

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2021/2022 ikasturtea

**LEHEN HEZKUNTZAKO ADIMEN GAITASUN HANDIKO
IKASLEEN GARAPEN INTEGRALA BULTZATZEKO
HEZKUNTZA ESTRATEGIA INKLUSIBOAK: KASU
AZTERKETA**

Egilea: Ane Bizkarra Etxegibel

Zuzendaria: Igone Aróstegui Barandica

Leioan, 2022ko ekainaren 1ean

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Esparru teorikoa.....	4
1.1. Adimen Gaitasun Handiak	4
1.1.1. Adimen Gaitasun Handiak dituzten ikasleen ezaugarriak	5
1.1.2. Detekzio eta balorazio prozesua Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman	6
1.2. Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistemak antolatzen duen erantzuna	7
1.3. Inklusioa bultzatzen duten hezkuntza-estrategiak	10
2. Metodologia.....	12
3. Lanaren garapena.....	12
3.1. Ikerketaren Helburuak.....	12
3.2. Azterlana diseinatzea	13
3.3. Egoera hautatzea, taldeak eta ezaugarriak.....	13
3.4. Datuak biltzeko tresnak deskribatzea.....	13
3.5. Prozedura.....	14
3.6. Bildutako datuak eta emaitzak aztertzea	15
4. Ondorioak.....	20
5. Etika eta datu pertsonalen babesa	22
6. Erreferentzia bibliografikoak	23

**LEHEN HEZKUNTZAKO ADIMEN GAITASUN HANDIKO
IKASLEEN GARAPEN INTEGRALA BULTZATZEKO
HEZKUNTZA ESTRATEGIA INKLUSIBOAK: KASU
AZTERKETA**

Ane Bizkarra Etxegibel

UPV/EHU

Hezkuntza-sistemaren helburua inklusioa bideratzea dela kontuan hartuta, ikasle guztiei behar duten laguntza eskaintzea ezinbestekoa da. Hain zuzen ere, inklusioak bazterkeria-arrisku handiagoko egoeran egon daitezkeen ikasleei arreta berezia jartzen die; hauen artean, Adimen Gaitasun Handiko (AGH) ikasleak. Askotan zailtasun eta oztupoak aurkitzen dituzte haien garapena eta ikaskuntza prozesua betetzeko garaian. Hori dela eta, lan honetan, AGHko ikasle baten hezkuntza prozesua bideratzeko orduan, hezkuntza praktika lagungarrienak zeintzuk diren aztertu dira kasu azterketaren bitartez. Horretarako, partaideen ahotsak erabili dira detekzio prozesua, ikaskuntza prozesua, hezkuntza praktikak, agente ezberdinen arteko elkarlana eta profesionalek jasotzen dituzten formakuntzak aztertzeke. Hori horrela, testuinguru desberdinetako partaide guztiek hartu beharreko arduraz hausnartu da.

Adimen Gaitasun Handiak, Lehen Hezkuntza, identifikazioa, koordinazioa, formakuntza

Teniendo en cuenta que el objetivo del sistema educativo es conseguir la inclusión, es imprescindible ofrecer a todo el alumnado el apoyo necesario. De hecho, la inclusión presta especial atención al alumnado que puede encontrarse en una situación de mayor riesgo de exclusión, como puede ser el alumnado con Altas Capacidades. Muchas veces tienen dificultades y obstáculos para cumplir con su proceso de desarrollo y aprendizaje. Por ello, a través del estudio de caso se han analizado cuáles son las prácticas educativas más útiles para una alumna con Altas Capacidades. Para ello, se han utilizado las voces de los y las participantes para analizar el proceso de detección, el proceso de aprendizaje, las prácticas educativas, la colaboración entre los diferentes agentes y las formaciones que reciben los profesionales. Así mismo, se ha reflexionado sobre la responsabilidad que deben asumir los agentes del contexto de esta alumna.

Altas Capacidades, Educación Primaria, identificación, coordinación, formación

Considering that the aim of the education system is to achieve inclusion, it is essential to offer the necessary support to all pupils. In fact, inclusion pays special attention to students who may be in a situation of higher risk of exclusion; among them, students with High Capacities. These students often have difficulties and obstacles to fulfill their development and learning process. Therefore, through the case study, the most useful educational practices for High Capacities pupil have been analyzed. In order to do this, the voices of the participants were used to analyse the detection process, the learning process, the educational practices, the collaboration between the different agents and the formation that teachers have received. In addition, a reflection has been made on the responsibility that the agents of this pupil's context must assume.

High Capacities, Primary Education, identification, coordination, formation

Sarrera

Hezkuntza-sisteman Adimen Gaitasun Handiko (AGH) ikasleak betidanik egon direla argi dago. Ikasle hauek orokorrean jakintsuak direla kontuan hartuta, beraien prozesuan laguntzarik behar ez dutela pentsatu izan da. Ikasle hauek hezkuntza-laguntzako berariazko premiak dituzten ikasle moduan kontsideratuta daude. Hori jakinda, behar duten laguntza eskaintzea beharrezkoa da. Gainera, hezkuntza-sistemaren helburu nagusietako bat inklusioa bideratzea bada, ikasle guztiei (batez ere, baztertzeko arriskuan dauden ikasleei) behar duten laguntza eskaintzea ezinbestekoa da.

Hau guztia aintzat hartuz, lan honetan, Adimen Gaitasun Handiak dituen ikasle baten egoera kontuan hartuta ikerketa bat bideratuko da. Kasu honetan, berak bizi izandako esperientzia eta hezkuntza ibilbidea zer nolakoa izan den jakiteko helburuarekin burutu da ikerketa. Hain zuzen ere, ikerketa honen bitartez, ikasle honen behar berezien detekzio prozesua eta jaso duen hezkuntza zer nolakoa izan den, baita irakasle eta familien arteko lankidetzaren nolakoa izan den ere aztertu nahi izan da.

Beraz, aurrekoa kontuan hartuta, Gradu Amaierako Lan (GrAL) hau bi atal nagusitan banatuta dago. Lehenengo atalean, gaiaren inguruko esparru teorikoa zehazten da; Adimen Gaitasun Handiak zer diren eta ikasle hauek dituzten ezaugarriak zehaztuta agertzen direlarik. Horrekin bat, ikasle hauek nola identifikatu daitezkeen eta eskaini beharreko erantzuna zer nolakoa den adierazten da, inklusioa bideratzeko hezkuntza-estrategiekin batera. Bigarren atalean ostera, ikerketaren nondik norakoak zehaztu dira. Hain zuzen ere, ikasle baten egoera aintzat hartuta, bere hezkuntza prozesua zer nolakoa izan den, eskola eta familiaren arteko harremana eta koordinazioa nolakoak izan diren, detekzioa nola egin zuten eta irakasleek jasotzen dituzten prestakuntza edota formakuntzen inguruan hausnartu da. Horretarako, agente ezberdinei elkarrizketak egin zaizkie edota talde fokala bideratu da; hala nola, Adimen Gaitasun Handiak dituen ikasleak, familiak, bi irakasleek eta zentroko aholkulariak eman duten informazioa erabili da ikerketa aurrera eramateko.

1. Esparru teorikoa

Atal honetan Adimen Gaitasun Handien inguruko terminoak argituko dira; honekin bat, ikasle hauek dituzten ezaugarriak zeintzuk diren eta gure hezkuntza-sisteman nola identifikatu daitezkeen azalduko da. Jarraitzeko, hezkuntza-sistemak antolatzen duen erantzuna zein den eta azkenik ikasle hauen inklusioa eta garapen integrala lortzeko, aztertutako literatura zientifikoan jardun daitezkeen estrategia arrakastatsuenak aztertuko dira.

1.1. Adimen Gaitasun Handiak

Adimen Gaitasunei buruz hitz egiten denean, adimena zer den presente izan behar da; hain zuzen ere, bizitza osoan zehar, gurekin batera garatzen doan alderdi dinamiko eta aldakor bezala ezagutzen da. Hori horrela, gure inguruneak, bakoitzak garatzen duen potentzialtasunak eta alderdi pertsonalak, hala nola, motibazioak, ahaleginak, pertseberantziak, etab. baldintzatzen dute (Eusko Jaurlaritza, 2013; Barrenetxea-Mínguez eta Martínez-Izaguirre, 2019).

Aurrekoarekin bat, adimenaren kontzeptua urteak aurrera egin ahala, aldatzen joan denaren ondorioz, gaitasun handien eta honen inguruko informazioa ere aldatzen ari dela esan beharra dago; baita adimen koizientearen ideiak ere zalantzan jarri dira. Sternberg-ek (1997) esaten duenez, “goi-mailako errendimenduan, prozesu kognitibo espezifikoko batzuk erabiltzen dira informazioa prozesatzeko, berritasunari aurre egiteko edo arazoak konpontzeko” (Sternberg, 1997, Eusko Jaurlaritza-k aipatua, 2013, 10 or.). Hau da, ideia hau Adimen Kozientetik (AK) aldentu egiten da. Egilearen aburuz, bizitza profesional eta pertsonalean arrakasta izateko, honako hiru adimen-mota hauek uztartu behar dira: adimen analitikoa, sortzailea eta praktikoa (Eusko Jaurlaritza, 2013).

Bestetik, Gardner-ek (1995) adimena azaltzeko orduan, eredu tradizionala eta kontserbadoreenak alde batean utzita, teoria berritzaile bat dakar; adimen-mota ezberdinak daudela hain zuzen ere (Gardner, 1995, Eusko Jaurlaritza-k aipatua, 2013). Honi adimen anitzen teoria deitzen zaio; pertsona bakoitzetik hainbat adimen bereizi eta bakoitza bere aldetik aztertu behar dugula defendatzen duelarik. Gardner-en arabera zortzi adimen mota daude: adimen linguistikoa, adimen musikala, adimen logiko matematikoa, adimen espaziala, adimen zinetiko-korporala, pertsona arteko adimena, pertsona barruko adimena eta adimen naturalista (Vázquez, 2014).

Beraz, aurreko guztia kontuan hartuta, argi izan behar da Adimen Gaitasun Handiak (AGH) dituzten ikasleek talde zabal eta heterogeneoa osatzen dutela. Hori dela eta, ikaslea eta haren berezitasunak erreferentzia gisa hartuta, beste inorekin homogeneizatu gabe, erantzun inklusibo bat eman behar zaie (Fernández, 2013; Barrenetxea-Mínguez eta Martínez-Izaguirre, 2019; García-Perales eta Almeida, 2019). Ikasle hauek batez bestekoa baino maila altuagoa, sormen-maila altuak, ikasteko gaitasun ona eta orokorrean motibazio handia izaten dute. Oro har, adimen handia erakusten duten umeek gaitasun handia arlo desberdinetan erakusten dute, baina posiblea da gaitasun horiek arlo guztietan ez agertzea (Eusko Jaurlaritza, 2012).

1.1.1. Adimen Gaitasun Handiak dituzten ikasleen ezaugarriak

Arestian aipatu bezala, gaitasun handiak dituzten ikasleen artean heterogeneotasuna nabarmentzen da. Hauek elkarri zein ingurune kultural eta sozialari eragiten dioten ezaugarri batzuk dituzte; hori horrela, gaitasunak gehiago edo gutxiago garatu daitezken. Honako hauek dira haur hauek nabarmentzen diren ezaugarriak (Espinosa eta Reyes, 2007; Eusko Jaurlaritza, 2013; Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019): orokorrean, ikasle hauek txikitatik ikasteko gogoia, jakin-min handia eta kontzentratzeko maila handia izaten dute. Gainera, aktiboak eta bizkorak izaten dira, epe luzearako oroimena baitute. Gizartean dauden arauetara jarrera kritikoa dute, baita hizkuntza ondo menderatzen dute ere, hiztegi aberatsa edukiz.

Ikasteko estiloari dagokionez, Adimen Gaitasun Handiak dituzten ikasleek beraien adinerako ohikoak ez diren edukiak lantzeko gai dira, hau da, jarduera konplexuagoak burutu ditzakete. Horrez gain, informazioa azkar barneratzen eta erlazionatzen dute, hortik ondorioak ateraz, hots, induktiboki ikasten dute. Orokorrean ikasle hauek motibazio handia izaten dute eta jendartean dauden arazoez arduratzen dira, hauek konpontzen saiatuz. Oro har, ikasle hauek hizkuntza erabili gabe ulertu eta komunikatzeko gai dira (Espinosa eta Reyes, 2007; Eusko Jaurlaritza, 2013; Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019).

Ikasle hauek izaten dituzten ezaugarriekin jarraitzeko, gauza berriak jakiteko eta dituzten zalantzak argitzeko duten gogoia kontuan hartu behar da. Hain zuzen ere, maiz beraien adinarekin bat ez datozen galderak egiten dituzte, guztiaren zergatia jakin nahi dute eta. Gainera, irudimen aberatsa izaten dute, ideia berriak sortzeko gai izanik. Gainerakoekin erlazionatzeko orduan, baliteke txikiak direnean, jarduera psikomotorrak baino, jolas intelektualak gustukoago izatea. Orokorrean, Adimen Gaitasun Handiak dituzten ikasleak

jarduera ezberdinak ongi egin nahi ditu, proposatzen diren helburuak lortu eta bere autokontzeptua hobetu nahi du, hau da, perfekzionista da (Espinosa eta Reyes, 2007; Eusko Jaurlaritza, 2013; Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019).

1.1.2. Detekzio eta balorazio prozesua Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman

Garrantzi handikoa da gaitasun handiak dituzten ikasleak identifikatzea; horrela, beraien ezaugarriak eta interesak kontuan hartuta, bere premietara egokitutako proposamenak egingo dira. Hori dela eta, hezkuntza-erantzun egokia eskaini ahal izatea lortuko da; ikasle diren heinean, beraien premiak erantzuten dituen hezkuntza jasotzeko eskubidea daukate eta (Eusko Jaurlaritza, 2013; Tourón, 2020). Hori horrela, hauek ahal den lasterren detektatzeko, ahalegin berezia egin behar da (Eusko Jaurlaritza, 2019a; García-Perales eta Almeida, 2019; Barrenetxea-Mínguez eta Martínez-Izaguirre, 2019).

Ikasle hauen identifikazio-prozesuan hainbat agentek parte hartu behar dute, bakoitzak informazio zehatz bat eskainiko baitu: hala nola, familia, irakasleak, irakasle aholkulariak, ikasleak eta Berritzeguneko aholkulariak. Alde batetik, familiek eginbeharrekoa, beraien seme-alaben gaitasunak eta interesak zehaztea izango da. Bestetik, irakasleek ikaslearen ezaugarriak detektatzeko, behaketa zorrotza eta jarraitua burutu beharko dute; irakasle aholkulariak aldiz, eskolan bertan egindako prozesua zuzenduko du eta ikaslearekin lan egiten duten agente guztiak koordinatzeaz arduratuko da. Gainera, ikasleari prozesuan parte-hartzeko eta bere iritzia helarazteko eskatuko zaio. Azkenik, Berritzeguneko aholkulariak ebaluazioan esku-hartuko du eta aldi bakoitzean baliagarriak diren tresnak erabili eta egokituko dituzte (Eusko Jaurlaritza, 2019a); horrela, bere beharretara, interesetara eta motibaziora egokitutako jarduerak garatu ahal izango ditu (García, 2018).

Lehen Hezkuntzan Adimen Gaitasun Handiak dituzten ikasleak detektatzeko eta identifikatzeko hiru fase ezberdin daudela zehazten du Adimen-Gaitasun Handiko haurren Aupatuz euskal elkarteak: iragazpena, detekzio espezifikoa eta balorazio psikopedagogikoa (Aupatuz, d.g.). Lehen fasea, 1.mailako bigarren hiruhilekoan kokatzen da, bertan tutoreak, aholkulariaren laguntzarekin, behaketa bukatu eta galdera sorta bete beharko du. Galdera sorta egiterakoan, honako informazioa eskuratu beharko lukete: esparru kognitiboa, ikasteko estrategiak, sormena eta irudimena, esparru sozio-emozionala, motibazioa eta interesak baita errendimendu akademikoa ere. Fase honetan,

ezinbestekoa izango da familiarekin kontaktuan aritzea. Behin behaketa eta galde-sorta eginda, gehieneko puntuazioaren %70 gainditzen duten ikasleak bigarren fasera pasako dira.

Bigarren fasea, 1.mailako hirugarren hiruhilekoan eta 2.mailako lehen hiruhilekoan ematen da. Kasu honetan, arloen arabera proba espezifikoak burutzen dira. Behin probak eginda, lortutako emaitzak gaitasun handiak dituen ikasleen ezaugarriekin bat badatoz, ikaslea balorazio psikopedagogiko batera abiatuko da. Hau Berritzeguneko aholkulariak, ikastetxeko aholkulariarekin batera burutu beharko luke. Azken fasean aldiz, Berritzeguneko aholkulariak erabiltzen dituzten testak eta prozedurak kontuan hartu beharko dira; honen helburua, ikaslearen ezaugarriak, indarguneak eta hobetzeko esparruak zeintzuk diren aztertzea da. Horrela, informazio guztia izanda, esku-hartzeko mota egokiena aukeratuko da (aberastea, curriculuma zabaltzea edo margultzea). Kasu honetan ere, ezinbestekoa izango da prozesu guztian egin beharrekoa familiari jakinaraztea eta baimena eskatzea (Aupatuz, d.g.).

1.2. Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistemak antolatzen duen erantzuna

Gorago aipatu bezala, ikasle hauei erantzun inklusibo bat eman behar zaie. Hain zuzen ere, pertsona guztiak ikasteko gai direla ulertuta, eredu berria eraiki behar da (López, 2012). Hau definitzeko orduan, haur eta gazte guztiak kalitatezko hezkuntza jasotzea bermatzen duen hezkuntza dela kontuan hartu beharra dago; hain zuzen ere, eskolatik gizarterako kideak hezten diren heinean, ikasleek kompetentziak ahalik eta gehien garatzen dituen hezkuntza litzateke (Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019). Horrekin bat, ikasle guztiak hezkuntza jasotzeko eskubidea daukatela bermatzen du eta honen erronka handiena, gazteen eskola-arrakasta da (Barrenetxea-Mínguez eta Martínez-Izaguirre, 2019; Eusko Jaurlaritzak, 2019b). Horrela, ikaslearen gaitasun emozional eta soziala sustatuz, denak integratzea lortu eta motibazio eskaseko egoerak saihestu beharko dira (Puente eta García, 2019).

Eskola inklusiboa aurrera eramateko, gero eta alderdi gehiagoren inplikazioa edukiz, sendoagoa izango da; beraz ezin daiteke alderdi baten bidez soilik laburbildu. Hain zuzen ere, eskola inklusiboa bideratzeko, hezkuntzako langile guztiak, haien arteko koordinazioa eta lankidetzak sustatu beharko dute (Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019). Gainera, honako baldintza hauek bete beharko dira: oztopoei aurre egiteko konpromisoa hartzea; hori horrela, ikastetxeak ahaleginak egin beharko ditu eskolan dagoen

aniztasunari erantzun egoki bat emateko. Horrekin bat, alderdi guztien lana haur guztiak ikastera eta eskolan parte-hartzera bultzatzea izango da (Eusko Jaurlaritz, 2012; Tourón, 2020).

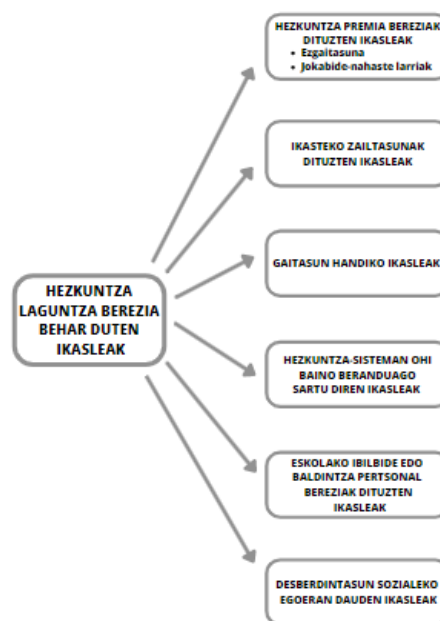
Aurretik aipatu bezala, eskola inklusiboak ikasle guztiei hezkuntza jasotzeko eskubidea eskaintzen die (Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019); ikasle batzuen gaitasunak mugatuak izan eta ikasteko premia bereziak aurkitu daitezkeela kontuan hartu beharra dago. Hau, Hezkuntza Laguntza Berezia behar duten ikasleek osatzen dute. Hezkuntzari buruzko Lege Organikoaren 73. artikuluan honako hau zehazten da:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (Espainiako Gobernua, 2020, 122910 or.)

Goian irakurri eta 1. irudian aztertu daitekeen bezala, Hezkuntza Laguntza Berezia behar duten ikasleak sei taldetan banatzen dira. Kasu honetan, Hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleen taldeak beste proposamen bat beharko du, aparteko laguntza pedagogikoa edota curriculum-neurriak hartzea beharko duelarik. Horrez gain, gainerako taldeek beraien prozesuaren atalen batean laguntza espezifiko beharko dute (Eusko Jaurlaritz, 2012; Barrenetxea-Mínguez eta Martínez-Izaguirre, 2019).

Beraz, Adimen Gaitasun Handiak talde honen parte diren heinean, hauek dituzten behar bereziak kontuan hartu behar dira (Eusko Jaurlaritz, 2020a).

Hala ere, askotan, gaitasun handiak dituzten ikasleak alde batera uzten dira; ez dira ikasle hauek ezagutzen eta gainerako ikaskideen prozesu berdina jarraitzen dute. Hau gertatzearen arrazoi nagusia, gaitasun handiak irakasle askorentzako alderdi ezezagun bat delako da: hori dela eta, ikasle askoren kasuan, haurra ikasgelako pertsonarik bizkorrena dela kontuan hartuta, ez dute irakasleen laguntzarik behar izaten (Pomar *et al.*, 2014); beraz, irakasleak ez dute honen kontzientziarik hartzen.



1.irudia: Hezkuntza laguntza berezia behar duten ikasleak (Eusko Jaurlaritz, 2012).

Hori horrela, gaitasun handiak dituzten ikasleek ohiko hezkuntza prozesuarekin aurrera egiterakoan ez dituzte gaitasunak lantzen ezta beraien prozesuan aurrera egiten ere. Azken finean, aniztasun mota bat da eta eskola inklusiboaren erronka aniztasuna kontuan izan eta erantzuna ematea dela jakinda, beraien gaitasunak eta beharrak kontuan hartzen ez badira, mugak baino ez zaizkie jarriko beraien ibilbidean. Beraz, eskolaren erantzukizuna inklusioa izan behar dela argi dago. Gure hezkuntza-sistemaren planteamendua eta esku-hartzeko eta laguntzeko planteamendua ikuspegi inklusibotik antolatu ahal bada, horri aurre egiteko, eskola eta ikasgelaren estrategiak, jarduketak eta jarduerak ikuspegi horretatik bideratu beharko dira. Ikuspegi inklusibo horretan, eskola komunitatea osatzen duten kide guztiek baliabideak erabili behar dituzte ikasle hauei erantzun bat emateko (Domingo eta Pérez, 2015; Flecha, 2015; García-Perales eta Almeida, 2019).

Inklusioa bultzatzeko aniztasuna oztopo bezala ikusi beharrean, honek onura dezente dakartzala jakin behar da. Hain zuzen ere, gaitasun handiak dituzten ikasleek beraien ikaskideak laguntzen dituztenean, beraien ezagutzak gogoratu eta finkatzen dituzte. Bestetik, gainerako ikasleek ere hauetatik ikasi egiten dute; laguntza hau ikasle guztientzako eskuragarri baitago (Molina, 2015).

Argi izan behar dago gaitasun handiak dituen ikaslea ez dela soilik koiziente intelektual handia izatea. Hain zuzen ere, adimen handiagoa izateaz gain, ikasle hauen emozioak, motibazioa, nortasuna, sormena, etab. ezagutu behar dira (Eusko Jaurlaritza, 2020a). Gainera, diotenaren arabera, praktika on batek beharrak eta itxaropenak asetzeko gaitasuna du. Horrekin bat, gizartea hobetzeko orientabide gisa balio dezan, jarduera egokiak identifikatzean oinarritutako ikuspegia ezartzen da (FEAPS, 2007, Gradaille eta Caballo-k aipatua, 2016). Hori bideratzeko, familien, administrazioaren, irakasleen, irakasle ez diren langileen eta gizarte osoaren parte-hartzea eta inplikazioa kontuan hartzea beharrezkoa da (Muntaner *et al.*, 2016).

Aurreko autorearekin jarraituz (Santiso, 2002, Muntaner *et al.*-ek aipatua, 2016), UNESCOk hezkuntza-praktika on baten ezaugarriak zeintzuk diren zehaztu ditu; hala nola, berritzaileak, eraginkorrak, iraunkorrak eta erreplikagarriak. Hain zuzen ere, irtenbide berriak garatzen dituzte, hobekuntzan eragin nabarmena dute, denboran irau dezakete eta eredu gisa erabiltzeko balio dute. Hori horrela, praktika inklusiboek ikasle guztientzat kalitate handiko programak eskaintzen dituzte; ikasleen parte-hartzean eta lorpenetan zentratzen baitira (Muntaner *et al.*, 2016).

1.3. Inklusioa bultzatzen duten hezkuntza-estrategiak

Crisol eta gainontzeko autoreek (2015, Higuera-Rodríguez-k aipatua, 2017), teknika eta estrategia didaktikoei dagokionez, ikaskuntza zehazten duten aldagaien arabera, egokienak direnak kontuan hartuta, irakasleek hauek ikertzea, hautatzea eta probatzea komenigarria dela azpimarratzen dute. Hain zuzen ere, Adimen Gaitasun Handiko ikasleen trebetasunak sustatu ditzaketen estrategien inguruan hitz egiten denean, ez da soilik ikasle hauetan zentratu behar. Hau da, ikasgelan erabili daitezkeen estrategiak aukeratzeko orduan, ikasle guztiak kontuan hartu behar dira (Higuera-Rodríguez eta de Dios, 2017). Horrela, identifikatutako ikaslearen kompetentziak garatzeaz gain, talde osoarenak ere garatuko baitira (Aubert *et al.*, 2009). Gainera, estrategien bitartez, planteatutako helburuak ere ikasleek errazago lortuko dituzte (Higuera-Rodríguez eta de Dios, 2017).

Aurrekoa eta AGHko ikasleen ezaugarriak kontuan hartuta, honako estrategia hauek izan daitezke arrakastatsuak: alde batetik, lankidetzaz-ikaskuntza dago, ikasleak talde txikietan banatzean oinarritzen dena. Horrela, ikasleen interakzioa sustatu eta parte-hartzea ziurtatuko da (Eusko Jaurlaritza, 2019c). Estrategia hau ikasgelan erabiliz gero, irakaslea ez da edukiak erakusten edota transmititzen dituen bakarra izango; hain zuzen ere, ikasle bakoitzak, talde txikietan daudelarik, modu kooperatibo batean, beraien ezagutzak gainerakoiei helaraziko dizkie eta. Hori dela eta, elkar lagunduz, ikasleek ezagutza berriak barneratuko dituzte (Pujolàs, 2012).

Horrekin bat, taldekide bakoitza bere lan zatiaz baita taldeak dituen helburuak betetzeaz ere arduratuko da. Gainera, akademikoa alde batera utziz, gainerakoekin lankidetzan egoteko, trebetasun sozialak baita pertsonalak ere barneratu behar dituzte (Eusko Jaurlaritza, 2019c; Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019). Beraz, aurrekoa kontuan hartuta, ezinbestekoa da antolatzen diren taldeak heterogeneoak izatea:

Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. (Pujolàs, 2012, 91. or.)

Beraz, goian irakurri daitekeen bezala, egokiagoa da talde heterogeneoak osatzea, horrek ikasleen itxaropenak eta autoestimua hobetzen lagunduko baitu (Grañeras *et al.*, 2011: Eusko Jaurlaritza, 2019c). Horrez gain, kalitatezko interakzioak bultzatzeko eta ikasle guztien ikaskuntza prozesua bermatzeko, taldekatze heterogeneoak sortzen dira, bakoitza

boluntario nagusi edota irakasle batek zuzendua egongo delarik (Flecha, 2015; García-Carrión *et al.*, 2018).

Estrategia honen bitartez, ikasleen arteko elkarrizketa eta elkarrekintzak sortu eta beraien artean lagunduko dira, batera ikasiz (Elboj eta Niemelä, 2010; García-Carrión *et al.*, 2018); hain zuzen ere, azaldu egiten duen ikasleak ikasi egiten du, baita entzuten duenak ere ikasi egingo du. Hala nola, Adimen Gaitasun Handiko ikaslearen kasuan, gainontzeko ikasleak laguntzeko eredu bilakatuko da. Hots, gainerakoei azaltzerakoan, ulermen-maila jaisteko gogoeta-prozesu bat egin behar du. Beraz, ikasle honek azalpenak ematerakoan, gehiago ikasiko du eta dakienaz jabetuko da (Elboj eta Niemelä, 2010; Flecha, 2015; Molina, 2015).

Bestetik, literatura-solasaldi dialogiko saioetan, ikasle bakoitzak irakurritakoaren inguruko interpretazioa azaltzen du, esaterako, arreta zerk deitu dion adieraziz. Ikasle bakoitzaren ekarpenen bidez, elkartruke aberasgarria sortzen da eta ezagutza berriak bereganatzen dira (Comunidades de aprendizaje, d.g.; Flecha, 2015).

Aurrekoarekin bat, solasaldi dialogikoetan, irakurketa bati buruz eztabaidatu eta hausnartu egiten da. Hori dela eta, gainontzekoen ikuspuntuak entzun eta alderatzean, ikasten dela argi dago, iritzi kritikoa garatzen baita (López-González eta Ordóñez-Sierra, 2021). Era berean, ikasleen hurbilketa zuzena bultzatzen da (Comunidades de aprendizaje, d.g.); hain zuzen ere, elkarrekin ikasteko, laguntzeko, azaltzeko, besteen iritziak kontuan hartzeko, elkar animatzeko, etab. baliagarria da (Flecha, 2015). Hori dela eta, gaitasun handiagoa duten ikasleek, gainerakoei lagunduz ikasi egiten dutela badakite, horrek elkartasuneko balioak eta harreman sozialak sustatzen dituelarik (Aubert *et al.*, 2009; Elboj eta Niemelä, 2010; Molina, 2015).

Hori horrela, inklusioa bultzatzeko, irakasleen, familien, elkarteen edota Berritzegunearen arteko partaidetza beharrezkoa da. Hain zuzen ere, talde guzti hauen lankidetzari esker, ikasle bakoitza zer nolakoa den ondo ezagutzeko aukera dago; alderdi bakoitzak informazio zehatza eskainiko baitu (Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019; Eusko Jaurlaritza, 2020b). Hori dela eta, beharrezkoa da, familia eta irakasleak uneoro harremanetan egotea. Horrela, ikasleak egiten dituen aurrerapausoak adierazten joango dira eta ikaslearen prozesua hobetu egingo da (Eusko Jaurlaritza, 2020a).

Beraz, Adimen Gaitasun Handiko ikasleentzako estrategiez hitz egiten denean, eskola errealitatea kontuan hartzea ezinbestekoa da. Hain zuzen ere, estrategia hauek zuzenean talde osoari eragiten baitie. Hori dela eta, ikasle guztien behar eta interesei erantzungo

dien estrategiak aukeratu behar dira, horrela guztien kompetentziak garatzea lortuko baita (Aubert *et al.*, 2009).

2. Metodologia

Aurretik aipatu bezala, AGHko haurrak identifikatzeko hainbat agentek parte hartu beharra daukate; hala nola, familiak, irakasleak, irakasle aholkulariak, ikasleak eta Berritzeguneko aholkulariak. Hain zuzen ere, kide bakoitzak informazio zehatza emango du identifikazio-prozesuan erabilgarria izango dena (Eusko Jaurlaritza, 2019a).

Hortaz, GrAL honetan zehar, aurreko hau kontuan hartuta, kasu konkretu baten ikerketa bideratuko da. Hori horrela, kasuen azterketa ikerketarako tresna baliotsutzat jotzen da; hain zuzen ere, ikertzaileak fenomeno objektiboa azter dezake; gainera, nola eta zergatik erantzuteko aukera ematen du (Jiménez, 2012). Hori dela eta, kasu konkretu honetan, partaideen ahotsak erabili dira, egoera ondo ulertzeko eta kasu honen azterketa bideratzeko unean. Hau da, GrAL honetan elkarlaneko metodologia kualitatibo bat erabili da, testuinguru horietako protagonistak diren pertsonak kontuan hartuta (Nind, 2017). Azken finean, ikerketa inklusibo baten helburua hezkuntza inklusiboagoa eta bidezkoagoa lortzea eta gizartea gehiago garatzen laguntzea baita (Murillo eta Duk, 2018).

Kasu honetan, Adimen Gaitasun Handiak dituen ikasle bat kontuan hartuta, bere hezkuntza prozesuan parte hartutako agente ezberdinei elkarrizketa egingo zaie (familiar, irakasle ezberdinei, ikasleari, etab.). Horrela, beraren prozesuan zer nolako hezkuntza estrategia inklusiboak aurrera eraman ziren ezagutzeko aukera egokia da, baita gaur egun zer nolako prozesua jarraitzen duen jakiteko ere.

3. Lanaren garapena

Atal honetan gauzatutako ikerketa zehatz-mehatz azalduko da. Hala nola, honek dituen helburuak, nola diseinatu den, hautatutako egoeran parte-hartzen duten taldeak eta hauen ezaugarriak, datuak biltzeko tresnak zeintzuk diren eta oro har prozedura nolakoa izan den. Horrekin bat, behin bildutako datuak aztertuta, lortutako emaitzak adieraziko dira.

3.1. Ikerketaren Helburuak

Aurretik aipatu bezala, Gradu Amaierako Lan honen helburu nagusia Adimen Gaitasun Handiak dituen ikasle baten egoera kontuan hartuta, berak bizi izandako eskolaratze prozesua ezagutzea eta aztertzea da. Hau da, HLBP dituen umearen detekzio-prozesua

zer nolakoa izan zen, baita gaur egun jasotzen duen hezkuntza erantzuna ere zer nolakoa den ezagutzeko balio du ikerketa honek. Horrez gain, prozesu horretan zehar, bai zentroak zein irakasleek jaso dituzten laguntzak, formazioak edota prestakuntzak zeintzuk diren; baita haien arteko koordinazioa zer nolakoa izan zen ere aztertuko da. Gainera, ikaslearen hezkuntza testuingurua zer nolakoa den eta honek bere prozesuan izandako onurak ere aipatuko dira, ikaslearen arlo sozio-emozionalarekin batera. Horretarako, ikaslearen testuinguru ezberdinetako kideei egoeraren inguruan galdetu zaie; hala nola, prozesuan izan dituzten zalantza edota oztopoak, beraien arteko koordinazioa zer nolakoa izan den, baita egoerari aurre egiteko jaso dituzten prestakuntzen inguruan ere.

3.2. Azterlana diseinatzea

Beraz, aurretik aipatutako helburua kontuan hartuta eta ikerketa diseinatzerako orduan, Adimen Gaitasun Handiak dituen ikaslearen egoera ondo ezagutzeko, galdera ezberdinak pentsatu ziren. Horrekin bat, ikaslearen alderdi ezberdinek informazio anitz eman zezaketela kontuan hartuta, umearen testuinguru ezberdinei galderak egitea pentsatu zen; azken finean, agente bakoitzak egoeraren inguruko informazio zehatza eskaini ahal baitu.

3.3. Egoera hautatzea, taldeak eta ezaugarriak

Ikerketa honen parte-hartzaile nagusia Adimen Gaitasun Handiak dituen ikaslea da. Horrez gain, bere testuinguru hurbileko agente desberdinek ere parte hartu dute: familiak (gurasoak eta neba-arrebak) eta ikasleak Lehen Hezkuntzako etapan izan dituen bi tutorek eta zentroko aholkulariak.

Gauzak horrela, AGHko ikaslea Lehen Hezkuntzako 3.mailatik 4.mailara igaro zuten; orain 6.mailan dago. Beraz, hori jakinda, ikasturtez igarotzerakoan izan zuen tutorea, aurreko duena eta zentroko aholkularia izan dira eskolako testuinguruko parte-hartzaileak. Bestetik, ikaslea jada 6.mailan dagoela kontuan hartuta, eman ditzakeen datuak baliagarriak izan daitezkeela uste denez, berak ere informazioa eskaini ahal izan du.

3.4. Datuak biltzeko tresnak deskribatzea

Kasu honetan, ikerketaren datuak biltzeko elkarrizketa eta talde fokala erabili dira. Hain zuzen ere, elkarrizketaren bitartez, kontaktu zuzena eta informazio sakona eskuratzen da. Gainera, elkarrizketatua motibatuzko eta termikoak argitzeko aukera ematen du. Hori dela eta, galdera ezberdinak planteatzen dira, elkarrizketak aurrera egin ahala, galdera berriak sortzen joan daitezkeelarik (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). Bestetik, talde fokala taldeko eztabaida batean oinarritzen da, hala nola, pertsona gutxi batzuek osatzen dutena. Hori

horrela, tresna honen bitartez, gainerakoei entzun eta haiengandik ikasi egiten da (Yepes *et al.*, 2018).

Hori dela eta, lan hau aurrera eramateko testuinguru ezberdinak kontuan hartu direla jakinda, bi elkarrizketa eta talde fokal bat burutu dira. Izan ere, eskolako testuinguruarekin (tutoreekin eta aholkulariarekin) talde fokala erabili da. Gainerakoekin berriz (familia eta ikaslearekin), elkarrizketa bideratu da. Talde bakoitzari, dimentsio ezberdinetako galdera-sorta bat egin zaio (ikus 1. eranskina). Hain zuzen ere, gidoia prestatzerako unean, Azorín (2018) autoreak kontuan hartutako *Themis Erreminta* eta marko teorikoan landutakoa kontuan hartu dira. Bi alderdi hauek eta aurretik jakindakoa aintzat hartuz, galdera ezberdinak sortu dira.

3.5. Prozedura

Lanaren helburua lortzeko, lehendabizi, ikaslearen familiarekin harremanetan jarri zen. Hauei proiektuaren ideia nolakoa kontatu zitzaizkienean, laguntzeko prest zeudela adierazi zuten. Beraz, jada familia eta ikaslearen laguntza zegoela kontuan hartuta, irakaslearen kontaktua lortu zen. Irakasleekin ere harremanetan jarri zen; berak eta beste bi profesionalak laguntzeko prest zeudela adierazi zuten, beraz, proiektuarekin aurrera egitea erabaki zen. Hori horrela, elkarrizketak eta talde fokala bideratzeko baimena sortu zen; bertan, lanaren azalpena, elkarrizketa soilik helburu akademikorako erabiliko zela, anonimoa zela eta parte-hartzea boluntarioa zela azaltzen zelarik (ikus 2. eranskina).

Ondoren, gidoia prestatu zen, galdera ezberdinak pentsatuz. Guztira bi elkarrizketa eta talde fokal bat egin dira: Adimen Gaitasun Handiak dituen ikasleari eta ikaslearen familiari elkarrizketa; bestetik, bere zentroko hiru profesionali (aurtengo tutorea, promozioa egin zioten urteko tutorea eta aholkularia) talde fokala. Aurretik aipatu bezala, elkarrizketa bakoitza banatuta egin zen; alde batetik, zentroko profesionali egin zitzaien talde fokala (hirurei batera). Bestetik, familiari (gurasoei eta neba-arrebei); eta azkenik, ikasleari. Gutxi gorabehera, elkarrizketa bakoitzak 30-40 minutu iraun ditu eta guztiak presentzialki egiteko aukera eduki da. Elkarrizketaren transkripzioa egiteko, grabatzeko ahozko baimena eskatu zen, elkarrizketaren baimenarekin batera. Grabatzeko baimena eman ezean, elkarrizketaren momentuan apunteak hartu ziren.

3.6. Bildutako datuak eta emaitzak aztertzea

Aurretik aipatu bezala, bi elkarrizketa ezberdin eta talde fokal bat burutu dira (ikus 3. eranskina), baina hiru taldeei egin zaizkien dimentsioak antzekoak izan dira. Beraz, galderak kontuan hartuta, emaitzak sei atal desberdinetan banatuko dira; hori horrela, dimentsio bakoitzean talde bakoitzak emandako informazioa aztertuko da. Honako hauek dira azpialal horiek: detekzioa, ikaskuntza prozesua eta laguntza eskaintza, eskola hezkuntza eredua, koordinazioa eta komunikazioa, irakasleek jaso dituzten prestakuntzak eta ikaslearen arlo sozio-emozionalaren zaintza. Elkarrizketetan ematen den informazioa zehatza dela kontuan hartuta, testuaren barrenean kode desberdinak erabiliko dira, momentu bakoitzean norik hitz egiten duen jakiteko; esaterako, familiaren elkarrizketa bada, E1_Familia kodea erabiliko da.

3.6.1. Detekzioa

Ikaslearen detekzioa zer nolakoa izan zen jakiteko Haur Hezkuntzara salto egin behar da. Hain zuzen ere, garai hartan, haurra ondo ez zegoela nabaritzen zen, hau da, zerbait gertatzen zitzaien, urduri xamar zegoen, emozionalki ez zegoen ondo. Familiak egoera hura eskolatik zetorrela pentsatzen zuten, baina erabat galduta sentitzen ziren. Ezagun baten laguntzarekin, umea psikologo batera eramatea pentsatu zuten eta proba ezberdinak burutu ondoren, ikasleak Adimen Gaitasun Handiak zituela ezagutu zuten: *“Psikologora joan ginenean eta konfirmatu zigunean Gaitasun Handiak zituela, momentu horretan bai, momentu horretan beldurra izan genuen.”* (E1_Familia). Hori jakiterakoan, eskolara abiatu ziren laguntza bila, baina ezjakintasunarekin egin zuten topo: *“...eskolan informazioa partekatu genuenean, eskolatik ere esperientzia falta handia zegoela ikusi genuen.”* (E1_Familia).

Hori horrela, eskolan Haur Hezkuntzatik ikaslea oso trebea zela nabaritu zuten; *“Haur Hezkuntzan gailentzen hasi zen... irakurtzen oso goiz hasi zen... gainera, txikia zenetik interes handia erakutsi du guztiaren aurrean.”* (TF_Irak1). Esan bezala, lehenengo pausoa familiak egin zuten, LHko 1.mailan behaketa pribatua egin ziolako. Bestetik, eskolako profesionalei informazioa eman ondoren, Berritzegunekoekin harremanetan jarri ziren eta 2.maila aldera, Berritzegunekoak diagnostikoa egin zioten.

Momentu guztian, familiaren, zentroko irakasleen eta Berritzeguneko aholkulariaren artean koordinazioa mantendu izan da; baina egia da, familia beti irakasleen atzetik ibili behar izan dela: *“Beti gu ibili gara atzetik, laguntza eskatu dugunean, jarrera ona izan*

da eta azkenean, gauzak egiten joan gara baina guk bultza egin dugulako. Iniziatiba ez da zentrotik etorri, guk proposatu ditugu gauzak...” (E1_Familia).

Hori horrela, ikasle hauen identifikazio-prozesuan azken finean agente ezberdinak parte-hartzea beharrezkoa da; bai familiak zein zentroko irakasleak eta aholkulariak informazio zehatza eskainiko baitute (García, 2018; Eusko Jaurlaritza, 2019a). Horrez gain, ikaslearen testuinguruko agente batek pisu guztia hartzeak ez du erantzun sendorik ekarriko; hain zuzen ere, alderdi gehiagoren inplikazioa edukiz emaitza globala sendoagoa izango baita (Sanz de Acebo eta Lumbreras, 2019).

3.6.2. Ikaskuntza prozesua eta laguntza eskaintza

Lehen aipatu bezala, jada Haur Hezkuntzan Adimen Gaitasun Handiak zituela nabaritzen zen. Irakasleek ibilbidea astiro egitea nahi zuten; horrela, ikaslearen prozesua nola zihoan eta zer nolako ezohiko jarduerak egin behar zituzten ikusteko aukera baitzuten. Beraz, 1.mailan aberaste curricularra egin zioten, hau da, jarduerak bukatzen zituenean, lan gehigarria ematen zitzaion; bere adinerako ikasleekin zegoen bitartean, jarduera planifikatuak eta antolatuak eskaintzen zitzaizkion (Eusko Jaurlaritza, 2014). Bestetik, familiako kideek berehala egin nahi izan zuten promozioa; aurretik egindako esku-hartzeak ez zutela balio pentsatzen zuten eta.

Hori horrela, 2.mailan Norbanako Curriculum Egokitzapena (NCE) egin zioten; arlo mailako egokitzapena izan zen. Izan ere, ikasgai instrumentalak egitera 3.mailara joaten zen, hala nola, helburu, eduki eta ebaluazio-irizpideak aldatu egin zitzaizkion (Eusko Jaurlaritza, 2018). Aurreko hau egitearen arrazoi nagusia ikaskide berriekin nola moldatzen zen ikustea izan zen. Hain zuzen ere, horrelako egoera bati aurre egiteko hiru arlo kontuan hartu behar dira: *“...akademikoa, emozionala eta soziala... akademikoki ez du inoiz arazorik izan. Arlo emozionalari dagokionez, hasiera batean oso urduria eta egonezina zen... arlo sozialari dagokionez, hasiera batean bere ikasgela berriko ikasleekin harremanak izatea kostatu egiten zitzaion...”* (TF_Irak2). Hori dela eta, NCEko helburuak gainditu zituenez, 2.maila bukatu zuenean, 4.mailara igo zen.

Momentu honetan, ikaslea 6.mailan dagoela kontuan hartuta, mailako edukiak lantzen ditu, aparteko lanik edota esku-hartzerik egin gabe. Irakasleek ondo ikusten dute; hain zuzen ere, guztiarekiko interes handia erakusten eta emaitza onak ateratzen dituen arren, maila honetan ondo dagoela nabari dute. Bestetik, ikaslearen familiak beste iritzi bat dauka honen inguruan: *“Omuragarria izan da igaro diren bi urte hauentzat; motibazioak*

urte hauek iraun ditu. Orain zer gertatzen da? Berriro ere arazo berdinekin gaudela, azkar bukatzen ditu jarduerak askotan.” (E1_Familia). Esan beharra dago, aurten duen tutoreak haurra ondo ezagutzen duela eta askotan besteei baino gehiago eskatzen diola. Baina familia beldur da; hurrengo ikasturtean, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara salto egiten duenean, beste irakasle batzuekin egingo du topo eta prozesua zer nolakoa izango den ezagutzen ez dutenez, beldur dira.

3.6.3. Eskola hezkuntza eredia

Adimen Gaitasun Handiak dituen ikasleak ikasten duen eskolan ikas komunitatearen proiektua aurrera eramaten da. Kasu honetan, ikasle guztien inklusioan oinarritzen diren jarduera arrakastatsuak egiten dituzte; hala nola, tertuliak edota talde elkarreragileak bezalakoak. Metodologia honek talde-lanari eta elkarlanari ezinbesteko garrantzia ematen dio; hain zuzen ere, ikasleek besteengandik ikasten baitute. Ikasle honen kasuan, metodologia honek gainerako kideekin elkarlanean eta komunikazioan aritzeko asko lagundu duela uste dute bai zentroko irakasleek zein aholkulariak. Hain zuzen ere, ikasleen arteko elkarrekintzen bitartez, beraien artean lagundu egiten dira, batera ikasiz (Elboj eta Niemelä, 2010; García-Carrión *et al.*, 2018).

Aurrekoa kontuan hartuta, metodologia honen barnean, talde heterogeneoak erabiltzen dira, maila desberdinak dituzten kideak elkartzen direlarik. Taldeak egiteko honako irizpide hauek kontuan hartzen dituzte: generoa, hizkuntza maila, arlo akademikoa, etab. Horrez gain, metodologia honek ere garrantzia ematen dio, ikasgela berean profesional bat baino gehiago egoteari (Flecha, 2015; García-Carrión *et al.*, 2018). Hain zuzen ere, soilik nagusi bat egoteak, ikasle guztien inklusioa zaildu egiten baitu. Beraz, irakasleen ustez, metodologia hau AGH dituen ikaslearentzat onuragarria izan da: *“Eskolako ikas komunitateko metodologiak, bere kideekin elkarlanean aritzeko asko lagundu dio.”* (TF_Irak2).

Bestetik, gurasoak irakasleek eta zentroko aholkulariak izan zuten jarrerarekin gelditzen dira. Hain zuzen ere, uneoro jarrera zabala eta aktiboa izan zuten. Hori horrela, eskolaren partetik ez zuten inoiz oztoporik aurkitu; prozesua astiro joan zen, baina azkenean nahi izan zutena lortu zuten.

Aurretik aipatu bezala, momentu guztian familia izan zen eskolaren atzetik ibili behar izan zena: *“Prozesua nahiko konplikatua izan zen; hain zuzen ere, Berritzeguneko laguntza kenduta, ez dugu inolako beste laguntzarik jaso, eta hau oztopo bezala ikusi*

dugu... Adimen Gaitasun Handiak izateagatik ez dute inolako laguntzarik ezta aparteko baliabiderik eskaintzen.” (TF_Ahol). Hori dela eta, promozioa ez zuten azkarregi egin nahi. Momentu honetan, jada prozesua ondo irten dela esan beharra dago lortutakoarekin pozik daudela.

3.6.4. Koordinazioa eta komunikazioa

Testuinguru ezberdinen koordinazioari dagokionez, beharrezkoa da hezkuntza inklusiboa bideratzeko, alderdi desberdinak elkarlanean aritzea (García, 2018; Eusko Jaurlaritz, 2019a). Hori dela eta, irakasleen, aholkulariaren eta Berritzeguneko aholkulariaren arteko harremana uneoro konstantea izan da: “...*koordinazioa eta harremana konstantea izan da; horrekin bat, eskola guztia inplikaturik egon da prozesu hau ondo atera dadin...*” (TF_Ahol). Bestetik, familiarekin izan zuten harremanari dagokionez, hau ere konstantea izan zela aipatu beharra dago. Egia da, familia beti irakasleen eta aholkulariaren atzetik ibili behar izan zela, nahi zutena lortzeko helburuarekin: “*Eskaini, ez zuten ezer eskaini. Guk eskatu genuenean, orduan bai.*” (E1_Familia).

Beraz, nahiz eta familiak nahi zuen abiaduran ez ziren aurrerapausoak egin, argi dago zentroaren eta familiaren arteko koordinazioa eta lankidetzaren egotea beharrezkoa dela. Hain zuzen ere, gurasoek beraiek bakarrik ez zutela ezer lortuko adierazi zuten. Bestetik, gurasoek argi daukaten alderdi bat, beraiek bultzatzen zutenean, umearen prozesua geldirik egongo zela da: “*Guk ez bagenu bultzatzen, seguruenik ez zen ezer egingo.*” (E1_Familia). Esan beharra dago, zentrotik ezer gutxi eskaini zutela, izan ere, irakasleek prozesua azkar egitearen beldur ziren, lehenengo aldia baitzen hau egiten zutela. Baina nahiz eta prozesua astiro joan den, lortutakoarekin pozik daude; bai irakasle zein familia.

3.6.5. Prestakuntza

Irakasle, aholkulari eta zentroko profesionalek jasotzen dituzten prestakuntza eta formakuntzari dagokionez, aniztasunari erantzuna emateko ikasturtean zehar, hainbat formakuntza jasotzen dituztela aipatu beharrezkoa da. Bestetik, Adimen Gaitasun Handien inguruan, kasu hau ezagutu baino lehen, ez zeukaten inolako prestakuntzarik. Egia da, ikasle honen promozioa egiten zutenean, irakasleek gai honen inguruko formakuntza bat jaso zutela, baina oro har formazioak oso urriak dira. Hori horrela, talde hori behar bezala identifikatzeko, erantzun egokia emateko eta horrelako egoerei aurre egiteko, irakasleek prestatuta egotea beharrezkoa da (Torrego *et al.*, 2015).

Esan beharra dago, irakasleak egindako lanarekin eta lortutako emaitzarekin pozik daudela; baina gertaera guztiak bezala, beti dago zer hobetu: *“Hobetu daitekeen alderdi bat... laguntza edota baliabide gehiago egotea litzateke. Azken finean, prozesuan zehar, ikasleari laguntza eskaintzeko bere ondoan norbait izatea.”* (TF_Irak1). Kasu honetan, aholkulariak egoera hau, desgaitasunen bat daukan ikasle batekin alderatu zuen: *“...hezkuntza premia bereziak dituen ikasle bat ikasgela barruan izan ezkerro, seguruenik PT edota laguntzailea gela barrura sartu eta ikasle hau lagunduko du. Baina, Adimen Gaitasun Handiko ikasle bat gelan izanda, irakasleak edota tutoreak gainontzeko 20 ikasleekin batera, ikasle horren prozesua kudeatu behar du.”* (TF_Ahol); hau da, egoerari aurre egiteko, ez da inolako laguntzarik jasotzen.

3.6.6. Arlo sozio-emozionalaren zaintza

Ikaslearen arlo soziala, arlo akademikoa eta emozionalarekin batera prozesuan kontuan hartu beharreko hiru aspektu izan dira. Hain zuzen ere, ikasturte bat igotzerakoan, akademikoki gaitasun handia izateaz gain, heldutasun psikologikoa eta soziala ere izan behar du (Benavides *et al.*, 2004). Kasu honetan, aurretik aipatu bezala, ikasleak akademikoki ez du inoiz zailtasunik izan. Arlo emozionalari dagokionez, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako lehen urteetan ikaslea oso urduria zen. Bestetik, arlo sozialari dagokionez, irakasleek zalantzak izan zituzten kurtsoz igarotzeko unean. Hori dela eta, 2.maila eta 3.maila batera egin zituenean, hau hurbiletik ikusteko aukera izan zuten. Hasiera batean, patio orduetan, bere adineko kideekin egoten zela antzematen zuten; baina bera ere 3.mailan lekutxo bat bilatzen hasi zen: *“Kurtsoz aurreratuko zidatela esan zidatenean, ni harreman horiek izaten saiatzen hasi nintzen...”* (E2_Ikaslea). Hori dela eta, haurrak ere, egoera hark asko lagundu diola dio (2.maila eta 3.maila batera egiteak); hain zuzen ere, ikaskide berriak ezagutzeko aukera ona izan baitzen.

Hori horrela, Covid-19aren ondorioz, patio orduetan, ikasgela bakoitzak bere burbuila soziala zuela kontuan hartuta, ezin zen bere adineko kideekin harremanetan egon: *“...patio orduetan nire adineko kideekin ezin nintzen egon eta bastante txarto pasatu nuen... patioetan ez nuen ondo pasatzen: gustura nengoen egoten nintzen pertsonekin, baina ez nengoen gustura beste pertsonekin ezin nintzelako egon.”* (E2_Ikaslea). Hori dela eta, ikasleak bi aldeak mantentzea nahi zituen (bere adinekoekin eta ikasgelakoekin); horretarako, bere adinekoekin harremanetan jarraitzeko, saskibaloira apuntatu zen. Bestetik, herri txiki batean bizitzen dela kontuan hartuta, bere adineko kideekin ere

harremanak ditu, bai nagusiagoekin zein txikiagoekin ere. Gainera, ikaskideekin ere jada oso ondo moldatzen da, inolako arazorik gabe.

4. Ondorioak

Lan honen helburua Adimen Gaitasun Handiko ikasle baten hezkuntza prozesua zer nolakoa izan den aztertzea izan da. Horretarako, ikasle honen testuinguru eta alderdi ezberdinei egoeraren inguruan galdetu zaie eta beraiek eman dituzten erantzunak aztertu dira. Hori kontuan hartuta, honako hauek dira GrAL honetatik ateratako ondorio adierazgarrienak: alde batetik, ikasle hauen diagnostikoaren garrantzia goraiatu beharra dago. Ikasle bakoitza desberdina den heinean, arloak kontuan hartzea beharrezkoa da. Gainera, ikaslearen testuinguruko agente ezberdinen arteko lankidetzaren erabilgarritasuna erabiltzeko erabilgarritasuna; hain zuzen ere, horrelako egoera bati aurre egiteko pertsona guztien arteko koordinazioa eta komunikazioa ematea ezinbestekoa baita. Bestetik, irakasleek edota zentroko profesionalek gaiaren inguruan jasotzen dituzten formakuntzak edota laguntzak ere garrantzitsuak dira, ikasle zein irakasleek edota zentroan bertan aurrera eramaten diren estrategiekin batera.

Aurretik aipatu bezala, ikasle hauen diagnostikoa ondo egitea beharrezkoa da; hain zuzen ere, ikasle bakoitzaren egoera ikuspegi global batetik aztertu beharra dago. Horri, elkarrizketatutako irakasle eta aholkulariak argi adierazi zituzten hiru arloak gehitu behar zaizkio: arlo soziala, akademikoa eta emozionala. Izan ere, promozioa egin baino lehen, ikaslea hiru arlo hauetan nola dagoen jakitea beharrezkoa da: baliteke akademikoki arazorik ez izatea, baina sozialki harremanak egiteko arazoak baldin baditu, agian ikasturtez igotzea ez litzateke aukera ona izango. Beraz, prozesuan zehar, arlo guztiak aintzat hartzea beharrezkoa da (Benavides *et al.*, 2004).

Bestalde, lan honetan elkarrizketatutako kideek esan dutena eta aurretik aztertutakoa kontuan hartuta, alderdi ezberdinen lankidetzaren eta komunikazioaren beharrezkoa dela goraiatu behar da. Hain zuzen ere, helburua ikasle guztien eskola inklusiboa bideratzea baldin bada, agente guztien parte-hartzea beharrezkoa da, hauen koordinazioa eta lankidetzaren sustatzea (Sanz de Acedo eta Lumbreras, 2019). Hori horrela, aurretik aztertutakoa kontuan hartuta, kide guztien koordinazioa garrantzi handikoa dela argi dago; lankidetzaren eman ezean, ez baitzen ezer lortuko.

Behin kasu azterketa burututa, egoera batzuetan familiek hartzen duten rola gehiegizkoa dela esan beharra dago. Hain zuzen ere, askotan pisu gehiegi hartzen baitute. Aurretik

zehaztu bezala, horrelako situazio baten aurrean, beharrezkoa da agente ezberdinen arteko lankidetzaz ematea. Beraz, familiak hartutako rola, eskolarena, baita irakasleena zein profesional ezberdinena dela azpimarratu behar da; partaide guztien kolaborazioa ezinbestekoa baita.

Egia da, familiak duen informazioa, irakasleentzat zein eskolarentzat nahitaezkoa dela; hauek ikaslearen inguruko informazio anitz baitute. Baina horrek ez du esan nahi pisu dena familiak hartu behar duenik; hain zuzen ere, eskolaren ardura da familiaren partaidetza nola bideratu behar den jakitea. Hori horrela, eskola da familiak eta seme-alabak nola lagundu ditzakeen dakiena; irakaslea izango da informazioa emango duena (Domínguez, 2010).

Askotan, ezjakintasun hau irakasleek jasotzen dituzten prestakuntza eta formakuntzekin erabat lotuta dago. Hain zuzen ere, horrelako egoera bati aurre egiteko jasotzen dituzten formakuntzak urriak dira; oro har, zentroan gaitasun handiak dituen ikasle bat izatekotan jasotzen baitute prestakuntza.

Horrez gain, zentroko profesionalak elkarrizketatu zirenean, AGHko ikasleei eskaintzen zaien arreta, beste behar berezi bat duen ikasleren batek jasotzen duen arretarekin konparatuta, berdina ez dela aitortu zuten. Hain zuzen ere, beste behar berezi bat duen ikaslearen kasuan, ikasgela barruan, irakaslea egoteaz gain, laguntzailea egoten da hau laguntzen. Baina gaitasun handiak dituen ikaslearen kasuan, egoera aurrera eramateko, ez da inolako laguntzarik jasotzen. Hau da, profesional hauek laguntza bereziaren faltan daudela esan daiteke. Hala nola, Lehen Hezkuntzako etapan zehar, askotan Adimen Gaitasun Handiko ikasleak oharkabean igarotzen dira, beraien etekin guztia eman ezinik. Orokorrean, irakasleak horrelako ikasleak gelan dituztela ez dira kontziente izaten, ikasle hauek laguntza askorik jaso gabe aurrera egiteko gai baitira (Pomar *et al.*, 2014). Ezinbestekoa da, ikasle guztiak bezala, ikasle hauen ezaugarriak ere kontuan hartzea, ikasleria osotasunean ezagutu behar delako.

Gainera, ikasle hauentzat onuragarriak izan daitezkeen estrategia inklusiboek dagokienez, agente guztien lankidetzaz gain, zentroan beste hainbat lantzen direla esan beharra dago. Hain zuzen ere, ikaslearen zentroa hezkuntza komunitatearen barnean kokatzen den heinean, hainbat estrategia inklusibo lantzen dira, ikasle honentzat zein beste edozeinentzat baliagarriak izango direnak. Izan ere, ikasgela barruan aurrera eramaten diren estrategiak aukeratzeko orduan, ikasle guztien abileziak kontuan hartzea beharrezkoa da (Higuera-Rodríguez eta de Dios, 2017). Esan beharra dago, metodologia

hau Adimen Gaitasun Handiak dituen ikaslearentzat onuragarria dela. Talde elkarreragileen kasuan esaterako, ikasleak bere ezagutzak adierazten ditu eta gainerako kideetatik ere ikasi egiten du; azalpenak ematen dituenean, gehiago ikasiko du eta jada dakienaz jabetuko da (Elboj eta Niemelä, 2010; Flecha, 2015; Molina, 2015).

Laburbilduz, ikerketa honen helburua AGHko ikasle baten hezkuntza prozesua zer nolakoa izan den aztertzea izan dela kontuan hartuta, ibilbidean oztopoak daudela aipatzea garrantzi handikoa da. Hain zuzen ere, aurretik adierazi bezala, irakasleek edota profesionalek gaiaren inguruko formakuntza gutxi jasotzen dituzte eta aztertutako egoeran ikusi bezala, galduta egon dira. Esan beharra dago, detekzioa egiterako orduan, Berritzegunetik laguntza jasotzen dela, baina ezinbestekoa den arlo bat, orokorrean ematen ez dena eta hezkuntza jarduera arrakastatsua dena, ikasgela barruan profesional gehiago egotea izan da (García-Carrión *et al.*, 2018). Izan ere, nahiz eta Adimen Gaitasun Handiko ikasle bat ikasgela barruan izan, tutoreak edota irakasleak egin behar du egin beharreko lan guztia, ez dute aparteko laguntzarik jasotzen.

Nahiz eta pixkanaka-pixkanaka gizartea gaiaren inguruan kontzientzia hartzen doan, oro har ezjakintasun handia dagoela begi-bistakoa da. Elkarrizketa egin zaien profesionalak adierazi zutenarekin jarraituz, lehenengo aldia izan da promozioa egiten zutela eta nondik hasi ere ez zekiten. Egoera honetan, argi ikusten da, nahiz eta poliki-poliki egoera hobetzen doan, gai honi ez zaiola eman behar zaion garrantzia ematen eta normalizatzea beharrezkoa dela; bai graduan zehar, zein zentroetan formakuntza edota prestakuntza ezberdinak eskainiz. Hain zuzen ere, ikasle guztien inklusioa bultzatzea bada helburua, beharrezkoa da aipatutako hau aurrera eramatea.

5. Etika eta datu pertsonalen babesa

Ikerketa hau aurrera eramateko erabilitako datuak anonimoak dira; hala nola, lortutako informazioa bakarrik lanari begira erabili da. Hain zuzen ere, parte-hartzaileek beraien erantzunak kontuan hartzeko eta elkarrizketak eta talde fokala grabatzeko baimena eman zuten. Baimen horretan, lanaren azalpena, elkarrizketa soilik helburu akademikorako erabiliko zela, anonimoa zela eta parte-hartzea boluntarioa zela azaltzen zen.

6. Erreferentzia bibliografikoak

- Aubert, A., García, C. eta Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aupatuz. (d.g.). *Adimen-Gaitasun Handiko haurren euskal elkartea*. <https://aupatuz.eus/eu/>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.
- Barrenetxea-Mínguez, L. eta Martínez-Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. eta Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Editorial Trineo.
- Comunidades de aprendizaje. (d.g.). *Actuaciones de éxito*. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. eta Valera-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Domingo, J. eta Pérez, M. (2015). *Aprendiendo a enseñar: Manual práctico de Didáctica*. Ediciones Pirámide.
- Domínguez, S. (2010). La Educación cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15.
- Elboj, C. eta Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Espainiako Gobernua. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 304, 2020ko abenduaren 30ean argitaratua. Espainia. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Espinosa, M. eta Reyes, M. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula abierta*, 36(1-2), 49-64.
- Eusko Jaurlaritzak. (2012). *Eskola Inklusiboaren esparruan Aniztasunari Erantzuteko Plan Estrategikoa 2012-2016*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_d ef/adjuntos/eskola-inklusihoa/100011e_Pub_EJ_Plan_diversidad_e.pdf
- Eusko Jaurlaritzak. (2013). *Hezkuntza orientabideak. Adimen gaitasun handiko ikasleak*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_d ef/adjuntos/eskola-inklusihoa/100012e_Pub_EJ_altas_capacidades_e.pdf

- Eusko Jaurlaritza. (2014). *Curriculum a aberastea*.
https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/100_inclusiva/1002014001_e_Pub_EJ_curriculum_a_aberastea_e.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2018). *Norbanako Curriculum Egokitzapenari buruzko hezkuntza sailburuordearen argibideak*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/hezkuntza_ikuskaritza_dok_db_h/eu_def/adjuntos/NCEs_IKASTETXEETARAKO_ARGIBIDEAK_%2020180903_E.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2019a). *Adimen-Gaitasun Handiko ikasleei hezkuntza-arreta emateko plana 2019-2022*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/xiileg_planes_departamentales/eu_def/adjuntos/Adimen-gaitasuna-handia-2019-2022-plana.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2019b). *Eskola inklusiboa garatzeko esparru-plana 2019-2022*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_e.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2019c). *Jarduketa eta estrategia metodologiko inklusiboak 2019-2020*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/Actuaciones_y_estrategias_inclusivas_e.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2020a). *Proposamen inklusiboak. Hezkuntza-laguntzako berariazko premiak dituzten ikasleekin esku-hartzea (HLBP)*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/Propuestas_inclusivas_ZUZENDUA_e.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2020b). *Orientaciones para las familias del alumnado con necesidad especifica de apoyo educativo*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inklusihoa/Orientaciones_para_familias_alumnado_necesidad_especifica_c.pdf
- Fernández, M. (2013). Alumnado con altas capacidades: Un enfoque de la respuesta educativa. *Revista de Claseshistoria*, (9), 1-9.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- García, R. (2018). La respuesta educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Sobredotação*, 15(2), 131-151. https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2018/07/revista_vol15_2.pdf
- García-Carrión, R., Molina, S. eta Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9(1744). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- García-Perales, R. eta Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista*

- científica iberoamericana de comunicación y educación*, 60(27), 39-48.
<https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- Gradaille, R. eta Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: Criterios de identificación y búsqueda. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, 19, 75-88. <https://doi.org/10.18172/con.2773>
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. eta Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación.
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81.
<https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>
- Higueras-Rodríguez, L. eta de Dios, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (7), 149-163.
- Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, 26(2), 131-160.
- López-González, A. eta Ordóñez-Sierra, R. (2021). Desarrollo de grupos interactivos: una experiencia de aprendizaje servicio de comunidades de aprendizaje. *Revista Gestión I+D*, 6(1), 61-89.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.
<http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. eta De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, F. J. eta Duk, C. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Pomar, M. C., Calviño, G., Irimia, A., Rodríguez, L. eta Reyes, L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 27-32. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.714>
- Puente, L. eta García, J. (2019). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Unidad técnica de orientación y atención a la diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-112.

- Sanz de Acedo, M. T. eta Lumbreras, M. V. (2019). Identificación del alumnado de altas capacidades y estimulación de su creatividad como respuesta psicoeducativa. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (11), 153-175.
- Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M. L. eta Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Vázquez, N. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. *Crítica*, (993), 57-62.
- Yepes, S. M., Montes, W. F., Álvarez, J. A. eta Ardilla, J. G. (2018). Grupo focal: una estrategia de diagnóstico de competencias interculturales. *Revista Trilogía*, 10(18), 167-181. <https://doi.org/10.22430/21457778.670>