comunicatives, que no siguin coses ni rutines mecàniques, que sigui la llengua com a mitjà, no com a finalitat. Per exemple, no anem a fer anglès sinó anem a veure un episodi en anglès i després el comentem, la llengua com a vehicle.

18. Hi ha algun aspecte que no s'hagi comentat i que trobi interessant d'incloure?

Veig que és un tema que a vegades als claustres i als equips es porta bastant malament, perquè és un tema que s'ha treballat molt poc des de dins, per desconeixement també, perquè la línia entre un nano que és espavilat i un que té altes capacitats no és tan clara per als que no som professionals. Llavors a vegades no es veu tan bé perquè el que ens arriba ve de fora: s'han fet proves de fora, paguen un gabinet de fora, i tothom de fora ha vist com has de fer les coses, i en el nostre col·lectiu és molt *reaci*, és dir: «a mi què m'han de dir què he de fer?» És un tema poc explorat encara, hi és però poc explorat.

També els pares estan molt pendents, molt més que abans, també estan *apretant* inclús en casos que no és tan clar. Clar, tothom vol que el seu fill tingui altes capacitats, està més bé que un que li hagi de fer PI perquè té moltes dificultats d'aprenentatge, això és real. Llavors a la mínima que dius: «estan despistats», et diuen: «*bueno*, potser és un tema d'altres capacitats».

A vegades hi ha nanos sobreestimats des de petits. Neixen i clar, que facin anglès, que facin música, que tinguin la tablet, que facin robòtica..., perquè clar, estem en un món tan competitiu que han de ser els *number one* i arriben molt sobreestimats. Llavors què és, que li han donat tant, tant, tant, o que realment ell innat ja té capacitats?

La hiperpaternitat, que ara en parlen els psicòlegs també, aquests pares que ho fan tot per ells. Si ells no poden ja els hi fa algú, costa una mica distingir. Tens un perfil dins de l'aula i un altre perfil que ve de fora. A secundària es donen casos, perquè a primària és més difícil de detectar, però a secundària hi ha casos que els pares ja no arriben a ajudar-los.

9.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: TEACHER 4 (T4)

	Notes	Variables
Presentation		
You have been a foreign language teacher for many years. Could you talk briefly about your professional career?		None, context
Llicenciatura en filologia anglogermànica. Vaig trobar feina en una escola i ja em vaig dedicar a ensenyar, vaig assumir tasques de direcció i vaig compaginar les tasques a l'escola amb lideratge d'equips en temes d'innovació pedagògica i transformació educativa. Després, per temes personals vaig canviar de centre, ara estic en un altre centre concertat i segueixo compaginant la docència amb la gestió d'equips en temes de formació.		
State of the matter		
When did you first hear about giftedness?		None, context
At the beginning of his/her working experience		
Throughout his/her working experience		
Recently	Fa uns 8-10 anys. Sí que es parlava de <i>sobredotació</i> però el terme <i>altes capacitats</i> és relativament més recent.	
Others		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor	És una necessitat, ho veig essencial, no només pel tema educatiu sinó també pel tema social. La teoria és molt bonica però a l'hora de la veritat no és tan fàcil, perquè una escola inclusiva hauria de ser inclusiva per a tots, els que tenen un seguit de dificultats i els que necessiten un altre tipus de contingut.	
Against		
Others		
What consequences do you think inclusive education has for gifted students?		V1, V 2 , V3
Positives	Si realment s'atén l'alumnat d'acord amb el que necessita, penso que té un efecte positiu. Si som educativament capaços de crear un entorn d'aprenentatge inclusiu, els beneficis hi són, segur.	
Negatives		
Others		
Educational needs		
What educational needs have gifted students in language lessons?		V1
Variety of resources and methodologies	Activitats i reptes adequats al seu perfil.	
More tasks		
More difficult tasks		
Others	Necessitat d'anar més enllà.	

As a teacher, have you ever suspected that any of your students was gifted?		None, context
Yes		
No		
Others		
What makes you think that a student is gifted?		V1
He/she shows interest	A vegades et demanen per saber-ne més, alguns coneixen moltes coses més a part de la matèria.	
He/she gets bored easily	Són alumnes diferents i moltes vegades quan a l'aula no troben el que esperen, s'avorreixen, gestionen els seus temps de maneres diferents.	
He/she completes the tasks successfully and/or understands the contents before his/her classmates	Les poques dificultats que té vers els continguts, de seguida raonen, de seguida relacionen...	
He/she shows behavior typical of older students	La manera de comportar-se, d'entendre, de seguir la matèria.	
Others	A vegades no són forçosament brillants amb escriure, per exemple amb bona grafia.	
<i>Educational response</i>		
What is the response of the school where you work at towards the giftedness?		V 2
No specific response is provided.	Es fan PI, hem tingut algun alumne que s'ha passat de curs, però és un cas, perquè moltes famílies no volen que es faci un canvi d'estructura gran. No hi ha un acord estricte per a tots els departaments, sí que se'ls ha d'atendre però hi ha qui ho fa a partir dels criteris d'avaluació, pel tipus d'activitats...	
There's a protocol to address GS.		
Delegate on teachers how to address GS.		
Others		
What can you do as a teacher?		V 2
He/she doesn't provide any specific response.		
He/she follows the school protocol to address GS.		
He/she follows his/her own experiences and beliefs to address GS.		
Others	Les eines digitals (Chromebook, Classroom...) faciliten la tasca docent, perquè permeten que els continguts i materials es puguin adaptar als alumnes.	

	Cal: 1. Formació del professorat per detectar-los. 2 . Donar-hi resposta: disseny activitats i UD obertes i flexibles. 3) Gestió de l'equip: parlar-ne per normalitzar-ho, perquè al cap i a la fi és part de la inclusió.	
Have you been trained to teach gifted students?		V1, V 2
Yes		
No	No formació específica però orientacions sí quan algun alumne està portat des d'algun gabinet especial, alguna entitat... llavors ens han donat pautes i orientacions. També tenim una psicòloga a la nostra escola que ens ajuda.	
Others		
Do you evaluate gifted students following the same guidelines used to assess the others?		V 2
Yes		
No	Els criteris d'avaluació s'adapten una mica, els avaluem d'acord amb el que els hi hem donat de contingut. No hi ha una cohesió total, cada professor ho regula d'acord amb la seva matèria.	
Others		
How can a language teacher motivate gifted students to learn?		V3
Using a variety of resources and methodologies	Sortir de la matèria, buscar continguts que es relacionin amb altres àmbits i el motivin.	
Giving more tasks		
Giving more difficult tasks		
Giving freedom to choose the topics		
Others		
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
What role do their parents play?		V1, V 2 , V3
They want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Pares que per pensar que tenen un fill d'altres capacitats pensen que el món ha d'estar als seus peus i l'escola voltant al seu entorn, i tampoc és això, perquè tampoc és bo. Han tret els seus fills d'una escola per buscar una escola més d'elit.	
They don't want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Altres de dir «no volem ni mirar-ho, és igual». Fins i tot en algun cas que veus que és flagrant, els pares han dit «és igual, que segueixi normal».	
Others	Actualment els pares estan molt pendents i a vegades pressionen fins i tot en casos en què no queda clar si tenen AC. Per exemple: a la mínima que dius: estan despistats, et diuen: Bueno, potser és un tema d'AC.	
How does a gifted student react to adaptations for giftedness?		V3
He/she accepts them.	Sempre i quan vagi seguint el ritme.	

He/she doesn't accept them.	Estan acostumats a passar els cursos amb facilitat, si puges el nivell, fa que s'hagin d'esforçar més i això pot donar lloc a protestes.	
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V 2 , V3
They accept them.	El treball en equip fa que tinguin activitats diferents i estigui molt més acceptat que abans. Cal fer-los entendre que no estan allà per la nota, sinó per aprendre. Portem unes generacions tan obsessionats pel número que quan tu abandones una mica el número i centres els nanos en l'aprenentatge, els errors que fan cadascun, baixes els nivells de tensió i competitivitat.	
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes towards gifted students due to the adaptations.		
Others		
<i>Contrasting observations</i>		
You've worked as a teacher in several schools. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act similarly.	Els 2 centres seguien trajectòries molt similars.	
Every school acts differently.		
Others		
<i>Closing</i>		
What do you think is the best strategy to foster motivation in language learning concerning gifted students?		V3
Curriculum adaptation		
Grouping		
Flexibilization of the school period		
Others	Desenvolupar habilitats comunicatives. Utilitzar la llengua com a vehicle.	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
Veig que és un tema que a vegades als claustres i als equips es porta bastant malament, perquè és un tema que s'ha treballat molt poc des de dins, per desconeixement també. Llavors a vegades no es veu tan bé perquè el que ens arriba ve de fora: s'han fet proves de fora, paguen un gabinet de fora, i tothom de fora ha vist com has de fer les coses, i en el nostre col·lectiu és molt <i>reaci</i> , és dir: «a mi què m'han de dir què he de fer?» És un tema poc explorat encara, hi és però poc explorat.		

<p>A vegades hi ha nanos sobreestimats des de petits. Llavors què és, que li han donat tant, tant, tant, o que realment ell innat ja té capacitats?</p> <p>La hiperpaternitat, aquests pares que ho fan tot per ells. Si ells no poden ja els hi fa algú, costa una mica distingir. Tens un perfil dins de l'aula i un altre perfil que ve de fora. A secundària es donen casos, perquè a primària és més difícil de detectar, però a secundària hi ha casos que els pares ja no arriben a ajudar-los.</p>	
--	--

10.1 INTERVIEW TO TEACHER 5 (T5)

Date: 30.03.2021	
School: semi-private school	Languages: French

1. Com a docent de llengües estrangeres, podria parlar breument de la seva trajectòria professional?

Des que vaig acabar la carrera, vaig començar de seguida en acadèmies d'idiomes, abans d'acabar la carrera ja hi vaig començar a treballar, i vaig tenir sort que en acabar els estudis vaig trobar feina aquí on sóc ara, de francès i de català, i d'anglès. Llavors me'n vaig anar per temes personals a un altre poble, vaig continuar fent les mateixes assignatures, i també per temes personals vaig retornar a "casa", a l'escola on vaig començar, ja només amb el francès, perquè des que s'ha implantat ara fa 5 anys el Batxibac, ja vaig entrar a la coordinació i molt contenta, molt feliç.

Al Batxibac es fa servir el francès com a llengua vehicular, oi?

Fan deu hores de francès, el currículum com els altres però a més fan deu hores en francès. O sigui, la filosofia la fan en francès, la llengua en francès, la literatura en francès... Poden fer pràctiques en empreses franceses o també poden fer estades lingüístiques, el treball de recerca en francès... I això permet molt enriquiment.

2. Quan va sentir parlar de les altes capacitats per primera vegada?

Vaig començar a sentir-ne a parlar a l'altra escola, tot i que no hi havia protocol, però sí que es parlava del tema. I aquí sabem que hi ha nanos d'altres capacitats però no tenim protocol.

3. Què opina de l'educació inclusiva?

Depèn dels casos. A la meua escola intentem fer el que podem, però hi ha casos que se'ns escapen una miqueta, llavors seria millor anar a un centre més específic. És una escola molt gran, tenim 30 nanos per classe... A vegades pots arribar i altres no, s'ha de ser realista.

4. Quines conseqüències creu que té per a l'alumnat amb altes capacitats que l'educació sigui inclusiva?

Jo crec que li posa pals a les rodes, tant per un nen que tingui altes capacitats com per un nano *borderline* que tingui un dictamen, perquè arriba un punt que desaprenen, no aprenen, desaprenen. I el nano d'altres capacitats s'emmotilla molt, tu intentes donar-li ampliacions, més feina... però en un centre amb tants alumnes se'ns escapa de les mans, penso jo.

5. Quines necessitats educatives té l'alumnat amb altes capacitats en el context de les classes de llengües?

Al meu centre, com que fem el Batxibac, intentem que hi hagi un alumnat de francès. Jo tinc una alumna, però ens ha de demostrar que és d'altres capacitats, perquè no ens ho està demostrant. Ens va venir un dia amb un paper i ens ho hem de creure, però és que no... No tinc massa experiència, aquesta nena és una nena més, per molt que la vulguis motivar no t'ho fa. Es mou

entre el 6 i el 7, i ens plantejem: «ho és o no ho és?» Hi ha un paper que diu que ho és, però no ens ho demostra. A l'última avaluació que vam fer dèiem: «potser ens han enredat...». Va venir la mare amb aquest paper, que li havien fet l'estudi, però no ho acabem de tenir clar, perquè no despunta en res. És mitjana. Se'n va sortint amb el que fa al dia a dia. La mare em diu: «de petita llegia molt», però jo li dono llibres per llegir i no ho fa.

6. Com a docent, ha sospitat alguna vegada que algun dels seus alumnes tingués altes capacitats?

No, tinc gent molt bona però ja ho són els germans, o de família. No hi ha cap estudi fet. Joestic en una escola de classe mitja-alta i no és per deixadesa, però no, són intel·ligents però no són altes capacitats, perquè si no les famílies s'haguessin preocupat de mirar-ho. Tinc gent brillant, però no amb altes capacitats.

7. Quina resposta dóna el centre educatiu on treballa a l'alumnat amb altes capacitats?

No, i en parlem, eh? Hauríem de fer-hi alguna cosa, però mai s'acaba de fer res. Jo fa 5 anys i poc que hi sóc, no sé si abans... Protocol no n'hi ha, no sé si han tingut algun cas que s'ha fet alguna cosa. I els que tinc que són nanos brillants no crec que ho siguin. Per exemple, una nena té els pares que treballen de metges a St. Joan de Déu. S'haguessin preocupat de saber si hi ha altes capacitats, senzillament és molt intel·ligent i ja està.

8. Com hi actua vostè com a docent?

Intentar fer el que faig amb l'alumna que et deia però que no em surt bé. Intentar donar-los més material, llibres de lectura que crec que per nivell podrien i fins i tot comentar-los, dir: «què t'han semblat?» Perquè també motiva a un professor tenir un alumne interessat.

9. Ha rebut formació específica per tractar l'alumnat amb altes capacitats?

No, i aquest any, amb el confinament, tota la formació és de TIC. Hi ha temes que em sap molt greu que estiguin aparcats. Perquè jo crec molt en la persona. D'això ja en vam aprendre, de fer les classes, però és la persona, perquè tractem amb persones, i em sap greu que no hi hagi un protocol. La psicòloga del meu centre no hi creu, en aquesta nena, saps? Cada cop diem el mateix: sí que ho té amagat. Ho arribes a dubtar.

10. Avaluu aquests alumnes amb els mateixos paràmetres que la resta?

Crec que s'hauria de fer una mica de diferència, i amb aquest extra que se li dóna, tenir-ho molt en compte. T'ha de motivar, si realment allò t'agrada i veus que el professor s'implica i et dóna més cosa i t'ho avaluarà... no ho sé.

11. Quina creu que és la millor manera per motivar l'alumnat amb altes capacitats en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Que vegi que pot investigar coses pel seu compte, que li dones la llibertat i creus en ell. Sobretot que vegi que el professor creu en ell, perquè això traspua. Parlo d'altres capacitats i també t'ho podria dir d'algú que no tira, eh? Quan veus que hi ha aquesta estima, dius, «aquest creu en mi». Doncs amb altes capacitats, penses: «aquest professor s'ha fixat que jo puc tirar per aquí, m'està donant corda per veure que jo puc». Els sentiments, jo sempre veig els sentiments. Diguem carrinclona, però si aposten per tu, tu també correspons.

12. Quin paper adopten els pares dels estudiants?

Volen que l'*apretem*. Els hi estranya que si la seva filla té aquest informe, com és que no. Però a casa també es *columpia*. Un dia o altre aflorarà. Però quan gires la truita, dius: «a casa, què?». «No, no, quan era petita sí que tal. Deu ser l'adolescència». Però és que mai ha despuntat, i ho parles amb profes d'altres anys i tampoc. Et quedes una mica així.

13. Com reacciona l'estudiant a les adaptacions per a altes capacitats?

Se li fan una muntanya, que és massa càrrega, que per què, que no. Si pot anar tirant amb el que fa... També és cert que té problemes a casa, però es veu que l'any passat tampoc. Ella tampoc t'ho explica, i deu petar per un altre lloc, penso. Té les seves armes per dir: «a mi no em passa res, tot és normal».

14. Com reaccionen els companys davant les adaptacions per a altes capacitats?

Normal, com que als que no tiren també els fem adaptacions... Fem molts PI dins l'aula, està molt normalitzat. Anem de bòlit, no n'estic satisfeta, l'adaptació a l'aula és complicada. Aquest any, pels grups bombolla, el tutor ha d'estar al màxim d'hores amb ells, faig alguna optativa no de francès, excepcionalment, perquè estiguin al màxim d'hores amb mi i siguem el mínim de profes. I vas així, perquè costa fer una adaptació. Jo em passo mitja vida a Batxibac, però com que sóc tutora de 2 n d'ESO, tinc aquesta nena. Fent Batxibac disfruto molt.

15. Quina creu que és la millor estratègia per fomentar l'aprenentatge de llengües en l'alumnat amb altes capacitats?

Intentar que les classes siguin al més amenes possibles. Amb el Batxibac, poder viatjar fora, poder fer pràctiques en una empresa francesa, que sàpiguen que hi ha aquesta fita, fer la prova externa... A ESO diuen: «que bé que no haurem de fer la selectivitat espanyola». Si saben que hi ha tot això, també continuen. També amb el batxillerat dual, saber totes les possibilitats que t'obre una llengua estrangera, un Erasmus, poder anar a fer un màster, anar a fer el primer de carrera a França, amb beques que per 300€ tens allotjament i estàs a 3 hores de Toulouse o de Montpellier... això t'obre el món. És el futur. Jo sempre els dic: «no us deixeu l'anglès, que és la mare de totes, però a part si tens el francès, una segona llengua estrangera és molt important». Una la sap tothom, però una segona bé, ja costa més. Acaben el 2 n de Batxillerat que parlen com nadius, és un goig. Premis de treball de recerca... Haver de redactar t'obliga a buscar vocabulari, llegir llibres, novel·les com *Els Miserables*, que es donen a primer de carrera de filologia. Són pocs alumnes, que és un avantatge també, i som una família. Si això ho haguessin fet a la meva època, hagués tirat coets. Ha sigut un encert, el francès estava com una mica deixat i et dona com un *boom*. Solo tenir entre 10 i 12 alumnes de Batxibac, perquè clar, se t'ha de donar bé, i no tothom s'hi veu amb cor, i és dur perquè els fots canya, eh? Però llavors ho acaben agraint, i pensa que cada any en tinc 2 o 3 que marxen i ens vénen a veure després, vénen a parlar amb «els petits», que dic jo, i és una experiència molt maca.

10.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: TEACHER 5 (T5)

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
You have been a foreign language teacher for many years. Could you talk briefly about your professional career?		None, context
Durant i després de la carrera: acadèmies d'idiomes. Al cap de poc d'haver acabat, professora de FR, CAT i ENG en escola concertada. Trasllat a una altra escola per temes personals. Després tornada a l'escola d'origen. Des de fa 5 anys, coordinadora del Batxibac.		
<i>State of the matter</i>		
When did you first hear about giftedness?		None, context
At the beginning of his/her working experience		
Throughout his/her working experience	Vaig començar a sentir-ne a parlar a l'altra escola.	
Recently		
Others		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor		
Against	Hi ha casos que se'ns escapen una miqueta, llavors seria millor anar a un centre més específic. A vegades pots arribar i altres no, s'ha de ser realista.	
Others		
What consequences do you think inclusive education has for gifted students?		V1, V 2 , V3
Positives		
Negatives	Jo crec que li posa pals a les rodes. Però en un centre amb tants alumnes se'ns escapa de les mans, penso jo.	
Others		
<i>Educational needs</i>		
What educational needs have gifted students in language lessons?		V1
Variety of resources and methodologies		
More tasks		
More difficult tasks		
Others	L'únic cas d'AC que té no ho manifesta de cap forma.	
As a teacher, have you ever suspected that any of your students was gifted?		None, context
Yes		
No	Tinc gent brillant, però no AC. Jo estic en una escola de classe mitja-alta i no és per deixadesa, perquè si no les famílies s'haguessin preocupat de mirar-ho.	
Others		
<i>Educational response</i>		

What is the response of the school where you work at towards the giftedness?		V 2
No specific response is provided.	Protocol no n'hi ha.	
There's a protocol to address GS.		
Delegate on teachers how to address GS.		
Others		
What can you do as a teacher?		V 2
He/she doesn't provide any specific response.		
He/she follows the school protocol to address GS.		
He/she follows his/her own experiences and beliefs to address GS.	Donar-los més material, llibres de lectura i fins i tot comentar-los. Perquè també motiva a un professor tenir un alumne interessat.	
Others		
Have you been trained to teach gifted students?		V1, V 2
Yes		
No	No, i aquest any, amb el confinament, tota la formació és de TIC. Hi ha temes que em sap molt greu que estiguin aparcats. Perquè jo crec molt en la persona.	
Others		
Do you evaluate gifted students following the same guidelines used to assess the others?		V 2
Yes		
No	S'hauria de fer una mica de diferència.	
Others		
How can a language teacher motivate gifted students to learn?		V3
Using a variety of resources and methodologies		
Giving more tasks		
Giving more difficult tasks		
Giving freedom to choose the topics		
Others	Que vegi que pot investigar coses pel seu compte. Sobretot que vegi que el professor creu en ell, perquè això traspua.	
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
What role do their parents play?		V1, V 2 , V3

They want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Volen que l'apretem. Els hi estranya que si la seva filla té aquest informe, com és que no [ho demostra]. Però a casa també es columpia. Un dia o altre aflorarà.	
They don't want the school to deal with the learning needs of their gifted child.		
Others		
How does a gifted student react to adaptations for giftedness?		V3
He/she accepts them.		
He/she doesn't accept them.	Se li fan una muntanya, que és massa càrrega, que per què, que no. Si pot anar tirant amb el que fa.	
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V 2 , V3
They accept them.	Normal, com que als que no tiren també els fem adaptacions... Fem molts PI dins l'aula, està molt normalitzat.	
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes towards gifted students due to the adaptations.		
Others		
Closing		
What do you think is the best strategy to foster motivation in language learning concerning gifted students?		V3
Curriculum adaptation		
Grouping		
Flexibilization of the school period		
Others	Intentar que les classes siguin al més amenes possibles. Fer veure que la llengua té una fita i obre moltes portes i possibilitats. Ex: amb el Batxibac, poder viatjar fora, poder fer pràctiques en una empresa francesa. Jo sempre els dic: no us deixeu l'anglès, que és la mare de totes, però a part si tens el francès, una segona llengua estrangera és molt important. Una la sap tothom, però una segona bé, ja costa més. Ha sigut un encert.	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
--		

11.1 INTERVIEW TO A PSYCHOLOGIST SPECIALIZED IN GIFTEDNESS AND SCHOOL COUNSELOR

Date: 22.02.2021

1. Com a psicòleg especialista en superdotats i talentosos, podria parlar breument de la seva trajectòria professional?

Vaig començar com a especialista en altes capacitats i psicòleg clínic, he voltat per molts psiquiàtrics, i ara estic com a orientador en un institut i tinc la consulta també. Fa 34 anys que m'hi dedico.

2. Quines diferències hi ha entre persones amb altes capacitats, superdotades i talentoses?

Altes capacitats en teoria despunta en tots els camps, té facilitats per l'aprenentatge a nivell científic, lingüístic, a nivell musical, esportiu... destaca o potencialment pot destacar en tots els camps; i un talentós és una persona que només destaca en un camp. Per exemple, el Messi és una persona talentosa però ni molt menys té altes capacitats. O Beethoven seria un talentós en la música, o Einstein era talentós en física però per exemple en lletres no. «Altes capacitats» no vol dir que destaquí en tot, però potencialment podria destacar en tot. «Superdotat» és el mateix, és el terme que es feia servir abans, ara en diem «altes capacitats». El que passa que dins la sobredotació o altes capacitats hi ha diferents graus. Hi ha la persona amb altes capacitats relativament normal, que és una persona que està a la franja dels 130; després la persona amb altes capacitats-alt; i després hi ha el geni, de 180 cap amunt. En la meua vida només n'he vist un, va ser un cas d'un nen de Mallorca que tenia 5 anys i el vam *adelantar* 3 cursos, i l'haguéssim pogut *adelantar* 9 cursos, la seva edat intel·lectual i emocional era molt gran. Era un nano que amb 5 anys es volia morir, era un cas extrem. Amb 5 anys ell es quedava a fer les tertúlies després de dinar i sopar amb nosaltres, com si tingués 18 anys. És un cas molt molt *raro*.

3. Què opina de l'educació inclusiva?

Molt malament. Si es vol fer, em sembla molt bé, sempre i quan hi hagi tots els recursos i mitjans adequats, el que no pots fer són *parques*. No pot ser que en una aula et posin nens deficients, per exemple, o he tingut nanos inclús amb paràlisis cerebrals, i si no estan acompanyats de recursos és un *parque*, és un banc, és una cadira. Per mi, aquests nanos estarien molt més ben tractats en un centre d'educació especial, inclús ells se sentirien millor. Les coses es fan bé o no. Queda molt bé dir: «tenim una educació inclusiva», però *bueno*, com moltes coses en aquest país, es fa molt malament. La meua opinió és negativa, completament. Ara, si es fessin les coses bé, seria perfecte. Per altra banda, a aquests nanos els porten als instituts perquè socialitzin i siguin acceptats, però és que és tot el contrari, perquè la resta de nanos no els fan gens de cas i es queden marginats. En canvi, si els portessin en un centre especial, són acceptats i ells no es veuen tan malament, al contrari, es veuen potser millor que els altres, i el seu nivell d'autoestima puja molt, perquè se senten molt més bé, molt més ben protegits i considerats. I és que a nivell social no socialitzen, ni molt menys, són nanos marginats als instituts.

4. Quines conseqüències creu que té per a l'alumnat amb altes capacitats que l'educació sigui inclusiva?

No fa falta que sigui estudiant amb altes capacitats, és que a un estudiant normal li afecta negativament, perquè pensa que el nivell cada vegada està baixant més. No s'aprèn ni la meitat del que s'aprenia a la meua època. Qualsevol nano amb un nivell normal podria passar de curs perfectament. Jo sempre he dit que l'ESO es podria fer en 2 cursos perfectament. I, a més, hi ha un desnivell molt gran entre el que es fa a l'ESO i al Batxillerat, hi ha molta diferència. Tot el que no s'aprèn a l'ESO després t'ho demanen al Batxillerat. I nanos que no tenen un hàbit d'estudi, per molt intel·ligents que siguin, després fracassen. Jo m'he trobat gent potencialment molt intel·ligent que fracassa al Batxillerat o a la carrera, i suspenen, perquè per molta capacitat que tinguin no tenen hàbits. A l'ESO els 4 anys es repeteix el mateix, tu ja ho saps. I l'educació inclusiva perjudica la gent normal i sobretot els d'altres capacitats, perquè el que es fa és baixar el nivell. En lloc d'agrupar-los, o fer cursos flexibles o el que sigui, no es tracten, o perquè la gent no està preparada o perquè això requereix un esforç addicional.

5. Quin procediment se segueix per identificar que un estudiant té altes capacitats?

En un institut, si hi ha la sospita que algun nen pot ser d'altres capacitats, l'agafa l'orientador. L'orientador és el pedagog o psicòleg de l'institut. Li pot fer una entrevista, li pot arribar a passar un *quiz* o inclús el pot arribar a derivar a l'EAP, que és el psicòleg extern que va un cop a la setmana i volta per diferents instituts. Pot passar un test, que normalment és el menys fiable, i a partir d'aquí pot veure si té possibilitats de ser altes capacitats o no. Si pot ser-ho, el posa en contacte amb un centre exterior perquè li facin les proves. I si se'l porta a una consulta o un centre especialitzat, el que es fa és passar-li diferents proves d'intel·ligència i de tot, que avalui totes les variables que intervenen en una intel·ligència. També es fan preguntes als pares, a l'escola... Es fa com un recull de diferents fonts i informació i a partir d'aquí s'elabora un informe. No només s'avalua el coeficient, és una conseqüència de més coses, hi intervenen moltes variables en una intel·ligència, i totes han de ser favorables. Només que alguna falli, ja no és recomanable dir que una persona és d'altres capacitats.

6. Quines necessitats educatives té l'alumnat amb altes capacitats?

Bàsicament innovació, que siguin coses que no es repeteixin, aprendre... Són nanos que tenen unes inquietuds especials, d'alguna manera tenen un aprenentatge diferent. Normalment la gent amb altes capacitats és gent que pensa molt més del que hauria de pensar, ells mateixos estableixen un diàleg amb sí mateixos: el què, el quan, el com, el per què... i necessiten satisfer una sèrie de preguntes, i clar, necessiten un tipus d'aprenentatge diferent, cosa que ja et dic, ni l'ensenyament secundari ni el batxillerat els hi ofereix. D'alguna manera seria un aprenentatge basat en una sèrie de continguts especials, sempre i quan fessin els mateixos continguts que els demés però aprofundint més en alguns temes que els hi interessin més. Després depèn, dins les altes capacitats, hi ha gent que es decanta més per ciències, per les llengües... cadascú té una especialitat o una motivació diferents.

7. Quina resposta dona el centre educatiu on treballa a l'alumnat amb altes capacitats?

A l'institut queestic jo, que és el que es fa a la majoria d'instituts, quan es detecta un cas d'altres capacitats, se'ls elabora un PI i d'alguna manera s'augmenta el grau de dificultat dels continguts i s'especialitza també en continguts que ells estiguin motivats. En base a aquest PI es parla amb els professors i cadascun intenta adaptar la matèria a la manera que sap, que pot o que vol, perquè pots trobar-te amb professors que es neguen a adaptar-ho, però sempre n'hi ha que ho

fan i més o menys es va solucionant, però no es fa massa cosa. El psicòleg pot anar insistint, però tampoc pots enfrontar-te amb els companys. I l'inspector tampoc hi posa massa èmfasi. Si fos per baix, llavors sí, d'alguna manera t'obliguen a baixar el nivell i adaptar-te cap a baix. Es té la idea que si una persona és més intel·ligent del normal ja per si sol s'espavilarà, no tindrà tants problemes, quan a nivell emocional tenen molts més problemes aquests que no pas els altres.

8. Com hi actua vostè com a psicòleg i orientador?

Bàsicament elaborar el PI i ajudar a organitzar, a dissenyar el material per a aquests nanos en les diferents assignatures. Com que el professor no en té ganes, o no vol, o no està motivat, d'alguna manera el que es fa és ajudar-lo, facilitar-li. Faig d'alguna manera d'enllaç entre el professor i l'alumne, perquè a més et diré una cosa, els de l'EAP, que normalment són els que fan la primera prova, normalment no en tenen ni idea de les altes capacitats. Jo vaig entrar i em van dir: «tu ets l'especialista, fes-ho tot», fins i tot la directora se'n va desentendre. Jo sé que en aquest institut, abans que jo entrés, no es feia res, i els pares el que feien era queixar-se. Els pares volen *algo*, el nano demana. Hi ha tants problemes que aquest és el menys important en un institut.

9. Creu que l'alumnat amb altes capacitats s'ha d'avaluar amb els mateixos paràmetres que la resta?

Se'ls ha de fer una avaluació diferent, igual que es fa diferent als que estan per sota. Quan fas la planificació, ja hauria de ser diferent i l'avaluació també. Algun professor pot arribar-ho a fer però si tenen nou assignatures, potser ho fa en alguna. Difícilment es fa.

10. Quina creu que és la millor manera de motivar l'alumnat amb altes capacitats?

Enganxar-los en el camp que més els interessi. Que els hi agrada, per exemple, investigar? Doncs deixar-los ordinadors perquè busquin informació pel seu compte, buscar alguna cosa que els engresqui i els agradi, que els motivi. A partir del que els agrada, intentar enganxar-los. I d'alguna manera que l'aprenentatge sigui molt més flexible, és a dir, no fa falta que vagin totes les hores a classe sinó que per exemple es poden destinar certes hores que vagin al laboratori, certes a la biblioteca, altres a la sala d'informàtica... perquè ells mateixos vagin treballant els seus interessos.

11. Quin paper adopten els pares dels estudiants?

En general els pares estan a favor. De totes maneres, cada vegada està menys indicat passar de curs, perquè de curs podrien passar de 30 d'una classe, podrien passar-ne 2 8. Com que el nivell és tan baix... A més s'ha de diferenciar la gent que és acadèmicament brillant de la gent que és altes capacitats. [Passar de curs] no és la solució tampoc. Pensa que per passar de curs intervenen moltes variables, només que una sigui desfavorable, ja sigui a nivell emocional, psicològica, de relacions, que un nen sigui immadur... no s'aconsella passar-lo. Després potser el tens en un curs que a nivell de contingut molt bé però té altres mancances. Si tu el passes és perquè estàs realment segur que no fracassarà i no hi haurà problemes de cap tipus. Només que tinguis un dubte, ja no s'aconsella. Molts pares volen que se'ls passi de curs, ets tu qui els has d'anar parant. Molts pares volen presumir de fill, no els hi expliquis les raons. Hi ha molts tipus de pares.

12. Com reacciona l'estudiant a les adaptacions per a altes capacitats?

Hi ha de tot, però una gran majoria són ells els que no volen passar de curs. Nosaltres, quan aconsellem que una persona ha de passar de curs, preguntem primer de tot al nen, independentment dels pares. Si el nen ens diu que no ho té clar, ja no ho recomanem. S'ha de respectar l'opinió del nen. I a la majoria els hi costa, no vol. Si són activitats engrescadores, motivadores i del seu interès els hi sembla bé. A vegades es confon també, a vegades es pensa que fer un PI és fer per exemple si els companys fan 4 sumes, a un altes capacitats fer-li fer deu. Això no és cap adaptació, això és un càstig, en aquest cas òbviament es neguen, jo també em negaria. Si es fa una planificació adequada amb un PI correcte la majoria hi estan d'acord perquè són ells que ho demanen, perquè s'avorreixen a la classe.

13. Com reaccionen els companys davant les adaptacions per a altes capacitats?

Bastant bé perquè quan es fan adaptacions per a un altes capacitats no es fan normalment només per a ell, sinó que s'aprofiten per exemple 4 o 5 companys que encara que no siguin intel·ligents siguin acadèmicament bons, per alguna manera no diferenciar-lo tant de la resta de la classe. Ja que ho fas amb un, ho fas amb altres.

14. Ha conegut la situació de les altes capacitats en diversos països. Quines similituds i diferències destacaria del tractament entre les diverses realitats?

On es tracta més diferent és en països europeus que van més avançats, per exemple Alemanya, Anglaterra, països del nord com Suècia... Es tracta diferent i molt més bé perquè és dona més importància a les capacitats. Per exemple, a Estats Units i a Mèxic també, però l'ensenyament és molt peculiar, perquè per exemple els nanos saben molt sobre Estats Units però no saben res de fora. El que es fa a Amèrica és que en general tenen escoles especialitzades, cosa que aquí no n'hi ha. Encara que diguin que a Barcelona n'hi ha una, no és ben bé una escola per a altes capacitats, són escoles de gent acadèmicament brillant. Per exemple, a Estats Units estan en escoles especials i tenen un mentor, que d'alguna manera intenta agrupar-los amb altres nens de diverses intel·ligències perquè puguin relacionar-se, per exemple a les tardes, als vespres... però durant el dia van a centres amb nens que actuen de forma semblant a ells. Jo ho trobo bé, sempre i quan després es puguin relacionar amb tot tipus de nens, sinó després els discrimines. Perquè jo recordo escoles d'Estats Units que els nanos estaven internats allà i clar, quan sortien semblaven *bitxos rars*, com extraterrestres... i després els hi costa molt adaptar-se. Els altes capacitats tenen problemes per entendre's o per compartir, relacionar-se amb els altres. Sempre els hi dic el mateix: «és més fàcil que tu t'adaptis a 100 persones que no pas 100 persones s'adaptin a tu», per tant, qui ha de fer l'esforç és la persona amb altes capacitats. Perquè clar, si tu ja els aïlles, després quan surten estan totalment *desubicats*. Si això ja passa amb nanos aquí, que estan desubicats, perquè clar, la seva manera de pensar i sentir no és la mateixa.

15. Ha conegut casos de doble excepcionalitat?

Me n'he trobat molts, d'Asperger i autistes. Pensa que un tant per cent molt molt elevat d'Asperger i autistes són nens amb altes capacitats. N'abunden bastants. La majoria són nanos amb una intel·ligència alta, i la seva manera de pensar és molt complicada, i és difícil interactuar amb aquests nanos, perquè el seu món és completament diferent. Per exemple, jo he tingut

alumnes que el primer dia em diuen: «jo no entenc les bromes, a mi no em facis bromes». No entenen la diferència si ets una mica irònic.

11.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: PSYCHOLOGIST

	Notes	Variables
<i>Presentation</i>		
Could you talk briefly about your professional career?		None, context
Especialista en altes capacitats i psicòleg clínic, ha treballat en molts psiquiàtrics, i ara a orientador en un institut + la consulta. 34 anys de professió.		
<i>State of the matter</i>		
What is the difference between <i>gifted</i> and <i>talented</i>?		None, context
Altes capacitats: destaca o potencialment pot destacar en tots els camps. Antigament s'anomenava sobredotació. Hi ha diferents graus: normal/alt/geni (molts pocs casos). Talent: només destaca en un camp.		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor		
Against	Es necessiten recursos i mitjans perquè sigui satisfactòria, ara mateix són "parches". Alguns estudiants [amb discapacitats] estarien molt més ben tractats en un centre d'educació especial, inclús ells se sentirien millor: se sentirien acceptats, es veurien millor en comparació amb els altres i la seva autoestima pujaria, se sentirien més protegits i considerats. Un dels objectius de l'educació inclusiva és que els estudiants socialitzin, però en realitat estan marginats.	
Others		
What consequences do you think inclusive education has for gifted students?		V1, V 2 , V3
Positives		
Negatives	Per a tots, no només per a GS. El nivell cada vegada està baixant més. Els estudiants no tenen hàbits d'estudi i fracassen per molt intel·ligents que siguin. L'ESO es podria fer en 2 cursos perfectament, hi ha un desnivell molt gran entre el que es fa a l'ESO i el Batxillerat.	
Others		
<i>Educational needs</i>		
What educational needs have gifted students?		V1
Variety of resources and methodologies		
More tasks		
More difficult tasks		
Others	Innovació, evitar repetició i que aprenguin.	

	<p>AC pensen molt més del que hauria de pensar, ells mateixos estableixen un diàleg amb sí mateixos: el què, el quan, el com, el per què... i necessiten satisfer una sèrie de preguntes.</p> <p>Aprenentatge basat en una sèrie de continguts especials, sempre i quan fent els mateixos continguts que els demés però aprofundint més en alguns temes que els hi interessin més.</p>	
Which steps are followed to identify giftedness?		V1
<p><i>En IES:</i> si hi ha la sospita que algun nen pot ser AC, l'agafa l'orientador. Li pot fer una entrevista, li pot arribar a passar un quiz o inclús el pot arribar a derivar a l'EAP, que és el psicòleg extern que va un cop a la setmana i volta per diferents instituts. A partir d'aquí pot veure si té possibilitats de ser AC o no. Si pot ser-ho, es posa en contacte amb un centre exterior perquè li facin les proves.</p> <p>Si directament va a consulta especialitzada: fer-li diferents proves, avaluar totes les variables que intervenen en una intel·ligència. També es fan preguntes als pares, a l'escola... es fa un recull de diferents fonts i informació i a partir d'aquí s'elabora un informe. No només s'avalua el coeficienthi intervenen moltes variables en una intel·ligència, i totes han de ser favorables. Només que alguna falli, ja no és recomanable dir que una persona és AC.</p>		
<i>Educational response</i>		
What is the response of the school where you work at towards the giftedness?		V 2
No specific response is provided.		
There's a protocol to address GS.	S'elabora un PI, s'augmenta la dificultat dels continguts i s'intenta procurar continguts que els interessin (aprox).	
Delegate on teachers how to address GS.	Cada professor intenta adaptar la seva matèria com pot/vol/sap. El psicòleg pot anar insistint, però tampoc pots enfrontar-te amb els companys.	
Others	<p>L'inspector tampoc hi posa massa èmfasi. Si fos per baix, llavors sí, d'alguna manera t'obliguen a baixar el nivell i adaptar-te cap a baix. Es té la idea que si una persona és més intel·ligent del normal ja per si sol s'espavilarà, no tindrà tants problemes, quan a nivell emocional tenen molts més problemes aquests que no pas els altres.</p> <p>Hi ha tants problemes que aquest és el menys important en un institut.</p>	
What can you do as a psychologist and counselor?		V 2
He/she doesn't provide any specific response.		

He/she follows the school protocol to address GS.		
He/she follows his/her own experiences and beliefs to address GS.	Elabora PI i ajuda a crear material per AC en les diverses assignatures. Fa d'enllaç entre professors i alumnes. Com que ell és especialista, tots els altres se'n desentenen.	
Others		
Dogifted students have to be evaluated following the same guidelines used to assess the others?		V 2
Yes		
No	Difícilment es fa.	
Others		
Which is the best way to motivate gifted students?		V3
Using a variety of resources and methodologies		
Giving more tasks		
Giving more difficult tasks		
Giving freedom to choose the topics		
Others	Enganxar-los en el camp que més els interessi. Que l'aprenentatge sigui molt més flexible, és a dir, no fa falta que vagin totes les hores a classe sinó que per exemple es poden destinar certes hores que vagin al laboratori, certes a la biblioteca, altres a la sala d'informàtica... perquè ells mateixos vagin treballant els seus interessos.	
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
What role do their parents play?		V1, V 2 , V3
They want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	Cada vegada està menys indicat passar de curs. Per passar de curs intervenen moltes variables, només que una sigui desfavorable, ja sigui a nivell emocional, psicològica, de relacions, que un nen sigui immadur... no s'aconsella passar-lo. Després potser el tens en un curs que a nivell de contingut molt bé però té altres mancances. Si tu el passes és perquè estàs realment segur que no fracassarà i no hi haurà problemes de cap tipus. Només que tinguis un dubte, ja no s'aconsella. Molts pares volen que se'ls passi de curs, ets tu qui els has d'anar parant.	
They don't want the school to deal with the learning needs		

of their gifted child.		
Others		
How does a gifted student react to adaptations for giftedness?		V3
He/she accepts them.	Si són activitats engrescadores, motivadores i del seu interès els hi sembla bé, són ells que ho demanen, perquè s'avorreixen a la classe.	
He/she doesn't accept them.	La majoria no vol que se'ls passi de curs. Es pregunta sempre primer al nen, i si no vol, no es recomana. No volen fer més activitats que els altres en el sentit, per exemple: si els companys fan 4 sumes, a un AC fer-ne 10. Això no és cap adaptació, això és un càstig, en aquest cas òbviament es neguen.	
Others		
How do classmates react to adaptations for giftedness?		V 2 , V3
They accept them.	Quan es fan adaptacions per a un AC no es fan normalment només per ell, sinó que s'aprofiten per exemple 4 o 5 companys que encara que no siguin intel·ligents siguin acadèmicament bons, per alguna manera no diferenciar-lo tant de la resta de la classe.	
They don't accept them.		
They show inappropriate attitudes towards gifted students due to the adaptations.		
Others		
<i>Contrasting observations</i>		
You've taught in different countries. What similarities and differences would you highlight between the different realities?		V1, V 2 , V3
All the schools act the same way.		
Every school acts differently.	Alemanya, Anglaterra, països del nord com Suècia, Amèrica, Mèxic... es tracta diferent i molt més bé perquè és dona més importància a les capacitats. A Amèrica tenen escoles especialitzades i tenen un mentor per agrupar-los amb altres nens de diverses intel·ligències perquè puguin relacionar-se. Jo ho trobo bé, sempre i quan després es puguin relacionar amb tot tipus de nens, sinó després els discrimines. Perquè jo recordo escoles d'USA que els nanos estaven internats allà i clar, quan sortien semblaven bitxos rars, com extraterrestres... després els hi costa molt adaptar-se, estan desubicats.	
Others		
<i>Closing</i>		

Concerning twice-exceptional students: have you ever come across them?		V3
Yes	Un tant per cent molt molt elevat d'Asperger i autistes són nens amb AC. La seva manera de pensar és molt complicada, i és difícil interactuar-hi perquè el seu món és completament diferent. Per exemple, jo he tingut alumnes que el primer dia em diuen: jo no entenc les bromes, a mi no em facis bromes.	
No		
Others		
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?		[Open]
--		

12.1 INTERVIEW TO A SCHOOL INSPECTOR

Date: 04.03.2021

1. Com a membre del Departament d'educació, podria parlar breument de la seva trajectòria professional?

Tinc experiència com a professora de primària, d'ESO, com a formadora de formadors, gestora de projectes i programes, he estat cap de servei, subdirectora general d'un parell de coses, sóc inspectora d'educació ja fa 20 anys i sobretot he estat també estudiant, dintre del mateix sistema, fins al darrer moment. Per una banda, actualitzant diferents llicenciatures i, per una altra, treballant conjuntament amb l'alumnat de les universitats on també dono classe.

2. Quan va sentir parlar de les altes capacitats per primera vegada?

Altes capacitats, que no es deien així aleshores, quan jo era criatura ja se'n treballava, i sobretot perquè hi havia una línia de pedagogia científica que feien servir els professors a l'escola on anava jo i els meus germans, que parlava de la mesura de resultats i de capacitats, i recordo haver participat en algun estudi com a criatura, com a alumna. Primer s'avaluava i es mesurava la velocitat lectora, i parlaven de l'Alexandre Galí, hi havia diferents mesures, i jo recordo que en un moment donat ens van fer tests d'intel·ligència i van cridar els pares per parlar i explicar què significava i per què i va ser potser la primera vegada que tinc el record que això es mesurava i que estava parametrat. Amb posterioritat ha evolucionat molt, tant el concepte, com els paràmetres, com la flexibilització de la interpretació que se li dona.

3. Què opina de l'educació inclusiva?

Per mi, és un fet natural si un pensa i reconeix que tothom és diferent. Si no hi ha dues persones iguals, no hi pot haver un ensenyament que sigui unívoc per a totes dues. Primer perquè una cosa és el que nosaltres posem en una classe, que dius «estic preparant una unitat didàctica i aquest és l'input, el procés, l'output...» però l'input cada persona l'entendrà, el rebrà i el qualificarà a la seva manera, per tant, serà un *intake* absolutament personalitzat. Per tant, l'educació inclusiva és un fet natural que representa reconèixer la diversitat de tothom i treballar-hi en consonància i coherència amb les necessitats de cadascú.

Actualment l'etiqueta «inclusiva» s'aplica a un tipus d'ensenyament molt particular, que és diferent, no és el concepte d'«inclusivitat» o «educació inclusiva» que t'acabo de comentar, que el trobo absolutament natural, sinó que s'utilitza aquesta etiqueta com es pot utilitzar també l'etiqueta de «projecte transformador», o «innovador». A veure, una cosa és el concepte i l'altre són els projectes. Els centres actualment que es defineixen dintre del sistema educatiu català es defineixen com a centres inclusius. És aquesta percepció que tots som diferents, per tant, tots necessitem allò que millor ens funciona. D'altra banda, moltes vegades, s'utilitza la terminologia «inclusiu» per determinar aquelles escoles que estan acollint sobretot un gran nombre de nens amb necessitats educatives especials i específiques derivades de característiques que són moltes vegades físiques (cadeira de rodes), o psíquiques (síndrome de Down), o intel·lectuals, culturals (gent que arriba sense saber un idioma, per tant, sense poder entendre o expressar allò que sap), o familiars, que poden ser permanents o temporals (gent per exemple que arriba d'acollida, amb una capacitat econòmica limitada, etc.). La paraula «inclusiva» actualment

s'utilitza a vegades en els centres per indicar que tenen una casuística molt determinada amb certs tipus d'alumnes.

4. Quines conseqüències té per a l'alumnat amb altes capacitats que l'educació sigui inclusiva?

Jo crec que primer s'ha d'entendre què vol dir «altes capacitats», perquè és una etiqueta que s'ha utilitzat jo crec erròniament per diferents situacions. Hi ha nens talentosos, que tenen uns talents molt determinats però en altres aspectes estan igual que la mitjana o inclús per sota, si considerem que les mitjanes són norma d'alguna cosa, que això també és discutible. [...] En aquest sentit, quan parlem de nens talentosos, nens que tenen altes capacitats, o nens que tenen capacitats singulars en algun aspecte, que són paràmetres molt diferents, estem parlant de nens que podrien tirar més que el que els hi demana el sistema. En aquest sentit tenim molts nens d'altres capacitats, molts, perquè molts podrien tirar més en alguns aspectes i en canvi van al límit en molts altres. En canvi, hi ha nens que podrien tirar molt en molts aspectes però tenen unes carències a nivell familiar, emocional, econòmic o el que sigui. Per tant, crec que en realitat estem parlant de desigualtats. Estem parlant que potser el sistema hauria de ser més generós a l'hora de suplir les mancances que poden tenir cadascuna de les persones en els seus itineraris educatius, i a vegades són mancances que no són només educatives, i segurament el que fem en no adonar-nos-en quan cal és cronificar-les. Tenim una carència que esdevé crònica quan atesa en el seu moment potser no ho hagués estat. És allò, un nen no es pot desplaçar, doncs si no li proporciones croses o cadira de rodes o el que sigui, no es podrà desplaçar mai, tindrà moltes més mancances. Si ho supleixes des del primer moment, les mancances seran mínimes. La realitat seguirà sent la que sigui en cada moment de la seva vida, però les mancances educatives bàsiques seran mínimes, perquè s'han omplert. Per tant, es tracta de veure amb detecció precoç què pot necessitar cadascun dels infants per sentir no només que està desenvolupant les seves capacitats en aquells aspectes que més necessita sinó per aquelles que potser no està en situació de desenvolupar, com les pot, a nivell transversal, compensar.

5. Quines necessitats educatives té l'alumnat amb altes capacitats en el context de les classes de llengües?

Mira, aquí hi ha 3 coses a fer. Una és veure com ho fan a altres països, i una altra és veure com ho fem nosaltres. Crec que és important perquè ens dona horitzons diferents. Sempre diem el que no fem bé i dius: «*bueno*, comparats amb què? Amb qui? Amb quan?». El que estem fent ara és molt bo comparat amb cert país i amb altres moments de la història. Quin és el nostre horitzó? I jo diria que no està tan desenvolupat. Si tu mires els horitzons d'altres països, hi ha països on els nens que tenen talents específics (d'una àrea, de dos, de tres, de totes, és igual, el que consideren ells), el que es fa és treballar aquells alumnes al màxim en aquelles àrees: se'ls donen beques d'esport als que tenen fortaleces esportives, beques artístiques als que són artistes i creadors, i beques matemàtiques als que són científics matemàtics. Hi ha països que fan el contrari: si ets bo en tot menys en matemàtiques, recuperació de matemàtiques, classe de matemàtiques... Si ets bo en comunicació, això no caldrà però potser necessites esport. Clar, depèn de quin és el teu horitzó cultural, quin és el teu concepte d'excel·lència, hi ha països que fan una cosa o una altra. En aquest sentit hi ha associacions internacionals que estan discutint aquestes dues aproximacions. L'associació Mensa ja n'és una, jo personalment no hi estic gaire favorable, però existeixen d'aquestes que tenen prou informació d'aquests països per veure

com se soluciona en uns o altres. Jo crec que el que val la pena és veure el que fem nosaltres. Nosaltres estem treballant des de projecte de centre. Com que hi ha una autonomia de centre des del 2009, hi ha projectes que estan orientats a atendre l'alumnat que tenen. Hi ha centres que, pel que sigui, han començat a detectar alumnes que són molt forts en talents matemàtics, molt forts en QI, en mesures de les que són més tradicionalment parametrades... i els identifiquen i els treballen d'una manera singular; i altres que el que fan precisament és dedicar-se en una àrea de les disciplines curriculars i atreuen persones que estan interessades a desenvolupar aquelles àrees o que creuen que els seus fills poden destacar en aquelles àrees. Per tant, tenen models molt diferents. Com s'hauria de tractar els nens? Depèn de cada model, clar. Si un model està potenciant una sèrie d'àrees i disciplines, si considera que pot ajudar a destacar alumnes que ja tenen aquestes habilitats, han de seguir en aquesta línia. Si l'escola ha decidit optar per un model compensatori o integrador, en el sentit que entre tots ho farem tot, doncs té un altre model. Els models diferencials de les escoles *per se* no són dolents. El que està clar és que un model educatiu ha d'anar en consonància escola-família-nen-possibilitats o expectatives de futur i, això, jo crec que sí hem de treballar-ho més. Es treballa poc el coneixement que hem de tenir de quines són les expectatives de la família, de l'alumne, de l'entorn o de la comunitat educativa on està desenvolupant-se l'ensenyament i aprenentatge dels docents. Hauríem de conèixer millor què volen les famílies, què volen els nens, què podem donar en aquella línia i com es vertebrava dintre d'un projecte que ha de ser col·lectiu, no pot ser individual.

Això és un mal de totes les organitzacions, a les empreses també passa, als hospitals també passa, però és potser una realitat de la que som més conscient ara. Fa potser 30 anys ser un bon professor estava ben vist, ningú li demanava que es coordinés, ara sí. Ara demanem més coses, no és només ser un bon professional sinó saber treballar en equip, en xarxes, a distància, internacionalment, en projectes transversals... Aquesta demana és nova, el col·lectivisme social, cultural, professional, intel·lectual, neuronal... és fruit d'una percepció de la realitat de sistemes i xarxes. La percepció de la realitat on l'important del sistema educatiu eren els planetes és l'objecte, el coneixement màxim de l'individu. Ara no ens serveix. Volem que aquest individu, tot i ser el màxim de sí mateix, pugui treballar en millor consonància en el servei del bé comú, de la societat, de l'entorn. Clar, aquesta mirada és en realitat una situació dialògica entre el concepte d'excel·lència individual vers el concepte d'excel·lència del bé comú, i això són realitats que estem descobrint ara, és un fet modern, el planeta unit no existia abans. La pandèmia ens ha ensenyat que potser estem més units del que creïem però en canvi no més coordinats. Hem vist que de sobte tots els països del món s'han hagut d'actualitzar en el tractament emocional de l'alumnat a distància i han hagut de fer una formació digital instantània en 4 mesos, i hem revolucionat molts procediments ensenyament-aprenentatge, tot el planeta, a escala mundial, però amb poca coordinació entre nosaltres i és ara quan comencem a veure que bones pràctiques es poden transferir, quines són efectives i quines són eficients, que són dues coses diferents, quines són sostenibles inclús, a nivell econòmic o personal també, i quin impacte tindran a mig i llarg termini; per tant, és una cosa recent, i la pandèmia hi ha posat llum, accelerador.

6. Quina creu que és la millor manera per motivar l'alumnat amb altes capacitats en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Dintre del que seria el treball d'aula, en el nivell d'interacció micro (persona-persona) dintre l'ensenyament, aquí hi ha dues coses, i crec que és indiferent que sigui altes capacitats que no, però les altes capacitats s'ha d'explicitar, és a dir, hi ha d'haver certa confiança. Basat en això, el que crec que diferencia un alumne amb altes capacitats d'un que seria *average* és que l'alumne amb altes capacitats té una percepció de la realitat molt més verbalitzada, ja sigui matemàticament o comunicativament, a nivell de llenguatges i còdecs molt diversos, el que sigui, audiovisual o kinèsic. Són alumnes que poden explicitar la realitat més enllà dels seus companys, per tant, o parlen millor, o dibuixen millor, o quantifiquen millor, o fan moviments més precisos... El fet que tinguin més capacitat comunicativa fa que siguin capaços d'explicitar allò que volen, que necessiten, que els fa mal, que els crea incertesa, que realment no entenen. O també es veu per aquestes explicitacions si tenen elements coactants, és a dir, un nen altes capacitats que sigui dislèxic té problemes de lectura, però és capaç de saber que té problemes de lectura i necessita la confiança suficient com per dir «és que jo llegint-ho no ho entenc». Per tant, necessita una comunicació basada en la confiança i necessita espai i estratègies per saber comunicar allò que vol, quines són les seves expectatives i els seus dubtes, i en aquest sentit no seria diferent de qualsevol altre alumne que també necessita els seus espais però seria diferent en el sentit que els espais que necessita són diferents, diversos, i moltes vegades personalitzats amb el que pugui necessitar. Aquí crec que el que caldria és més comunicació directa de què vol fer, com ho vol fer, quan, i la participació en el seu propi disseny d'itinerari psicològic. Moltes vegades té poca paraula a dir, li decideixen tot pares, mares, sistema, beca... Clar, es tracta que hi tingui més protagonisme, potser no iniciativa, si li presenten davant que pugui escollir, però ja és una participació com a protagonista del seu propi itinerari educatiu. Perquè, si et fixes, molts alumnes amb altes capacitats se senten alliberats quan poden abandonar el sistema educatiu, no perquè no els hi ofereixin algun estímul, sinó perquè deixen d'estar *encorsetats* i veuen un univers ple de possibilitats. Si això ho poguéssim aconseguir abans seria més senzill, còmode, confortable per tots també. És veritat que requereix una formació específica del professorat, eh? No dic que no estiguin preparats, però la tendència tradicional, sobretot al nostre país, no és precisament deixar que l'alumne esculli si vol llegir o mirar un vídeo o si vol posar-ho en forma d'infograma o fer un assaig. No és una opció que se'ls dona gaire, quan hauria de ser precisament aquest tipus d'acció que s'hauria de fer quasi amb tothom.

Actualment hi ha moviments d'orientació específica que treballen molt amb la DUA, el disseny universal d'aprenentatge, que està basat precisament en aquesta idea d'emoció, recodificació, integració cognitiva; i precisament els alumnes amb altes capacitats hi han tingut molt a dir perquè com que és molt opcional, «com creus que...», «com t'agradaria...», llavors aquest principi d'escollir passa a ser «intercanvia, consensua, ara per parelles, consolida», que l'obliga a reconduir aquesta iniciativa d'amplitud vers la coherència i la coordinació amb altres persones, que ja és la socialització que a vegades ens falta en aquests aspectes, i després obligar-te a seguir certs patrons per poder-ho presentar segons una disciplina comunicativa, disciplina artística, científica... que també ajuda l'alumne a veure quins són els canals científics on podria tenir futur. Jo crec que unitats didàctiques basades en la DUA són ideals, perquè segueixen una mica tots els passos: obren finestres i portes, ensenyen camins però també per no anar sols amb els altres i després a partir d'aquí l'aprofundiment científic d'un adult, que precisament és una de les visions que més propers tenen.

7. Com poden ajudar les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a l'alumnat amb altes capacitats?

Amb les TIC passa el mateix que qualsevol altra tecnologia, se suma a les existents. És a dir, ve un cotxe i no mata cavalls, o ve un coet i no hem deixat d'anar en cotxe, el que passa és que el coet serveix per a unes altres coses. Llavors totes les noves tecnologies se sumen a les existents i recol·loquen les anteriors. Un va en bicicleta i a vegades molt més que en cotxe, però resituat a les accions del present, que no són les d'abans. Llavors en aquest sentit les tecnologies han fet això cada vegada que hi havia una tecnologia nova. Ja podien ser les plataformes d'autoaprenentatge que van començar amb les primeres TIC el 85 quan jo m'hi vaig ficar, o Internet, que era el 91 quan aquí Catalunya va començar, i també érem pioners, és a dir, a mida que es va incorporant tot això i les xarxes internacionals. El que sí és cert és que totes aquestes tecnologies han donat més autonomia d'aprenentatge i han ampliat els espais d'aprenentatge d'aquest alumne. Tu em diràs: «i dels altres també». I sí, però aquest potser tenia més estructura per poder accedir a una informació d'una manera singular. Aquesta estructura s'aprèn, eh? Però és veritat que quan un veu les associacions molt més ràpides l'estructura es pot reconduir i és més *self-access*, i autoaprenentatge n'hi ha molt. Si un és molt capaç d'accedir a l'autoaprenentatge gaudint i recollint la informació molt sistemàtica que pot integrar més ràpidament, clar, tens avantatges. Jo crec que ha ajudat això amb la possibilitat d'alleugerar una mica les tensions d'aprenentatge que hi havia quan estaven reduïts amb una sola aula, perquè la font d'informació era el professor i un llibre, tots 2 obsolets, i alguna vegada un enfadat i l'altra vés a saber què, imposat potser. En aquest sentit ha obert horitzons, i ha facilitat una mica l'equilibri.

Per altra banda, també l'ha posat en contacte amb més situacions d'incertesa, et diria inclús amb més reptes, que a vegades han fet que la gent que començava a descobrir pel que sigui que estava dotat en una àrea o en una altra veïés horitzons, alguns absolutament irrealitzables per edat, o per economia o pel que sigui, i llavors les frustracions també van parelles. Molta gent, quan va veure que no podia anar a estudiar al MIT, escolta, ja no volien estudiar res. Perquè les frustracions van en funció dels horitzons imaginables. Llavors, si tens més horitzons imaginables, les frustracions van en paral·lel. Per una banda, poden ser molt bones; per una altra, molt dolentes... com tot i per tothom. Sí és veritat que un alumne que té moltes possibilitats o expectatives i s'ha autotestat, en el sentit que ha comprovat que té competències per tirar endavant i no pot, pots trobar-te que si no té ajuda d'adults que el reconduïxin hi ha situacions que un se sent molt perdut. Per altra banda, xarxes d'alumnes que s'entenen, que treballen conjuntament, tutelats o no tutelats, poden trobar entorns que estiguin força estructurats. L'educació no formal, la que no està reglada però que està a l'abast de tothom, ha estat un jardí perfecte. Miríadax, Coursera... la d'alumnes talentosos o amb altes capacitats que estan treballant! I que troben allà una mica l'entrada als seus itineraris singulars, interessos comuns, les comunitats d'aprenentatge... Tot això es va consolidant com a espais que s'han de sumar a les escoles. Per tant, què ofereixen les TIC en aquestes situacions? Ofereixen la possibilitat de comunicar amb més persones, una mediació tecnològica que salva inclús el plurilingüisme (tu pots traduir un article de japonès i entendre de què va) i després estratègies que poden ser complementàries a les que es fan servir a l'aula, i un pot aprofundir, ampliar, trobar-se companys que l'ajuden a tirar... I en llengües, precisament perquè la transmèdia, aquesta nova

via d'entendre que la comunicació és global i que té una part digital i una presencial però al mateix temps que recull diverses tipologies de text, no les tradicionals (diàleg, narració...) sinó aquestes que estan sobrevingudes per digitalització (*augmented reality, immersion...*) fa que també pugui ser protagonistes de descobertes i d'innovació que consoliden el seu camp de futur, és a dir, hi ha molts alumnes de 15 anys que han desenvolupat *apps* comercialitzables, de 16 i 18 que estan col·laborant amb xarxes científiques a la Índia en anglès, alumnes catalans a St. Cugat que s'han fet famosos al Japó per com comenten jugades o situacions perquè s'han fet una identitat pròpia en un espai que ningú havia fet abans, per tant, de ser protagonistes de la descoberta han passat a treballar com adults, al mateix temps que estan com a aprenents. I aquesta fórmula en singular és una experiència de la qual hem d'aprendre perquè haurem de tenir la consciència que això pot passar a qualsevol, no només a altes capacitats. Algú que tingui un talent singular, o que a casa seva hagin desenvolupat unes estratègies o una línia d'interès singular, igual que abans es preparaven els nens d'unes famílies per ser bons tenistes, clar, si hi insisteixes molt, dolent no serà. Hi ha gent que ha après a jugar a escacs tard i és bon jugador però si n'aprens als 2 o 3 anys... a veure, és que als deu ets un bon jugador. Amb aquesta idea, el fet que a nivell comunicatiu estiguem descobrint tot un univers, les *translliteracions*, aquesta visió que la comunicació actual l'estem creant perquè mai com ara havíem tingut totes les facetes de l'ésser humà reduïdes a zeros i uns, fins i tot les emocionals, que les parametrem, com que això no havia passat mai, aquests alumnes formen part també d'un horitzó no visible de creixement vers un futur absolutament incert i desconegut, per això crec que mereix atenció estudiar-ho. Jo estic ficada en algunes d'aquestes xarxes com a observadora molts cops i hem de començar a pensar que no importa tant l'edat sinó la implicació, l'interès i en un moment donat la inversió personal, emocional... que faci algú en algun projecte. Que no ha de ser sostinguda, ni continuada, ni definitiva per a la vida, perquè algú pot estar interessat en l'estudi arqueològic durant una època o en la recerca de la NASA. Són protagonistes d'una realitat canviant tant o més que un adult. I més que canviarà, i n'hem de ser conscients, perquè ara són aquests però hauríem d'aconseguir que ho fos tothom, que tothom tingués els seus 5 minuts de glòria a l'escola.

8. Quin paper adopten els pares dels estudiants amb altes capacitats?

Això depèn molt de la base cultural que portin, a vegades inclús de les expectatives de futur, de com han estat els avis o els besavis... Ara es parla molt del gen de l'àvia. Jo no crec tant que sigui el gen de l'àvia, sinó crec que depèn moltes vegades de les pors que tinguin els pares, no tant de què saben o com, sinó quina por tenen. Perquè a vegades gent amb molts estudis o pocs estudis reaccionen igual si la por que tenen és la mateixa. Jo en això crec que el professor ha de ser molt sensible en aquestes incerteses que manifesten els pares i tranquil·litzar-los, perquè és molt difícil que un nen amb altes capacitats no aprengui a llegir, o no trobi algun interès a la vida o no s'enamori o... el que passa és que ho farà amb diferents ritmes, diferents persones i a vegades necessitarà un suport diferent. Però tranquil·litzar la gent és el primer, i després aconseguir que entenguin que el millor que poden fer és estimar-lo, perquè llavors l'escoltaran més. El pitjor que trobo en situacions en què realment hi ha conflictes és que els pares tenen por de fer una escolta activa amb el seu fill, perquè creuen que *desperdicia su talento*, per exemple, si vol fer una cosa que no toca, i el profe té poca escola activa amb els pares, llavors no es perceben bé les seves pors. Amb això també crec que s'ha de fer una formació d'acompanyament, que pot ser integral, pel profe, per l'alumne... i l'escola, en aquest sentit,

compta ara amb recursos que abans no tenia. Ara hi ha molts protocols de detecció inicial, d'acompanyament, d'escolta amb els pares... Si els pares no hi volen fer res, tranquils: l'escola ja fa, hem de deixar espai perquè l'alumne se senti atès, escoltat, respectat... perquè és veritat que jurídicament qui té la pàtria potestat són els pares, però l'escola pot perfectament obrir més d'un llibre damunt la taula o donar més d'una informació i que la gent agafi el que pot. En aquest sentit, pot ser prou professional com perquè respectant el que els pares diguin... Un acaba entenent que es tracta d'ajudar la gent a escoltar els altres, i els pares han d'aprendre també a escoltar els seus fills. A vegades passa que s'escolten a si mateixos, miren molt internet i no escolten el que tenen a casa.

9. Des del Departament d'educació, què es considera més rellevant en relació amb la inclusió?

Hi ha 2 coses, una és el procés i l'altra és el producte. El procés es considera que és rellevant que tothom ho entengui, que no és una moda, és el reconeixement d'una realitat, i que a més l'objectiu és un producte de bé superior, que se'n diu, de bé superior pel menor, per la comunitat educativa... I el producte és evitar que els que són diferents es barallin i es matin i quedi simplement un, i que entenguin que això és benefici per a tots, perquè la diversitat precisament en una espècie com la nostra, que genèticament som tan iguals, és precisament el que ens dóna una mica la possibilitat de supervivència. Els que tenen interessos divergents són els que en un moment donat aporten. L'altre dia estava llegint sobre la covid, i una de les coses que em va agradar més és que [...] el que realment ha permès tirar endavant la majoria de les vacunes que estan en funcionament és que de forma residual hi havia investigadors que estaven treballant les possibilitats de l'ARN-ADN. Eren els que rebien menys diners i subvencions, els que tenien gairebé un permís quan ja no se sabia què més fer. Doncs han estat ells, en la frontera del residual, a la franja de l'innecessari, els que havien estat més vegades denegats premis o beques d'estudi, els que realment han permès tirar endavant el que ara necessitàvem. Jo crec que això és un bon recordatori per intentar reconèixer que les persones diferents poden ser realment les que ens treguin d'un *apuro* en un moment donat, doncs també els interessos divergents poden ser precisament el que ens salvi en un moment donat. I això a l'escola també és important donar-ho a conèixer, la diversitat és una riquesa col·lectiva. Crec que, en qüestions de treball a l'escola, es treballa molt el procés des del punt de vista dels drets dels menors, i s'ha de poder entendre que jurídicament és un dret, però si no es diu que a més d'un dret és un benefici, la gent pensa que és un dret residual, que l'has de donar per a *pobrecitos* que estan fora del sistema, quasi. Doncs no, s'ha d'entendre que estar en el límits de moltes coses els posa precisament en la millor situació d'èxit, potser en el dia a dia no és necessari, però quan realment sigui necessari, aquesta gent són les nostres cartes de superació, les que ens donarien les possibilitats de dir «ei, estan pensant d'una manera que realment no ha pensat ningú, o unes coses que no ha mirat ningú, o si ho han mirat realment estan veient coses diferents». Quant al procés, haurem de començar a pensar que és un benefici, i quant a resultats està clar que no es tracta únicament de dir «jo tinc 3 alumnes que han tret excel·lent a la selectivitat», sinó que es tracta de dir a veure, podem tenir models, podem tenir persones que ens ajuden a veure altres maneres de treballar i estudiar, els alumnes poden veure que no és necessari seguir una sola línia o una sola opció, sinó que n'hi ha moltes, i està clar que si tothom veu o valora que

treballant al màxim les capacitats i competències personals es poden trobar èxits personals i col·lectius, això és bo per a tots.

- 10. En relació amb la inclusió, en ocasions la normativa va per davant de certes realitats. Alguns docents comenten que es dediquen molts esforços a tractar estudiants amb dificultats per seguir el ritme de la classe però que no es fa prou atenció a l'alumnat amb altes capacitats. També expliquen que, amb un sol professor a l'aula, donar la resposta adequada a tots els alumnes és pràcticament una utopia. Què creu que es pot fer perquè les normatives que es fan a la pràctica es respectin en totes les situacions?**

En això seré potser una mica dura, perquè sé que la gent ha fet molts esforços per entendre la diversitat i l'atenció als nens que tenen més dificultats en qualsevol àmbit, sobretot aquests que diuen «a la baixa», i de fet ha de ser així. Ha de ser així perquè l'ensenyament és garantista, és a dir, s'ha d'aconseguir que tothom tingui l'esglaó suficient per arribar a veure el que hi ha darrere la *valla*. Si un no té l'esglaó suficient, no hi podrà veure mai. Per tant, és garantista, tothom ha d'arribar a veure la *valla*. I la *valla* potser resulta que per alguns queda molt a baix, i veuen molt més terreny, però l'educació pública i concertada ha de ser garantista, perquè no podem deixar ningú que no arribi a veure la *valla*. Una vegada arribes a la *valla*, el que s'ha de fer és una inversió en com ajudar aquells que veuen més lluny, això és una segona part. Jo crec que això els profes encara no ho han entès. I després diria, no només no ho han entès sinó que quan se'ls donen recursos per fer-ho, et diuen que és molta feina. Et posaré 3 exemples. Jo vaig tenir el privilegi de treballar en el desenvolupament del Batxibac. És una opció que, a més de poder fer batxillerat local (que ja és prou difícil perquè incorpora una segona llengua com a llengua primera que és el català, que és el batxillerat espanyol addicionant una altra llengua, o al revés, és l'ensenyament català que incorporà el castellà, és igual, en té 2 i se'n demana una comunicació quasi nativa), a més vam optar per oferir, no obligatòriament però en funció del que els centres volien oferir, se'ls va posar l'oportunitat de fer el batxillerat francès, que permet entrar a les universitats franceses amb les mateixes circumstàncies que un nadiu, que permet escollir quina nota et portarà a la universitat, és a dir, tens 2 notes a escollir, i que facilita la integració amb bona part de *francophonie*, la possibilitat de seguir estudiant o anar a treballar a molts països del món. Doncs jo sé molt positivament que a molts centres que estarien en condicions de fer-lo perquè tenen el professorat titulat, alumnat que els hi farien demanda o perquè tenen un context turístic suficient com perquè hi hagués una bona sortida laboral, els hi sembla molta feina. A veure, no ens podem queixar i després no acceptar el que està. I dic aquesta però n'hi ha d'altres.

S'han ofert projectes internacionals en xarxa per treballar amb Estats Units, o per fer estades al Canadà, o per fer una participació directa amb el British Council... és massa feina. O quan es posa a l'abast de tothom, a qualsevol centre de qualsevol nivell, participar en projectes estrangers, Erasmus+, que és el que hi ha ara, Next Generation, o projectes de transformació digital o d'orientació per a segones oportunitats barrejant alumnes de diferents opcions i nacionalitats... consideren que això és massa. I tu dius, «no, traiem unes hores d'això i posem-les aquí», i diuen «no, que això ja m'ho sé». Doncs jo amb això sóc una mica dura, però no a nivell individual. A mi em consta que molt professorat està fent molt d'esforç, inclús esforç poc sostenible, que comença projectes de forma quasi suïcida, eh? Hi ha molts profes que sort n'hi

ha que segueixen endavant, però jo sé positivament que mira, hi va haver un pla de francès, d'anglès, internacional, hi ha plans de transformacions digitals... i si tu ho proposes a un centre, sé que som humans, i no dic en plena pandèmia, però jo tinc companys a la meua universitat a qui diuen «una entrevista a una persona d'una altra universitat, que estan fent...» i contesten «no, que tinc massa feina». Jo també tinc massa feina, però no pots negar-t'hi.

Però aquí l'administració posa molts recursos a l'abast dels centres que estan desaprofitats. Que en podria posar més? Sí. Que podrien ser diferents? Sí. També s'obren moments de consulta i els centres no demanen. S'ha donat finançament obert a «vostè demani què farà», i no s'hi apunten. És a dir, hi ha les dues coses. Podem ser crítics, perquè l'administració sempre va tard, hi estem d'acord, perquè és una gran roda, garantista, però també és veritat que quan es demana col·laboració la gent que es queixa no sempre està preparada per fer-ho. A vegades els que no es queixen són els que més treballen. I a vegades també depèn de les franges d'edat. Jo sé que mentre la població hagi de tenir al mateix temps família, canalla, embarassos... pots demanar certes coses, però sabent que es pot organitzar, l'autonomia de centres permet demanar serveis, finançar-los... hi ha maneres i maneres, també formació directiva possiblement també és necessària, que ajudi a gestionar aquests recursos. Coses per fer n'hi ha, evidentment no són suficients i més que n'hi haurien d'haver. Jo crec que la inclusió sense diners és un *timo*, una enganyifa. Ha d'haver-hi recursos. També és veritat que a vegades si no es demanen no vindran, aquí està una mica la realitat del dia a dia.

11. Què pot fer l'administració per controlar que els centres realment vetllin per les necessitats de l'alumnat amb altes capacitats?

Els mecanismes de control hi són. Pensa que la diversitat des dels centres considera que, així amb macronúmeros, parlant amb el decret, el 85% de la població amb el que hi ha (multinivells en el centre, recursos interns, psicopedagogs, professors d'educació especial, especialistes de diferents disciplines...) pot donar resposta a un bon gruix d'alumnat. Es considera que hi ha aproximadament un 10-15% que potser necessitaria ajudes externes. Igual que a dins del centre hi ha encàrrecs que té el mestre d'educació especial, el coordinador d'estudis, el psicopedagog... Per treballar-ho, de forma externa existeixen recursos que en altres països no hi són, que són els equips d'atenció psicopedagògica (els EAP), als serveis educatius hi ha logopedes, als serveis educatius hi ha treballadors socials, centres de recursos pedagògics que estarien perfectament preparats per proporcionar ampliacions d'estudis i interessos a alumnes amb altes capacitats... És a dir, recursos hi són; potser el que manca és posar-ho en comú en un moment donat. I aquest conjuntament passa perquè els pares sàpiguen que existeixen, la transparència en el coneixement de quins són els recursos existents, i l'orientació per a qui la demani. Perquè clar, si el que demanen no és legal o no és possible, i en canvi el que sí que és legal i sí que és possible no ho utilitza ningú, això potser sí que és una disfunció i s'hauria de treballar amb programes de difusió, xerrades o amb treballs com el teu. I aquests equips que estarien amb el 15% han d'anar coordinats amb els equips que ja no són només de l'entorn educatiu, sinó que són equips de benestar social per a la ciutadania, és a dir, elements que estan en el món de la sanitat, laboral, sindical... el que sigui. Llavors, aquests que estan més enllà, uns perquè tinguin necessitats educatives especials i que necessiten una hospitalització per una sèrie de característiques o altres perquè necessiten les xarxes amb convenis amb entitats privades perquè hi ha beques per anar-te'n a l'estiu a Estats Units a partir de 2n d'ESO. O estan les xarxes privades que tenen

convenis amb el departament d'educació, com la xarxa Vives o altres, que n'hi ha, que faciliten precisament aquesta aproximació a recursos que són molt llunyans i que serien inabastables per a una família. El coneixement d'aquests elements més la vertebració del treball dins del centre, entorn del centre i més enllà del centre. Tot això està recollit per la normativa, tot el que puguem fer per difondre-ho, seria genial.

12. Quina importància té la formació del professorat en l'atenció a la diversitat?

És gràcies al professorat que tenim tota aquesta demanda i molts d'aquests protocols. La LOE és la primera vegada que es parla de talents i capacitats singulars, abans ni es contemplava, era una diversitat molt diferent, i és pel reconeixement del professorat, que diu «ei, és que tenim moltes franges». Per altra banda, és veritat que la formació (hi ha formacions sistèmiques que estan treballant des del departament d'educació) permet el treballar dins del propi centre, les FIC, i a vegades professors s'han format aïlladament i no fan transferència, potser caldria. Professors que estan en xarxes o associacions també podrien participar en plans territorials o agrupacions de barri i tampoc ho fan... potser és desconeixement. És veritat que la rapidesa dels canvis fa que a vegades no puguem activar tots els recursos existents, jo crec que el professorat és un recurs, s'activa poc (també desconeix les maneres d'activar-se), escriu poc sobre el que fa, mostra poc quins són els elements o vivències d'èxit i com es podrien utilitzar, però és cert que l'estructura de formació ho permetria, seria totalment viable que un centre demani d'un any per l'altre la formació en altes capacitats. És senzillament la demanda. Ha de prioritzar-ho per sobre de les altres, el que no pot demanar és 7 [formacions]. Per exemple, altes capacitats i recursos digitals. Fem una cosa conjuntament amb els ODS (els objectius de desenvolupament sostenible) orientats al que sigui, a l'equitat, a la igualtat de gènere... al que sigui, perquè dins les altes capacitats veiem que també hi ha problemes associats al gènere, a l'origen ètnic, al color de la pell... Hi ha més nens amb altes capacitats a la Xina que nens hi ha a Estats Units. No que nens amb altes capacitats, no, que nens! És a dir, de tots els nens d'Estats Units, encara n'hi ha més que són altes capacitats a la Xina, per estadística pura. Però és que a la Índia passa el mateix, per unes qüestions demogràfiques. I, en canvi, nens amb altes capacitats xinesos aquí a Catalunya detectats n'hi ha pocs. Clar, és que no es mira, perquè es mira el color, i que ha arribat aviat, i que és un *sabiondo* de mates... Aquí també crec que encara ens queda molt recorregut per fer en qüestions d'equitat en altres àmbits que *enmaranyen* aquests. D'altes capacitats a Noruega n'hi ha molts, i aquí també. Llavors aquí jo crec que com que això també és un deure de l'educació, la formació també ha d'anar per parlar de l'equitat, que és la que prioritzem. És allò garantista que dèiem. Que no dic que les altres no corrin pressa, però això és transversal, perquè científiques n'hi ha hagut moltes, però digue'm quines coneixes a part de Marie Curie. I el drama és que cadascú ho viu a la seva manera i sobreviu, uns perquè ho saben aviat i uns perquè ho saben tard, tots 2 pateixen. I després estan els pares que ho sabien i que venia de l'àvia i els que no ho sabien i no saben ni què és, és molt diferent la línia que puguis tenir.

13. Quines dificultats suposa gestionar la diversitat en un centre educatiu?

Dos coses bàsicament: el pla comunicacional amb les famílies i l'organització de la sostenibilitat pròpia, és a dir, la sostenibilitat del propi projecte, perquè un projecte molt inclusiu que obri les portes a tots i després es quedi sense recursos suficients per atendre'ls... A veure, s'ha d'intentar que creixi la inclusivitat a la vegada que creixen els recursos, i a vegades no hi pensem, i això són estratègies no només socioeconòmiques però també educatives, etc., i va molt lligat al lideratge,

el lideratge benentès com a funció pública des del punt de vista més ortodox, en el sentit de gestionar els recursos existents, que no vol dir excloure ningú però ser racional amb que el tens o el que demanes. I això crec que és un mal endèmic de les escoles que encara necessitem orientar la formació directiva a una gestió que no sigui tan dirigista al que es fa dins de l'aula, que això ha de ser més la funció del docent, sinó el que es fa per coordinar els recursos educatius, formal, no formal, informals, presents i futurs que puguis tenir dins el centre. I aquesta és una mirada de sistema que haurien de tenir els professors que vulguin ser directors o els directors que estan desenvolupant creixement en un centre determinat.

14. Hi ha algun aspecte que no s'hagi comentat i que trobi interessant d'incloure?

T'agraeixo que m'hagis cridat per parlar d'això i per l'altra l'interès que tens [...] i que no t'aturis aquí. La possibilitat d'escriure, explicar-ho, fer unitats didàctiques d'exemple, treballar en coordinació amb altres professors d'altres capacitats i no... Tot això ajudaria que aquesta visió de sistema, que no s'ha de quedar només en l'educació obligatòria, sinó també en la universitat i en l'educació al llarg de la vida, *life-long learning processes*, arribi també a la societat. Escolta activa, confiança i participació.

12.2 TOOL TO ANALYSE THE ANSWERS: INSPECTOR

	Notes	Variables
Presentation		
Could you talk briefly about your professional career?		None, context
Professora de primària, d'ESO, formadora de formadors, gestora de projectes i programes, cap de servei, subdirectora general d'un parell de coses, inspectora d'educació ja fa 20 anys.		
State of the matter		
When did you first hear about giftedness?		None, context
At the beginning of his/her working experience	Altes capacitats, que no es deien així aleshores, quan jo era criatura ja se'n treballava.	
Throughout his/her working experience		
Recently		
Others		
What do you think about inclusive education?		None, context
In favor	És un fet natural que representa reconèixer la diversitat de tothom i treballar-hi en consonància i coherència amb les necessitats de cadascú.	
Against		

Others		
What consequences do you think inclusive education has for gifted students?		V1, V 2 , V3
Positives		
Negatives		
Others	Es tracta de veure amb detecció precoç què pot necessitar cadascun dels infants per sentir no només que està desenvolupant les seves capacitats en aquells aspectes que més necessita sinó per aquelles que potser no està en situació de desenvolupar, com les pot, a nivell transversal, compensar.	
<i>Educational needs</i>		
What educational needs have gifted students in language lessons?		V1
Variety of resources and methodologies	No li pots donar treballs de copiar i pegar.	
More tasks		
More difficult tasks		
Others	Nosaltres estem treballant des de projecte de centre. Si un model està potenciant una sèrie d'àrees i disciplines, si considera que pot ajudar a destacar alumnes que ja tenen aquestes habilitats, han de seguir en aquesta línia. Si l'escola ha decidit optar per un model compensatori o integrador, en el sentit que entre tots ho farem tot, doncs té un altre model. Els models diferencials de les escoles <i>per se</i> no són dolents. El que està clar és que un model educatiu ha d'anar en consonància escola-família-nen-possibilitats o expectatives de futur i, això, jo crec que sí hem de treballar-ho més.	
<i>Educational response</i>		
Which is the best way to motivate gifted students to learn a foreign language?		V3
Using a variety of resources and methodologies	Jo crec que unitats didàctiques basades en la DUA són ideals.	
Giving more tasks		
Giving more difficult tasks		
Giving freedom to choose the topics	Comunicació directa de què vol fer, com ho vol fer, quan, i la participació en el seu propi disseny d'itinerari psicològic.	
Others		
How can technology and ICT help gifted students?		V 2
They can help	Jo crec que ha ajudat això amb la possibilitat d'alleugerar una mica les tensions d'aprenentatge que hi havia quan estaven reduïts amb una sola aula, perquè la font d'informació era el professor i un llibre.	
They don't help	Situacions d'incertesa, a vegades han fet que la gent que començava a descobrir pel que sigui que estava dotat en una àrea o en una altra veiés horitzons, alguns absolutament	

	irrealitzables per edat, o per economia o pel que sigui, i llavors les frustracions també van parelles.	
Others		
<i>Reactions of the students and their environments</i>		
What role do their parents play?		V1, V 2 , V3
They want the school to deal with the learning needs of their gifted child.		
They don't want the school to deal with the learning needs of their gifted child.	No volen que es promocióni l'AAC. La raresa a l'adolescència no es porta bé.	
Others		
How does a gifted student react to adaptations for giftedness?		V3
He/she accepts them.		
He/she doesn't accept them.		
Others	A vegades gent amb molts estudis o pocs estudis reaccionen igual si la por que tenen és la mateixa. Jo en això crec que el professor ha de ser molt sensible en aquestes incerteses que manifesten els pares i tranquil·litzar-los. Els pares han d'aprendre també a escoltar els seus fills. A vegades passa que s'escolten a si mateixos, miren molt internet i no escolten el que tenen a casa.	
What is the most important regarding inclusivity?		V1
El reconeixement d'una realitat, l'objectiu és un producte de bé superior pel menor, per la comunitat educativa... La diversitat ens dona una mica la possibilitat de supervivència. Si tothom veu o valora que treballant al màxim les capacitats i competències personals es poden trobar èxits personals i col·lectius, això és bo per a tots.		
<i>Contrasting observations</i>		
Some teachers claim that not much attention is paid to gifted students in comparison to the attention devoted to those with difficulties. How can inclusivity be respected in all cases?		V1, V 2
L'ensenyament és garantista, és a dir, s'ha d'aconseguir que tothom tingui l'esglaió suficient per arribar a veure el que hi ha darrere la <i>valla</i> . Si un no té l'esglaió suficient, no hi podrà veure mai. Per tant, és garantista, tothom ha d'arribar a veure la <i>valla</i> . I la <i>valla</i> potser resulta que per alguns queda molt a baix, i veuen molt més terreny, però l'educació pública i concertada ha de ser garantista, perquè no podem deixar ningú que no arribi a veure la <i>valla</i> . Una vegada arribes a la <i>valla</i> , el que s'ha de fer és una inversió en com ajudar aquells que veuen més lluny, això és una segona part. Jo crec que això els profes encara no ho han entès. Quan se'ls donen recursos per fer-ho, et diuen que és molta feina.		
<i>Closing</i>		
How can the administration control that schools do their best for their gifted students?		V1, V 2

Els recursos hi són; potser el que manca és posar-ho en comú en un moment donat. I aquest conjuntament passa perquè els pares sàpiguen que existeixen, la transparència en el coneixement de quins són els recursos existents, i l'orientació per a qui la demani.	
How important is that teachers are trained to deal with diversity?	V1
<p>És gràcies al professorat que tenim tota aquesta demanda i molts d'aquests protocols.</p> <p>A vegades professors s'han format aïlladament i no fan transferència, potser caldria. Professors que estan en xarxes o associacions també podrien participar en plans territorials o agrupacions de barri i tampoc ho fan... potser és desconeixement.</p> <p>Seria totalment viable que un centre demani d'un any per l'altre la formació en altes capacitats. És senzillament la demanda. Ha de prioritzar-ho per sobre de les altres</p>	
What are the difficulties of managing diversity in schools?	V 2
El pla comunicacional amb les famílies i l'organització de la sostenibilitat pròpia.	
Are there any aspects that have not been discussed and that you find interesting to include?	[Open]
Escolta activa, confiança i participació.	