



Orientacions per a
l'Avaluació
Psicopedagògica de
l'Alumnat amb Altes
Capacitats

**Orientacions per a
l'Avaluació Psicopedagògica
de l'Alumnat amb
Altes Capacitats**

© GENERALITAT VALENCIANA

Edita

Conselleria de Cultura i Educació

Autors

Emma Arocas Sanchis

Pilar Martínez Coves

M^a Dolores Martínez Francés

Agustín Regadera López

ISBN: 84-482-3010-8

Depòsit Legal: V-1776-2002

Disseny

Estudi de Disseny Jorge García-Fayos

Impressió

Gràfiques Cervelló SL.

Les disposicions legals que a partir de la LOGSE es vénen promulgant en relació amb l'alumnat amb altes capacitats i/o sobredotació intel·lectual, estan comportant el ple reconeixement de les seues necessitats educatives, ja que s'establixen mesures perquè des de l'àmbit educatiu s'articule la seua atenció i es done una resposta que promoga el màxim desenrotllament de les seues capacitats.

Així, el Decret del Govern Valencià, 39/1998 de 31 de març, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials, preveu en el capítol III -sobre escolarització de l'alumnat amb condicions personals de sobredotació intel·lectual- que l'atenció educativa amb estos alumnes promourà el desenrotllament equilibrat de les distintes capacitats establides en els objectius generals de les etapes educatives i determinarà el procediment per a avaluar-les.

La Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística, de la Conselleria de Cultura i Educació és conscient que les necessitats d'este alumnat constitueixen una altra manifestació, dins del continu de les necessitats educatives especials, i per tant promou actuacions perquè des del sistema educatiu es done una resposta adaptada a les seues possibilitats, interessos i ritmes d'aprenentatge

Amb la finalitat d'impulsar esta línia de treball, a través d'un Projecte d'investigació, s'estan desenrotllant tota una sèrie d'actuacions dirigides a proporcionar al professorat i als distints professionals de l'educació, materials de suport que servisquen per a donar resposta a l'ampli camp de demandes que exigix l'atenció dels alumnes amb altes capacitats.

Una de les demandes que es va considerar prioritària, va ser l'elaboració d'un protocol de tècniques dirigides, tant a la detecció i identificació, com a l'avaluació psicopedagògica d'este alumnat, per a aconseguir coherència i unitat de criteris en l'actuació dels professionals responsables d'esta tasca.

La present publicació presenta tota una sèrie de materials, eminentment pràctics, per a la seua utilització en les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària. És el resultat de l'aplicació de la primera fase del Projecte anteriorment citat, en què tant el professorat com els professionals dels servicis d'orientació, han realitzat un treball intens d'aplicació dels diferents instruments i tècniques elaborats per a identificar este alumnat i valorar les seues necessitats educatives.

El desig d'esta Direcció General és continuar la línia iniciada de treball i en este sentit ja s'està desenrotllant la segona fase del Projecte, que preveu la intervenció educativa amb este alumnat des de la seua vessant més pràctica. Així mateix, també es preveu l'aplicació de les estratègies d'identificació, valoració i intervenció educativa en l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria.

Josep Vicent Felip i Monlleó

Director General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística

El nostre agraïment sincer a tots els centres que han participat en este projecte, i especialment als psicopedagogs i psicopedagogues per les seues valuoses aportacions, el seu esforç davant d'un treball que ha resultat intens i sobretot per la seua actitud sempre positiva que ha permès que les nostres reunions de treball conjunt es convertiren per a nosaltres en una experiència realment grata.

Per tot, **GRÀCIES.**

També la nostra gratitud més sincera per a les persones que ens han ajudat a convertir este projecte en realitat, dedicant-nos el seu temps i suport, i proporcionant-nos ànim i estímul per a continuar treballant:

- Rafael Carbonell
- Piedad Hernández
- Mercedes Santamaría

RELACIÓ DE CENTRES I DE PSICOPEDAGOGS/GUES QUE HAN PARTICIPAT EN EL PROJECTE SOBRE "ATENCIÓ A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS"

CENTRE	LOCALITAT	PROVÍNCIA	PSICOPEDAGOGO/A
C.P. SAN BLAS	ALACANT	ALACANT	PRIETO MORENO, MIGUEL
C.P. GABRIEL MIRÓ	BENIDORM	ALACANT	CUEVAS RODRÍGUEZ, ANTONIO
C.P. NTRA. SRA. DE GRACIA	BIAR	ALACANT	PUIG NAVARRO, ADELA
C.P. JOSE MARIA PATERNINA	DAYA NUEVA	ALACANT	ALBELDA RANDIS, ASUNCIÓN
C.C. SAN RAFAEL (SALESIANS)	ELX	ALACANT	BOTIA PÉREZ, M.ª DOLORES
C.C. NTRA. SRA. DEL CARMEN	ELX	ALACANT	SIGÜENZA CUARTERO, JOAQUÍN
C.P. MESTRE CANALETES	ELX-PERLETA	ALACANT	MIRALLES GARCÍA, VIRGINIA
C.P. GUADALEST	GUADALEST	ALACANT	FERRERO TORRO, M.ª CARMEN
C.P. MARE DE DÉU DEL CARME	LA CAÑADA	ALACANT	VALERO HERNÁNDEZ, M.ª CARMEN
C.P. MAESTRO ISMAEL GARCÍA	ORIHUELA-LA MURADA	ALACANT	QUIRANTE MARHUENDA, CARMEN
C.C. NTRA. SRA. DEL CARMEN	SAX	ALACANT	MAESTRE MONTESINOS, MONSERRAT
C.P. LA CELADA	VILLENA	ALACANT	TORRENS, JOSEFA
C.P. CRISTÓBAL COLÓN	XIXONA	ALACANT	CHORRO IVORRA, PAU
C.C. NTRA. SRA. DE LA CONSOLACIÓ	BENICARLÓ	CASTELLÓ	MONFERRER FÁBREGA, PILAR
C.P. HERRERO	CASTELLÓ	CASTELLÓ	CUARTERO CERVERA, TERESA DE JESÚS
C.P. HERRERO	CASTELLÓ	CASTELLÓ	MONTAGUT MATEU, JOSEFA
C.P. HERRERO	CASTELLÓ	CASTELLÓ	SORRIBES MEMBRANO , SUSANA
C.P. HERMANOS GIL SORRIBES	JERICA	CASTELLÓ	ARINÓ I GIMÉNEZ, ENRIC
C.P. ELEUTERIO PÉREZ	LA VALL D'UIXÓ	CASTELLÓ	MOLINER TUR, CONSUELO
C.P. VALL D'ALBA	VALL D'ALBA	CASTELLÓ	SOLSONA ROIG , M.ª AMPARO
C.P. SAN VICENTE FERRER	AGULLENT	VALÈNCIA	SOLERA MORENO, ROSA MARÍA
C.P. JUAN ESTEVE MUÑOZ	ALBAL	VALÈNCIA	CHILET TOLEDO, M.ª JOSÉ
C.P. JUAN ESTEVE MUÑOZ	ALBAL	VALÈNCIA.	RIBES MARTÍNEZ, CARMEN
C.C. NTRA. SRA. DEL SOCORRO	BENETÚSSER	VALÈNCIA	TORRES MEDINA, M.ª JESÚS
C.P. VIRGEN DEL ROSARIO	DOS AGUAS	VALÈNCIA	TALENS MARTÍN, M.ª LUISA
C.P. FÉLIX OLMOS	FAVARA	VALÈNCIA	CABALLERO MIÑANA, CELIA
C.C. EPLA	GODELLA	VALÈNCIA	SALVADOR, VICENTE
C.Priv. HELIOS	L'ELIANA	VALÈNCIA	MUÑOZ GALCERÁN, M.ª CARMEN
C.C. NTRA. SRA. DEL REBOLLAT	OLIVA	VALÈNCIA	SALAVERT NADAL, M.ª ÀNGELES
C.P. EL PARQUE	PATERNA-LA CAÑADA	VALÈNCIA	ROS CAMARELLES, FRANCISCA
C.P. LA PINAETA	SAGUNT-PORT	VALÈNCIA	SÁNCHEZ, JOSÉ LUIS
C.P. CERVANTES	RIBA-ROJA DE TÚRIA	VALÈNCIA	MARTÍNEZ SAN AMBROSIO, AMPARO
C.C. ASUNCIÓN DE NTRA. SEÑORA	RIBA-ROJA DE TÚRIA	VALÈNCIA	QUINZÀ SEGURA, JESÚS
C.P. SAN SEBASTIÁN	ROCAFORT	VALÈNCIA	LLORENS LLORENS, CARMEN
C.P. LUIS VIVES	SILLA	VALÈNCIA	DELGADO DE MOLINA AMORÓS, RAMÓN
C.C. UNIÓN CRISTIANA	SUECA	VALÈNCIA	CARBONELL FOS, BEGOÑA
C.C. SANTA ANA	UTIEL	VALÈNCIA	GARCÍA GARCÍA, CARMEN LUISA
C.P. CANÓNIGO MUÑOZ	UTIEL	VALÈNCIA	VALERO NAVARRO, MIGUEL
C.C. SANTA ANA	VALÈNCIA	VALÈNCIA	CASTAÑEDA MELERO, AMPARO
C.P. JOSE SOTO MICÓ	VALÈNCIA	VALÈNCIA	DOMÉNECH PALAU, ANNA
C.P. PADRE CATALÀ	VALÈNCIA	VALÈNCIA	MAS SÁNCHEZ, SANTIAGO
C.C. HERMANOS MARISTAS	VALÈNCIA	VALÈNCIA	REIG BODÍ, RAFAEL
C.P. CERVANTES	VALÈNCIA	VALÈNCIA	SANFÉLIX , CONCEPCIÓN
C.P. VERGE DE LA FONT	VILLALONGA	VALÈNCIA	TORRES TORRES, CATALINA
C.P. FABIÁN Y FUERO	VILLAR DEL ARZOBISPO	VALÈNCIA.	RODILLA ASENSI, INMACULADA Y LÓPEZ , MARIBEL

C.P.: Col·legi Públic; C.C.: Centre Concertat; C. Priv.: Centre Privat.

0.	INTRODUCCIÓ.	1
1.	MARC TEÒRIC.	3
1.1.	Breu revisió de models explicatius.	5
1.1.1.	Enfocament clàssic: model basat en capacitats.	5
1.1.2.	Models basats en el rendiment.	7
1.1.3.	Models cognitius.	8
1.1.4.	Models socioculturals.	9
1.2.	La identificació de l'alumnat amb altes capacitats i/o superdotació intel·lectual. Models i estratègies.	10
1.2.1.	Problemàtica general de la identificació.	10
1.2.2.	Estratègies i procediments d'identificació.	12
2.	PROTOCOLS PER A LA DETECCIÓ.	15
2.1.	Els protocols de detecció: criteris per a la seua elaboració.	17
2.1.1.	Àrees.	17
2.1.2.	Fonts d'informació.	18
2.2.	Protocols de detecció.	21
2.2.1.	Educació infantil.	21
2.2.2.	Educació primària.	32
2.3.	Valoració dels protocols.	41
2.3.1.	Informació aportada pel professorat.	41
2.3.2.	Informació aportada per la família.	41
2.3.3.	Informació aportada per l'alumnat.	41
2.3.4.	Criteris de selecció.	42
2.4.	Centres en què s'han aplicat els protocols. Criteris de selecció. Resultats de l'aplicació.	43
3.	L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA.	47
3.1.	Protocol d'avaluació psicopedagògica.	49
3.1.1.	Informació sobre l'alumne/a.	49
3.1.2.	Informació sobre el context escolar.	60
3.1.3.	Informació sobre el context sociofamiliar.	62
3.1.4.	Determinació de les necessitats educatives dels alumnes/as.	63
3.2.	Tècniques per a l'avaluació.	64
3.2.1.	Prova de creativitat.	64
3.2.2.	Qüestionari per a valorar estratègies d'aprenentatge i processos cognitius.	73
3.2.3.	Qüestionari sobre estils d'aprenentatge en l'aula.	76
3.2.4.	Qüestionari per a valorar la motivació.	78
3.2.5.	Qüestionari per a valorar els interessos.	80
3.2.6.	Escala d'autoconcepte.	82
3.2.7.	Qüestionari d'adaptació i interacció.	87
3.2.8.	Guia per a realitzar l'avaluació del context escolar.	89
3.2.9.	Avaluació del context sociofamiliar.	92

4.	NECESSITATS EDUCATIVES DELS ALUMNES I ALUMNES AMB ALTES CAPACITATS.	95
4.1.	Necessitats educatives.	97
4.2.	Conclusions.	108
5.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.	109
6.	ANNEXOS.	117
1.	Quadros globals descripció de la mostra.	120
2.	Mostres de produccions creatives.	124
3.	Plantilles de correcció escala d'autoconcepte.	129
7.	FORMAT ELECTRÒNIC: CD-ROM.	
1.	Tècnica d'identificació.	
2.	Tècnica d'avaluació psicopedagògica.	

La present publicació s'emmarca dins del projecte d'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats i/o sobredotació intel·lectual, que la Conselleria de Cultura i Educació està desenvolupant a la Comunitat Valenciana.

Dos dels principals objectius del dit projecte són: la detecció de l'alumnat amb altes capacitats i/o sobredotació intel·lectual, en una mostra de centres escolars de la Comunitat Valenciana, i l'elaboració i concreció de les proves psicopedagògiques necessàries per a la valoració d'este alumnat. Estos objectius constituïxen els passos previs necessaris per a proporcionar-li una resposta educativa adequada a les seues necessitats.

Per a poder aconseguir estos objectius, es van perfilar dos tasques fonamentals: en primer lloc, va ser necessari elaborar i aplicar protocols de detecció; en segon lloc, calia dissenyar tota una sèrie d'instruments, tècniques i orientacions perquè els professionals dels servicis d'orientació realitzaren l'avaluació de l'alumnat detectat amb eficàcia i fiabilitat.

En esta línia de treball s'ha elaborat una proposta d'avaluació psicopedagògica, tenint sempre com a punt de referència el context escolar en què realitzem el nostre treball. S'ha pretés que la proposta, sense deixar de ser rigorosa, des del punt de vista tècnic, aporte la suficient informació qualitativa sobre l'alumne i els contextos en què realitza la seua activitat, i permeta conèixer-ne al màxim les característiques per a identificar les seues necessitats educatives i d'esta manera intentar establir les línies directrius de la resposta educativa més idònia.

Al llarg del procés d'identificació, la proposta ha sigut aplicada per un ampli nombre de professionals dels servicis d'orientació a un percentatge d'alumnat relativament alt. Per este motiu, ens ha semblat necessari, en l'últim apartat, donar a conèixer les opinions d'estos professionals, la seua valoració dels diversos instruments proposats, les dificultats que hi han trobat i les propostes de millora que han realitzat.

El document que presentem és fruit d'este treball i consta de 4 parts fonamentals. La primera fa una breu, però necessària, revisió teòrica dels models explicatius de la superdotació i de les principals tècniques i procediments d'identificació. La segona presenta, d'una banda, els protocols de detecció i els criteris utilitzats per a la seua elaboració, així com els centres en què s'ha aplicat i els resultats obtinguts. En la tercera part, es presenta una proposta d'avaluació psicopedagògica, en què es detallen les tècniques utilitzades i l'opinió de tots els professionals que l'han aplicat. Finalment, en la part quarta, s'exposen les principals característiques d'este alumnat i les necessitats educatives detectades.

Finalment, cal ressenyar que no ens trobem davant d'un document que pretenga oferir un marc tancat d'avaluació, sinó que és una proposta oberta que pot i ha de ser adaptada en funció de les necessitats del context en què s'aplique.

1.1. BREU REVISIÓ DE MODELS EXPLICATIUS

El concepte de superdotació ha variat molt al llarg de la història. Grindler (1985) assenyala, en un estudi retrospectiu sobre el terme, alguns dels diferents aspectes a què se li ha vinculat. Així, per exemple, en l'època clàssica es considerava que una capacitat intel·lectual superior a la de la majoria procedia directament de la divinitat. Durant l'Edat Mitjana algú que mostrara un pensament original, ràpid i intel·ligent, es podria etiquetar de "boig", i inclús de patir "idiòcia". Durant els segles XVIII i XIX es pressuposava que hi havia un punt de morbositat i d'anormalitat en aquelles persones capaces de realitzar aportacions considerades pels altres com excepcionals.

En l'actualitat, els experts en el tema tenen dificultats a l'intentar arribar a un acord per a definir, de manera precisa, el concepte de superdotació, ja que es consideren vigents uns models conceptuals molt diferents.

Alguns autors han tractat d'organitzar les distintes aportacions teòriques establint categories que agrupen els diferents models. Així, per exemple, Mönks (1993) proposa quatre categories: definicions orientades al tret, models cognitius centrats en els processos de memòria i pensament, models orientats al rendiment com a resultat observable de la superdotació i models socioculturals.

Sternberg i Davidson (1986), i posteriorment Sternberg i Zhang (1995), partixen de l'anàlisi de dèsset concepcions diferents sobre la superdotació per a realitzar una classificació de les distintes teories que s'han preocupat d'abordar este tema. En la seua proposta d'organització de les nombroses aportacions establixen la distinció entre teories implícites i explícites.

Consideren teories explícites totes aquelles que es proposen definir què és i en què consistix la superdotació, és a dir, proporcionen definicions del contingut, mentre que les implícites inclouen les apreciacions o valoracions que un determinat context social ha generat, és a dir, el que la societat en eixe moment concep i jutja com a superdotació. De les aproximacions implícites es deriven les explícites, en realitat ambdós models explicatius es consideren complementaris.

Per a tractar d'efectuar una síntesi dels principals models teòrics explicatius de la superdotació desplegarem les quatre categories proposades per Mönks, (1993) i, en cada una d'elles es presentaran algunes de les aportacions més representatives

1.1.1. Enfocament clàssic: model basat en capacitats

Els primers intents per a definir la superdotació es caracteritzen per atorgar una importància quasi exclusiva a la intel·ligència general i al quocient intel·lectual, i progressivament es van considerant altres capacitats específiques (talents) en nombre no precis.

Terman (1917) és l'autor més representatiu d'este enfocament. Les seues aportacions se centren en el mesurament de la intel·ligència general utilitzant els instruments i coneixements científics del seu temps (Stanford-Binet, Spearman, Stern, etc.). Va establir el criteri de selecció de les persones superdotades en un C.I. superior a 140, criteri que ha perdurat en el temps i encara és considerat per alguns professionals, i inclús és utilitzat en l'actualitat en algunes publicacions.

El grup de col·laboradors de Terman va evolucionar cap a un concepte més complex de superdotació, que incloïa la capacitat intel·lectual, el rendiment demostrat en l'aprenentatge acadèmic i un potencial en determinades àrees específiques.

Este nou concepte de major complexitat és acceptat per la U.S. Office of education (USOE) dels EUA en 1972, i en la proposta presentada per Marland es definixen com a xiquets superdotats i amb talents aquells que per les seues habilitats extraordinàries són capaços d'altres realitzacions. A més, s'inclou els que posseïxen alguna de les característiques següents:

- **Alta capacitat intel·lectual general.**
- **Aptitud acadèmica específica.**
- **Pensament creatiu o productiu.**
- **Habilitat de liderat.**
- **Habilitat en arts visuals o representatives.**
- **Habilitat psicomotriu.**

No obstant, en la revisió realitzada en el Congrés de 1978 es resalta la paraula potencial per a cada una de les capacitats i desapareix l'habilitat psicomotriu de la classificació.

Altres aportacions més recents poden incloure's dins d'este model; així, la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1985) aporta més precisió al factor cognitiu i descriu set tipus distints d'intel·ligència o formes d'interactuar amb l'entorn: lingüística, logicomatemàtica, musical, aparença-espacial, corporal-kinestèsica, intrapersonal i interpersonal. Segons l'autor, cada tipus d'intel·ligència és producte de l'herència genètica i de les característiques psicològiques de la persona que inclouen tant el seu potencial cognitiu com les seues predisposicions personals. Considera, a més, que una capacitat és una competència demostrable en algun àmbit que es manifesta en les interaccions de la persona amb l'entorn.

TERMAN (1917)

- Superdotació = CI > 140

MARLAND (1972)

- Elevada Intel·ligència general o elevada aptitud específica:

Alta capacitat intel·lectual general.

Aptitud acadèmica específica

Pensament creatiu.

Habilitat de liderat.

Habilitat en arts visuals o representatives.

Habilitat psicomotriu.

GARDNER (1985)

- Hi ha diferents tipus d'intel·ligència i, per tant, hi ha diferents formes de superdotació:

Lingüística.

Logicomatemàtica.

Musical.

Aparença-espacial.

Corporal-Kinestèsica.

Intrapersonal.

Interpersonal.

1.1.2. Models basats en el rendiment

Els avanços en psicologia evolutiva, teories de la motivació i de l'aprenentatge van servir per a qüestionar els models conceptuals basats exclusivament en capacitats.

El concepte de superdotació en este enfocament requereix l'existència d'altres capacitats, però al mateix temps considera necessàries una altra sèrie de condicions addicionals en la persona.

Algunes característiques personals, com ara la creativitat i la motivació, es consideren factors més decisius que la intel·ligència superior en la gènesi del rendiment excepcional.

Renzulli (1978), considerat el teòric més representatiu d'este enfocament, situa la superdotació en la intersecció entre tres característiques personals que ell representa gràficament en tres anells. El primer anell és el relatiu a un alt nivell intel·lectual, el segon és el d'una creativitat també elevada, i el tercer el constituïx una alta motivació d'èxit i persistència en la tasca.

La introducció de l'element motivacional és l'aspecte més innovador del model de Renzulli.

Un altre autor representatiu de l'enfocament que basa la superdotació en el rendiment és el de Feldhusen (1986). Per a este autor, la superdotació consistix en una predisposició física i psicològica per a l'aprenentatge i el rendiment superior en els anys de formació, i en un rendiment d'alt nivell en l'etapa adulta.

La superdotació constituïx una combinació de quatre components que són els següents: una elevada capacitat intel·lectual general, un autoconcepte positiu que permet considerar-se a si mateix capaç d'un alt nivell de rendiment, una motivació per al rendiment i un talent o actitud específics. Esta combinació d'elevada competència en components de tipus cognitiu i també afectiu (motivació i autoconcepte) donen com a resultat, segons Feldhusen, un rendiment excepcional en àrees concretes.

També, dins d'este enfocament, Gagné (1991) realitza un especial esforç per a aclarir la terminologia, i proposa utilitzar el terme de superdotació per a l'elevada competència en un o més dominis de l'aptitud humana, i el de talent per a l'elevat rendiment en àrees específiques. Gagné estudia com la primera pot transformar-se en la segona, de manera que són necessaris múltiples factors que denomina *Catalitzadors del rendiment*.

RENZULLI (1978)

- Capacitat intel·lectual per damunt de la mitjana.
- Creativitat elevada.
- Alta motivació d'èxit.

FELDHUSEN (1986)

- Capacitat intel·lectual general elevada.
- Autoconcepte positiu.
- Motivació elevada.
- Talent específic o aptitud.

GAGNÉ (1991)

- La superdotació és la competència elevada en un o més dominis de l'aptitud humana:

Intel·lectual.

Socioafectiva.

Creativa.

Sensoriomotora.

- El talent correspon a un rendiment que se situa clarament per damunt de la mitjana en un o més camps de l'activitat humana:

Acadèmic.

Artístic.

Tècnic.

Interpersonal.

Atlètic.

1.1.3. Models cognitius

Els models cognitius posseeixen unes característiques diferencials respecte als models anteriors. En els plantejaments conceptuals descrits, la investigació s'orienta cap a productes com ara mesurament de la intel·ligència a través de tests, valoració de rendiment, etc. La investigació en els models cognitius centra el seu interès en els processos d'elaboració i gestió de la informació.

Jackson i Butterfield (1986) otorguen una importància fonamental al paper que exercix la metacognició en els superdotats. Consideren que els processos superiors extraordinaris que regulen l'anàlisi de la tasca i l'autodirecció de la conducta, en la resolució de problemes, poden ser components importants per a identificar les persones superdotades.

Borkowski i Peck (1986) troben diferències significatives en el paper exercit per la metamemòria (control del propi subjecte sobre la seua memòria) entre alumnes superdotats i els seus companys de classe.

Sternberg (1985) considera que els components i processos de funcionament intel·lectual són centrals en la superdotació. Intenta, a més, situar estos aspectes dins del context de la seua *Teoria triàrquica*, com a base per a entendre la superdotació. L'autor utilitza tres subteories diferents per a comprendre la intel·ligència superdotada, i compartix amb altres autors la idea que la superdotació, lluny de ser un atribut unidimensional, és susceptible de ser abordat de molt diverses maneres.

JACKSON Y BUTTERFIELD (1986)

- La capacitat metacognitiva superior és un component fonamental de la superdotació.
-

BORKOWSKI Y PECK (1986)

- La metamemòria o autoconeixement i autocontrol de la memòria és un determinant clau de la superdotació.
-

1.1.4. Models socioculturals

Els models socioculturals estudien els factors externs (contextos concrets en què es troba immers l'individu) com a condicions favorables o desfavorables per al desenrotllament de la persona superdotada.

Els autors representatius d'este enfocament accepten les aportacions dels models tradicionals, però, a més, consideren aspectes relatius a la societat i a la cultura, inclús a la història.

Des d'este model es qüestiona l'estabilitat de l'alta capacitat i l'elevat rendiment sense tindre en compte els determinants socials. Així mateix, es manté que la superdotació i la seua conceptualització pot variar com a resultat del sistema educatiu, de la seua filosofia, de l'orientació política i de l'estructura social.

Autors com Tannenbaum (1986) consideren que la superdotació no pot ser definida fora d'un context social determinat. Així, les persones que arriben a ser rellevants en el món de les idees ho fan d'acord amb les condicions del moment que els toca viure. Per això, cada societat, segons el seu temps, preferix determinats tipus d'activitat i valora unes conductes com a extraordinàries, i altres, no. Este autor considera que en la superdotació, a més de determinades condicions personals, com són la intel·ligència general o les aptituds específiques, resulta necessària la concurrència d'una altra sèrie de factors externs a la persona, com són: facili-

tadors i suports emocionals i socials, ambient estimulants i sort en els moments crucials de la vida.

TANNENBAUM (1986)

- Intel·ligència general superior.
- Aptituds específiques excepcionals.
- Facilitadors i suports externs emocionals, socials...
- Ambient estimulants.
- Sort o fortuna en períodes crucials de la vida.

Després d'esta breu revisió d'alguns dels més importants models teòrics, pareix evident que la superdotació és un constructe multidimensional. Potser, com assenyalen Touron J. Peralta, F. i Reparaz Ch. (1998), la qüestió més important no és determinar amb precisió i exactitud què és la superdotació, sinó disposar dels recursos materials i humans necessaris per a promoure, identificar i donar una resposta educativa adequada a qualsevol subjecte que manifeste o pugui manifestar una competència o activitat que es considere rellevant, valuosa, creativoprodutiva o excel·lent.

1.2. LA IDENTIFICACIÓ DE L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I/O SUPERDOTACIÓ. MODELS I ESTRATÈGIES

Després de revisar els models explicatius de la superdotació, és necessari conèixer la problemàtica general de la identificació de l'alumnat amb altes capacitats i/o superdotació, i més específicament com es concreta esta en el camp educatiu.

1.2.1. Problemàtica general de la identificació

La identificació de l'alumnat amb superdotació és un tema complex i polèmic, principalment dins del camp educatiu, que és en el que ens movem.

En un primer moment, la qüestió clau és la conveniència o no de la identificació d'este alumnat, qüestió que té partidaris i detractors.

Els detractors basen la seua posició en els efectes negatius d'etiquetar este alumnat i en el convenciment que una oferta educativa prou diversificada pot donar resposta a les seues necessitats.

Els partidaris de la identificació justifiquen la seua necessitat des de diversos punts de vista:

- Des del punt de vista sociopolític, la identificació es fa necessària per les aportacions i beneficis que estes persones poden donar a la societat en general i al seu país en concret.

- Des del punt de vista educatiu, aquells que defenen la necessitat de la identificació adduïxen diverses raons:
 1. És una realitat que l'índex de fracàs escolar és semblant entre l'alumnat de la mitjana i l'alumnat d'altres capacitats (García-Alcañiz, 1992), la qual cosa és, com a mínim, un indicador que la resposta educativa que reben no s'adequa a les seues necessitats.
 2. És necessari conèixer les característiques d'este alumnat, com el primer pas per a establir mesures, tant a nivell general com individual, que permeten dissenyar una resposta educativa orientada a desenrotllar al màxim les seues potencialitats.

En el moment actual, davant de la concepció tradicional de la identificació, el procés o processos d'identificació que puguen establir-se es basen en els models teòrics actuals, models que com hem vist consideren la superdotació com un constructe multidimensional que està en desenrotllament continu per la seua interacció amb el medi.

Així, no té sentit un procés d'identificació que, de manera puntual, només intente delimitar "qui és" i "qui no és" superdotat, basat en un concepte de superdotació unidimensional i estàtic (Treffinger i Feldhusen, 1996), sinó que la identificació es perfila com un procés continu a través del qual s'intenta detectar l'alumnat, per a conèixer les seues característiques i necessitats, amb l'objectiu d'implementar en els programes educatius les mesures adequades perquè puguen desenrotllar al màxim totes les seues potencialitats.

Des d'esta perspectiva, ens ha paregut interessant arregar un extracte dels aspectes més comuns, però qüestionables, dins de les pràctiques d'identificació, assenyalats en l'informe més important que s'ha produït en els EUA, sobre identificació d'alumnat amb superdotació, i resumits per David i Rim (1.994) i amb les quals ens sentim plenament identificats:

- A pesar de l'amplitud de la definició adoptada, els instruments d'identificació tendixen a limitar la selecció a l'alumnat acadèmicament superdotat.
- Tendix a seleccionar-se a subjectes blancs de nivell socioeconòmic mitjà, amb bon rendiment escolar, i estan pobrament representats els grups minoritaris.
- Els instruments d'identificació utilitzats, en ocasions, no han sigut dissenyats per a identificar les característiques per a les quals s'empren. S'usen indistintament tests de rendiment i intel·ligència, confonent així dos categories diferents: l'habilitat acadèmica específica i l'habilitat intel·lectual general.
- A pesar que el rendiment acadèmic no és un bon predictor de superdotació en l'estat adult, la major part dels procediments d'identificació es limiten a l'ús de tests de rendiment, intel·ligència i qualificacions i juís del professorat.

A partir d'ací i de les recomanacions que es deriven d'este estudi, Richert (1991) conclou una sèrie d'observacions sobre les pràctiques d'identificació, que han de ser tingudes en compte

si volem que els programes per a subjectes amb altes capacitats o superdotats siguin defensibles i equitatius:

- Ha d'adoptar-se una definició de superdotació plural que incloga diverses habilitats i que emfatitzi més el potencial que el mer fet de posar etiquetes.
- Reconèixer que el procés de la identificació no és etiquetar o recompensar el rendiment o les expectatives de l'escola, sinó trobar i desenrotllar el potencial excepcional.
- Utilitzar dades tant d'habilitats cognitives com no cognitives, procedents de diverses fonts i que vagen més enllà del rendiment acadèmic.
- Usar adequadament les dades procedents de tests de rendiment acadèmic, per a evitar biaixos que afecten els grups desavantajats, particularment els pobres i les minories.
- Tractar d'identificar fins a un 25% de subjectes, de manera que els errors siguin més d'inclusió que d'exclusió.
- Desplegar programes múltiples que servisquen per a atendre les necessitats d'una àmplia població de subjectes amb altes capacitats o superdotació.
- Facilitar la formació del professorat.

Com podem veure més endavant, el procés d'identificació que proposem ha tractat de seguir estes recomanacions. No obstant, abans de passar a això ens pareix necessari revisar breument les estratègies i procediments d'identificació més utilitzats.

1.2.2. Estratègies i procediments d'identificació

Identificació basada en mesures formals.

La identificació basada en mesures formals pretén, en un primer moment, obtenir mesures en tota la població que es va a estudiar, utilitzant proves o instruments dels quals es puga obtenir una avaluació el més objectiva, fiable i vàlida possible de les característiques més rellevants que s'associen a la superdotació.

Després d'este primer screening, se selecciona un 10-15% de la població inicial i es procedix a aplicar un altre tipus de mesures, també objectives, però de caràcter individual.

És un procediment molt costós i que exigeix gran quantitat de temps.

Les proves objectives o formals més utilitzades les podem agrupar en les categories següents:

- Qualificacions escolars i tests de rendiment acadèmic, concursos científicoartístics i exàmens d'accés.
- Proves psicomètriques: tests d'intel·ligència general col·lectius i individuals; tests d'execució i tests d'aptituds específiques, i tests de creativitat.
- Inventaris de personalitat, motivació i estil intel·lectual.

Identificació basada en mesures informals o subjectives.

La identificació basada en mesures informals o subjectives constitueix la primera fase d'un procés més ampli que inclou en una segona fase la utilització de mesures formals i individuals.

Els principals instruments d'avaluació que s'utilitzen dins d'este procediment són:

- Els llistats estructurats de característiques.
- Els qüestionaris i inventaris per a pares, professors i alumnat.
- Les autobiografies.
- Les nominacions dels companys de classe (*peer nomination*).

Este procediment exigix menys temps i esforç que els mètodes que es basen exclusivament en mesures formals, però, al seu torn, necessita mitjans i instruments que siguin prou fiables i vàlids.

Mètodes mixtos.

Els mètodes mixtos intenten combinar els dos procediments anteriors. Els principals són el mètode de filtratge o garbella i els procediments acumulatius.

El mètode de filtratge o garbella consta de dos fases. En la primera es realitza una avaluació formal de tot l'alumnat d'una mateixa edat i se'n seleccionen entre un 5 i un 15%. En la segona fase se sotmet a un estudi intens la mostra seleccionada, amb proves i instruments de tipus formal, informal, individual o col·lectiu, i s'obté una mostra final entre el 2 i el 5%.

És un procediment que reduïx prou les possibilitats d'exclusió d'alumnes superdotats i que, amb una selecció adequada de proves, permet obtindre una informació prou exhaustiva.

Els procediments acumulatius pretenen identificar subjectes a partir de l'acumulació de dades d'un mateix individu. S'arregla informació procedent de distintes fonts de dades i per a una varietat d'àrees o característiques, i s'arriba a una puntuació total determinada, que permetrà que eixe subjecte pugui ser considerat superdotat. El mètode més usat és la matriu de Baldwin.

Descripció del procés d'identificació que s'ha seguit en este projecte.

Tal com ja s'ha explicat en la introducció d'este document, la identificació és la primera fase d'este projecte.

Ens mostrem partidaris de la identificació, ja que creiem que és necessari conèixer les característiques d'este alumnat com el primer pas per a establir mesures, tant a nivell general com individual, que permeten dissenyar una resposta educativa orientada a desenrotllar al màxim les seues possibilitats.

En el moment actual, almenys teòricament i legalment, disposem d'una oferta educativa prou diversificada, però la realitat és que l'escassa tradició d'atenció a este alumnat i la falta de formació específica del professorat, entre altres factors, incidixen en el fet que estos alumnes, en la majoria d'ocasions, no estiguen rebent una resposta educativa adequada a les seues necessitats.

La inclusió, dins de la categoria d'alumnes amb necessitats educatives especials, de l'alumnat amb altes capacitats i/o sobredotació intel·lectual ha sigut un pas legal important, que permet en la pràctica adoptar tota una sèrie de mesures beneficioses; però el desconeixement sobre les característiques d'estos alumnes i la falta de recursos a nivell metodològic impediexen en moltes ocasions que siga una realitat.

Per això la identificació només és el primer pas d'un projecte molt més ambiciós, orientat a l'establiment de programes educatius més coincidents amb les necessitats educatives especials d'este alumnat. En este sentit, estem d'acord en el fet que la identificació constituïx un pont entre el concepte o les dimensions de superdotació que es desitgen atendre, i els programes o estratègies d'intervenció que es puguen oferir per al desenrotllament d'estes qualitats (Touron, 1998)

El procés d'identificació que es proposa es basa en una concepció de la superdotació àmplia i flexible, no està orientat a etiquetar sinó a conèixer per a poder atendre d'esta manera, i pretén ser el més inclusiu possible.

S'ha optat per la utilització de tècniques informals, per considerar-ho el procediment menys costós quant al temps, ja que la mostra d'alumnat, com més avant es detallarà, és molt àmplia.

En una primera fase, es van utilitzar protocols de detecció consistents en llistes de característiques, agrupades per àrees (llenguatge, capacitat d'aprenentatge, competència social i creativitat) i contestats per diverses fonts (professorat i famílies). A més, s'han aplicat tècniques de nominació entre iguals.

En una segona fase, es va passar a l'aplicació de mesures formals i individuals, així com de diversos qüestionaris, orientats a conèixer millor l'alumne/a i poder determinar les seues necessitats.

Tant la primera fase com esta segona, que constituïx l'avaluació psicopedagògica pròpiament dita, seran descrites detalladament en els capítols següents.

2.1. ELS PROTOCOLS DE DETECCIÓ: CRITERIS PER A LA SEUA ELABORACIÓ

La primera fase del procés d'identificació proposat la constituïa la detecció i, tal com ja s'ha mencionat, vam optar per la utilització de tècniques informals.

Amb este objectiu, es van elaborar **Protocols de detecció** per a l'alumnat d'Educació Infantil i d'Educació Primària, atenent 4 àrees fonamentals:

- Capacitat d'aprenentatge
- Creativitat
- Competència Social
- Comunicació

L'elecció d'estes quatre àrees va vindre donada tant per la importància que en l'àmbit educatiu tenen, en general, com per la seua especial rellevància en el tema que ens ocupa.

Els protocols estan compostos per llistes d'ítems que arrepleguen observacions en cada una d'estes 4 àrees. Les fonts d'informació utilitzades han sigut: el professorat, les famílies i l'alumnat.

2.1.1. Àrees

Capacitat d'aprenentatge.

La capacitat d'aprenentatge constituïx una de les característiques fonamentals de l'alumnat amb altes capacitats. Si revisem les nombroses descripcions i les llistes de característiques existents respecte d'això, en totes apareix la facilitat, rapidesa i consistència dels aprenentatges com a factors que poden observar-se quan hi ha una motivació adequada cap a les tasques escolars. La seua forma peculiar d'aprendre a un ritme més ràpid i amb major profunditat i amplitud que els seus iguals és una característica comuna que descriuen la majoria d'experts, (Whitmore ,1980; Sternberg, 1984), etc.

Així, s'ha inclòs en esta àrea ítems referents a observacions sobre el rendiment en la utilització d'estratègies cognitives, resolució de problemes, busca d'alternatives, comprensió verbal o escrita, etc.

Creativitat.

La creativitat ens va paréixer un factor d'extraordinària importància en el procés de detecció, ja que formes de raonament de tipus divergent són poc valorades en l'escola i, per esta raó, alguns alumnes molt creatius, freqüentment, no són identificats pel professorat.

Un elevat rendiment en formes de raonament de tipus divergent es caracteritza per l'habilitat per a produir moltes idees davant d'una situació concreta (fluïdesa) i també per la capacitat per

a canviar estes idees quan no són adequades (flexibilitat) i la tendència a organitzar, enriquir i elaborar les pròpies aportacions (Torrance, 1962; Guildford, 1968).

Així, per mitjà dels ítems inclosos en l'àrea de creativitat s'ha intentat conèixer i valorar els aspectes anteriors, així com altres manifestacions d'elevada capacitat de raonament divergent com són: l'originalitat, la imaginació, el sentit de l'humor, la curiositat, etc.

Competència social.

Lluny de l'estereotip que associava superdotació a dificultats per a relacionar-se, els últims models explicatius sobre la superdotació fan referència a la competència social i a la capacitat d'adaptació com una de les característiques més freqüent en este alumnat.

Així, es va considerar necessari incloure ítems que feren referència a la capacitat de liderat, la flexibilitat per a adaptar-se a noves situacions i la recerca i satisfacció de les relacions socials.

Comunicació.

Pareix evident que tant el desenrotllament primerenc del llenguatge, com la riquesa del vocabulari, la fluïdesa verbal i la facilitat per a explicar les coses i expressar pensaments i idees són característiques que solen estar presents en l'alumnat amb altes capacitats.

En esta àrea es van incloure observacions relatives al desenrotllament del llenguatge, la riquesa del vocabulari i la fluïdesa en l'expressió tant oral com escrita, entre altres.

2.1.2. Fonts d'informació

En este apartat ens anem a referir a les fonts que s'han utilitzat en el procés de detecció (famílies, professorat i alumnat) analitzant-ne cada una i justificant la seua utilització:

Professorat.

El professorat ha sigut tradicionalment la font d'informació més utilitzada per a identificar l'alumnat amb altes capacitats.

Coincidint amb l'opinió de Prieto (1997), considerem molt valuosa la informació que poden aportar els docents, ja que:

- Passen amb el xiquet molt de temps, convivint en múltiples i diverses situacions. D'esta forma poden observar tant dades referides a l'aprenentatge escolar, com referides a les seues activitats preferides, la interacció amb els seus iguals i inclús les relacions amb la família.
- A l'estar en contacte diari amb molts i diferents alumnes, pot tindre un coneixement exhaustiu de les característiques i potencialitats dels xiquets i xiquetes a una edat determinada; fet que els permet comparar i distingir aquells alumnes que destaquen.

No obstant, cal precisar que la informació aportada pel professorat ha de contrastar-se i complementar-se amb les informacions que aporten altres persones pròximes a l'alumne, com ara la família i els companys de classe. Algunes investigacions han demostrat que el professorat no és sempre una font fiable en el procés d'identificació, ja que tendix a valorar exclusivament les capacitats més relacionades amb el rendiment acadèmic (Denton i Postlethwaite, 1984; García Yagüe, 1986).

Alumnat: companys i companyes.

Entre les estratègies i tècniques d'identificació informals, els qüestionaris de nominació de companys (*peer nomination*) es van elaborar des del supòsit que els alumnes tenen una percepció prou ajustada de les capacitats dels seus iguals i, per tant, poden aportar una informació valuosa de les característiques dels altres.

Cal assenyalar que els alumnes poden observar els seus iguals en situacions a les quals els professors no poden accedir: activitats lúdiques, treball en equip, etc., per això la informació que els mateixos alumnes aporten en el procés d'identificació pot servir per a completar les dades que es disposen, o inclús, per a aportar informació nova sobre determinats alumnes que, en tot cas, hauran de contrastar-se amb una altra sèrie d'observacions i mesures.

L'estructura de la tècnica de nominació té característiques semblants a les tècniques sociomètriques, però en este tipus de qüestionaris les preguntes es dirigeixen a conèixer l'opinió que cada alumne té sobre la capacitat dels altres, per a enfrontar-se a situacions hipotètiques i per a resoldre problemes molt diversos.

La investigació sobre la validesa d'este tipus d'instruments encara no es troba molt sistematitzada, no obstant s'han obtingut resultats positius, encara que no igualment vàlids en la identificació de distintes capacitats, (Beltrán i Pérez, 1994)

Tuttle, (1988) constata que les nominacions entre iguals es realitzen més encertadament sobre característiques de liderat i socialització, i en canvi, la tècnica no pareix donar bons resultats en habilitats matemàtiques i lingüístiques.

A Espanya l'estudi efectuat per González Gómez (1993), en el qual s'utilitza el qüestionari de nominació elaborat per Tuttle (1988), aporta una informació concloent que la tècnica és útil perquè l'alumnat identifique en els seus companys i companyes no sols competència social sinó també elevada capacitat intel·lectual.

Famílies.

La família, pel fet de constituir el nucli de persones que més prop està del xiquet o xiqueta, és una font d'informació molt valuosa i necessària per a la identificació de l'alumnat amb altes capacitats. D'altra banda, el tipus d'activitats que els xiquets i xiquetes realitzen en les seues cases és diferent de les que realitzen en l'escola, per la qual cosa la família pot aportar informació que d'una altra manera no es podria conèixer.

La família pot aportar informació molt valuosa sobre aspectes com: desenrotllament evolutiu, preferències d'activitats en l'àmbit familiar, sentit de l'humor, autonomia en les destreses bàsiques, etc.

2.2. PROTOCOLS DE DETECCIÓ

2.2.1. Educació Infantil.

2.2.2. Educació Primària.

2.2.1. Educació Infantil.

A· Qüestionaris per al professorat.

B· Tècniques de nominació entre iguals.

C· Qüestionari per a la família.

A. QÜESTIONARIS PER AL PROFESSORAT. EDUCACIÓ INFANTIL (4-5 ANYS).

- **OBJECTIU**

Aportar informació sobre les observacions que el professor o professora té sobre cada alumne/a de la classe, en relació amb les 4 àrees descrites anteriorment.

- **OMPLIMENT**

El qüestionari es presenta com un quadro de doble entrada (alumnat/observacions), amb l'objectiu de facilitar el treball i acabar tenint una visió global del grup.

Es puntuarà cada un dels ítems, atenent l'escala següent:

1. Dificilment.
2. Poques vegades.
3. Prou vegades.
4. Quasi sempre o sempre.

Es recomana anar puntuant cada un dels alumnes en cada una de les àrees.

- **CORRECCIÓ**

Es realitzen els sumatoris de cada un dels alumnes en cada una de les àrees.

B. TÈCNiques DE NOMINACIÓ ENTRE IGUALS PER A L'ALUMNAT D'EDUCACIÓ INFANTIL

Contes: "El col·le del cel" i "l'estrela Alfa" .

- **OBJECTIU**

Obtindre informació sobre les percepcions de tots els alumnes de la classe en relació amb els companys i companyes amb altas capacitats.

- **OMPLIMENT**

El professor o professora seleccionarà el conte que considere més adequat per al seu grup-classe i els motivarà adequadament, basant-se, si ho considera necessari, en les il·lustracions que s'adjunten, i contarà el conte.

Posteriorment demanarà als xiquets i xiquetes que d'un en un s'acosten i li diguen a l'orella a quin company triarien tenint en compte la descripció del conte.

- **CORRECCIÓ**

Es comptabilitzen les eleccions rebudes per cada alumne o alumna.

CONTE: "EL COL·LE DEL CEL"

En el cel hi ha un col·legi on totes les estrelles aprenen moltes coses: canten, pinten, juguen i s'ho passen molt molt bé.

Quan el sol s'amaga i és de nit, les xiquetes i els xiquets dormen, però les estrelles van al col·le.

La mestra Lluna ensenya moltes coses: els colors, els números, les lletres i les estrelles aprenen.

En el col·le del cel cada estrella és distinta de les altres, hi ha una estrella cridanera, una altra sempre riu feliç i una altra és la més juganera.

També en el col·le del cel hi ha una estrella que pot fer bé les coses més difícils, quan troba un problema sap solucionar-lo i a més pot inventar històries molt boniques.

Si nosaltres fórem les estrelles del cel,

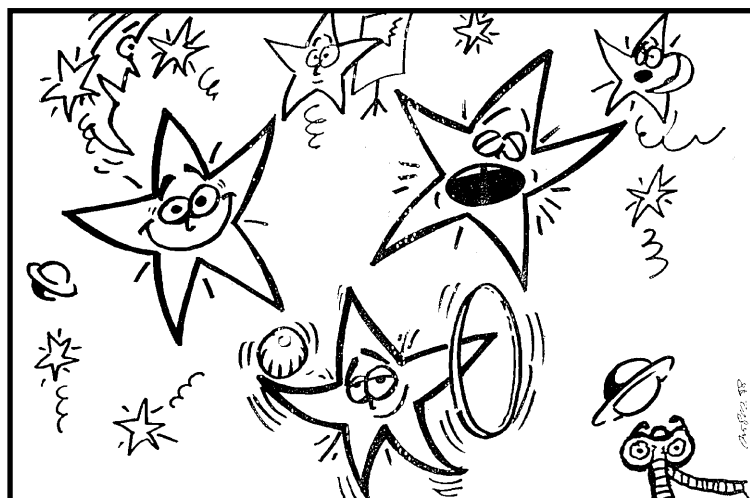
Qui seria l'estrella cridanera?

I l'estrella més feliç?

I la més juganera?

I l'estrella que...?

Ara vindreu a dir-me a l'orelleta el xiquet o la que xiqueta que seria l'estrella que pot fer bé les coses més difícils, solucionar els problemes i també inventar històries molt boniques.



CONTE: "L'ESTRELA ALFA"

Hi havia una vegada moltes estrelles que corrien i jugaven en un cel blau. Una d'estes estrelles, anomenada Alfa, va decidir un bon dia baixar a la terra i vore de prop els xiquets i xiquetes dels col·legis. Per a això es va transformar en un baló de futbol i es va deixar caure en el pati d'un col·legi.

—"Senyo!, senyo!" -van cridar els xiquets i les xiquetes quan van vore aquell baló tan bonic en el pati.

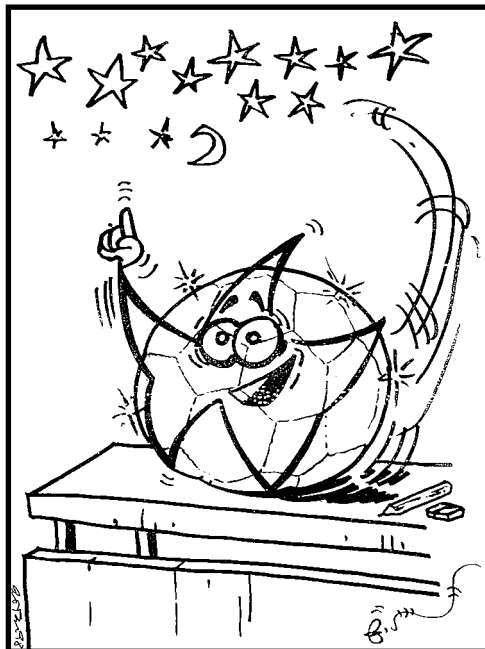
La senyo i els xiquets i les xiquetes, es van acostar al baló. La senyo el va agarrar i, com que era tan brillant i amb tants colors, el va portar a la classe. El va deixar damunt de la seua taula perquè tots el veren.

L'estrela Alfa transformada en baló observava des de la taula de la professora a tots els xiquets i xiquetes de la classe.

De sobte el baló de l'estrela Alfa va començar a parlar:

—"Sóc l'estrela Alfa i visc en el cel. Vaig a emportar-me a passejar per l'espai un xiquet o una xiqueta que sàpia explicar bé les coses per a després poder-vos contar el que ha vist. Que sàpia també inventar les millors històries per a passar-ho bé durant el viatge i que a més si sorgix algun problema se li ocrreguen coses per a solucionar-lo.

Ara vindreu a dir-me a l'orelleta el xiquet o la xiqueta que triarà l'estrela Alfa per a anar amb ella en el seu viatge per l'espai."



C. QÜESTIONARI PER A LES FAMÍLIES.

• **OBJECTIU**

Arreplegar informació de la família, referent a aspectes com: desenrotllament evolutiu, preferències d'activitats en l'àmbit familiar...

És convenient enviar els qüestionaris junt amb un escrit motivant les famílies i oferint ajuda i col·laboració en cas necessari.

• **OMPLIMENT**

La família contestarà cada un dels ítems, atenent l'escala següent:

1. Dificilment.
2. Poques vegades.
3. Prou vegades.
4. Quasi sempre o sempre.

• **CORRECCIÓ**

Se sumaran les puntuacions aconseguides per cada alumne o alumna, exceptuant els ítems que s'han inclòs per a evitar que les famílies conegueren l'objectiu del qüestionari. Estos ítems són: 1, 2 i 21.

QÜESTIONARI PER A LES FAMÍLIES

L'objectiu del present qüestionari és conèixer millor el seu fill/a. Lligen les preguntes detingudament, comenten-les entre vostés i responguen amb sinceritat.

Una vegada complimentat el qüestionari, entreguen-ho al tutor/a del seu fill/a.

Gràcies per la seua col·laboració.

DADES D'IDENTIFICACIÓ

- NOM I COGNOMS DEL XIQUET/A
 - DATA DE NAIXEMENT
 - COL·LEGI
 - CURS
-

DADES GENERALS

- A quina edat va dir les primeres paraules?
 - A quina edat va dir les primeres frases?
 - A quina edat va ser capaç de mantindre una conversació?
 - A quina edat va aprendre a mantindre's net, tant de dia com de nit?
 - A quina edat va començar a dibuixar objectes recognoscibles?
 - A quina edat va començar a escriure alguna paraula?
-

QÜESTIONARI

La família contestarà cada u dels ítems, atenent a la següent escala.

1. Dificilment o mai.
2. Poques vegades.
3. Prou vegades.
4. Quasi sempre o sempre.

1. És cuidadós amb els seus joguets	1	2	3	4
2. És distret, en ocasions li costa prestar atenció al que se li diu.	1	2	3	4
3. Té bon sentit de l'humor	1	2	3	4
4. Li agrada estar entre persones adultes	1	2	3	4
5. Posseix un vocabulari avançat per a la seua edat	1	2	3	4
6. Té un bon nivell lector	1	2	3	4
7. Intenta fer-se entendre	1	2	3	4
8. Les seues respostes són originals i creatives	1	2	3	4
9. Ho pregunta tot	1	2	3	4
10. Té una elevada autoestima	1	2	3	4
11. Tendix a evitar situacions conflictives	1	2	3	4
12. Li agrada organitzar situacions	1	2	3	4
13. Assumix responsabilitats més enllà del que s'espera	1	2	3	4
14. Maneja el rellotge	1	2	3	4
15. Està molt interessat per tot el que el rodeja	1	2	3	4
16. Memoritza contes, cançons i oracions	1	2	3	4
17. Llig un llibre amb facilitat	1	2	3	4
18. Preferix persones majors per als seus jocs	1	2	3	4
19. Té dificultats en les relacions amb altres xiquets	1	2	3	4
20. Li agrada anar al col·legi	1	2	3	4
21. És autònom en les habilitats bàsiques de la vida quotidian	1	2	3	4

2.2.2. Educació Primària.

- A· Qüestionaris per al professorat.
- B· Tècniques de nominació entre iguals.
- C· Qüestionari per a la família.

A. QÜESTIONARIS PER AL PROFESSORAT. EDUCACIÓ PRIMÀRIA.

- **OBJECTIU**

Aportar informació sobre les observacions que el professor o professora té sobre cada alumne/a de la classe, en relació amb les 4 àrees descrites anteriorment.

- **OMPLIMENT**

El qüestionari es presenta com un quadro de doble entrada (alumnat/observacions), amb l'objectiu de facilitar el treball i acabar tenint una visió global del grup.

Es puntuarà cada un dels ítems, atenent l'escala següent:

1. Díficilment.
2. Poques vegades.
3. Prou vegades.
4. Quasi sempre o sempre.

Es recomana anar puntuant cada un dels alumnes en cada una de les àrees.

- **CORRECCIÓ**

Es realitzen els sumatoris de cada un dels alumnes en cada una de les àrees.

B. TÈCNiques DE NOMINACIÓ ENTRE IGUALS PER A L'ALUMNAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.

Qüestionari dirigit a alumnes

• **OBJECTIU**

Obtindre informació sobre la percepció de tots els alumnes de la classe en relació amb els companys i companyes amb altes capacitats.

• **OMPLIMENT**

El tutor o tutora valorarà el moment idoni per a la seua aplicació.

Resulta de gran importància que l'alumnat entenga que abans de respondre el qüestionari han de parar-se a pensar en tots els companys i companyes de la classe per a trobar el xiquet o xiqueta que respon més a eixa descripció.

Un procediment d'aplicació que suggerim pot ser el següent:

1. Motivar al grup.
2. Llegir i explicar en veu alta el qüestionari assegurant-te que tots els alumnes l'han entés.
3. Demanar als xiquets que abans de respondre es paren a pensar en tots els companys de la classe.
4. Que els alumnes escriguen el nom de la xiqueta o xiquet que han pensat.

• **CORRECCIÓ**

Es comptabilitzen les eleccions realitzades per l'alumnat del grup-classe.

QÜESTIONARI ALUMNES E. PRIMÀRIA

Intentem trobar un xiquet o xiqueta que...

- Seria capaç d'inventar els millors jocs...
- Si anaren a donar un premi al millor inventor, ella o ell el guanyarien...
- Descobrix situacions i detalls que els altres xiquets no veiem...
- És la xiqueta o xiquet que fa més preguntes i demostra més curiositat...
- Si cal fer un teatre eixa xiqueta o xiquet inventaria la millor història...
- Eixa xiqueta o xiquet sap fer bé les coses difícils que els altres xiquets encara no sabem fer.
- Eixe xiquet o xiqueta pot resoldre situacions i problemes molt difícils.

NOM: XIQUETA-XIQUET

C. QÜESTIONARI PER A LES FAMÍLIES.

- **OBJECTIU**

Arreplegar informació de la família, referent a aspectes com: desenrotllament evolutiu, preferències d'activitats en l'àmbit familiar...

És convenient enviar els qüestionaris junt amb un escrit motivant les famílies i oferint ajuda i col·laboració en cas necessari.

- **OMPLIMENT**

La família contestarà cada un dels ítems, atenent l'escala següent:

1. Dificilment.
2. Poques vegades.
3. Prou vegades.
4. Quasi sempre o sempre.

- **CORRECCIÓ**

Cada ítem del qüestionari té un codi que correspon a l'àrea concreta que s'està valorant. Se sumaran de forma independent els resultats de cada una de les àrees, exceptuant els ítems amb codi DS que s'han inclòs perquè les famílies no conegueren l'objectiu d'esta tècnica.

QÜESTIONARI PER A FAMÍLIES

La família contestarà cada u dels ítems, atenent a la següent escala.

1. Dificilment o mai.
2. Poques vegades.
3. Prou vegades.
4. Quasi sempre o sempre.

DS1.	Preferix els jocs amb molta activitat.	1	2	3	4
CA2.	Sent un afany i un plaer evident per la lectura. Sovint demana llibres propis d'una edat més avançada.	1	2	3	4
CA3.	Demostrea una memòria excel·lent en totes les facetes de la vida quotidiana.	1	2	3	4
DS4.	És distret, en ocasions li costa prestar atenció al que se li diu.	1	2	3	4
CA5.	Es concentra amb facilitat i inclús s'aïlla quan realitza activitats que li interessen.	1	2	3	4
CA6.	Està molt interessat per tot allò que el rodeja. Els sorprén freqüentment amb preguntes d'una maduresa superior a la seua edat.	1	2	3	4
CA7.	A pesar d'obtenir unes qualificacions acceptables és freqüent sentir-li dir que s'avorrix en classe.	1	2	3	4
CA8.	Destaca per la seua afició i facilitat per a resoldre mots encreuats, jeroglífics, puzles complicats, etc. o en jocs on incidix un alt component intel·lectual.	1	2	3	4
C9.	És capaç de mantindre conversacions de certa dificultat i trobar distintes connexions entre elles.	1	2	3	4
DS10.	És cuidadós amb els seus joguets.	1	2	3	4
C11.	S'expressa amb un llenguatge ric i fluid. El seu vocabulari és molt avançat i a més l'utilitza de forma correcta.	1	2	3	4
C12.	És molt bo en activitats com redaccions, elaborar diàlegs, inventar contes, històries, etc.	1	2	3	4
C13.	És capaç de narrar una experiència viscuda o una pel·lícula que ha vist de forma clara i interessant.	1	2	3	4
C14.	Es mostra molt hàbil a comprendre explicacions i idees de les conversacions dels adults.	1	2	3	4
CR15.	Pot expressar idees i contar històries fruit d'una gran imaginació.	1	2	3	4
CR16.	Se sorprenden per l'originalitat que mostra en dibuixos, respostes, comportaments, etc.	1	2	3	4
CR17.	Col·lecciona, investiga i experimenta amb els mitjans que té al seu abast o amb els que sol·licita i li proporcionen els pares.	1	2	3	4
CR18.	Sol contar coses que li han ocorregut afegint una bona dosi d'imaginació, encara que amb orde i coherència.	1	2	3	4
DS19.	Li agrada anar al col·legi.	1	2	3	4
CR20.	Quan juga amb altres xics-xiques se li ocorren iniciatives diferents a les que puguem aportar els altres.	1	2	3	4
CR21.	Fa comentaris i interpretacions molt personals davant d'una pel·lícula o un programa de televisió.	1	2	3	4
DS22.	Es mostra cohibit/da davant de persones que no coneix.	1	2	3	4
CR23.	Els resulta el seu fill/a pesat, i inclús aclaparador a vegades, per la quantitat de coses, preguntes o iniciatives que se li ocorren.	1	2	3	4
CR24.	Té molt de sentit de l'humor, gaudix amb les situacions divertides.	1	2	3	4
CS25.	Quan està amb altres xiquets/es generalment tendix a organitzar i dirigir les situacions.	1	2	3	4
CS26.	En algunes situacions preferix la companyia de xiquets més majors o d'adults.	1	2	3	4
CS27.	Oferix solucions vàlides a problemes familiars que es tracten estant ell o ella present.	1	2	3	4
CS28.	Accepta responsabilitats. Es pot confiar que les complirà i normalment ho fa bé.	1	2	3	4
CS29.	S'adapta amb facilitat a les noves situacions.	1	2	3	4
DS30.	És autònom/a en les habilitats bàsiques de la vida quotidiana.	1	2	3	4

2.3. VALORACIÓ DELS PROTOCOLS

2.3.1. Informació aportada pel professorat

Del quadro global de cada grup, que ha omplert el professor/a tutor/a, se sumaran les puntuacions corresponents a cada una de les àrees, i es consideraran exclusivament, per a la selecció posterior, els resultats que igualen o superen les següents puntuacions.

E. INFANTIL

•Capacitat d'aprenentatge	50
•Comunicació	30
•Creativitat	33
•Competència social	30

E. PRIMARIA

•Capacitat d'aprenentatge	50
•Comunicació	30
•Creativitat	33
•Competència social	46

2.3.2. Informació aportada per les famílies

Educació Infantil.

Se sumaran les puntuacions aconseguides per cada alumne/a, i es consideraran, per a la selecció posterior, només aquelles que igualen o superen la puntuació de 58.

Puntuació global	58
-------------------------	-----------

Educació Primària.

Cada ítem del qüestionari omplert per les famílies té un codi que respon a l'àrea concreta que s'està valorant.

Se sumaran de forma independent els resultats de cada una de les àrees (en el qüestionari apareixen agrupades) i es consideraran exclusivament els resultats que igualen o superen les puntuacions següents:

CA.	Capacitat d'aprenentatge	21
C.	Comunicació	16
CR.	Creativitat	28
CS.	Competència social	16

2.3.3. Informació aportada per l'alumnat

Se sumaran el nombre d'eleccions que ha rebut cada alumne/a i es considerarà, per a la selecció posterior, aquells alumnes que han sigut elegits, almenys, per la tercera part dels seus companys/es de classe.

2.3.4. Criteris de selecció

El procés de detecció requereix una anàlisi conjunta de la informació que han aportat professorat, famílies i alumnat. Esta anàlisi, en què es contrasten les diferents informacions, es realitzarà preferentment en aquells casos en què l'alumne o alumna obté puntuacions iguals o superiors a les que anteriorment s'han establert com a llindar per a la selecció, en dos o en les tres fonts d'informació que s'han utilitzat.

La informació arreplegada servirà per a seleccionar els alumnes que es troben en alguna de les categories següents:

ÀREES	FONT INFORMACIÓ
A Puntuacions iguals o superiors al llindar de selecció en: TOTES LES ÀREES	- Coincidixen les tres fonts d'informació: - En coincidixen només dos: Professors-Famílies Professors-Alumnes Famílies-Alumnes
B Puntuacions iguals o superiors al llindar de selecció almenys en les àrees de: CAPACITAT APRENTATGE COMUNICACIÓ	- Coincidixen les tres fonts d'informació: - En coincidixen només dos: Professors-Famílies Professors-Alumnes Famílies-Alumnes
C Puntuacions iguals o superiors al llindar de selecció almenys en les àrees de: CREATIVITAT	- Coincidixen les tres fonts d'informació: - En coincidixen només dos: Professors-Famílies Professors-Alumnes Famílies-Alumnes

El professorat, junt amb els professionals dels serveis d'orientació, de cada centre, poden incloure altres alumnes que no es troben en les categories anteriors, si la informació de què disposen i el seu criteri els porta a considerar que han de formar part del grup d'alumnat que requerirà una avaluació més rigorosa en el procés d'identificació de l'alumnat amb altes capacitats.

2.4. CENTRES EN QUÈ S'HA DESENROTLLAT EL PROJECTE

Es va considerar necessari i convenient comptar amb un nombre elevat de centres per a aplicar els protocols de detecció, de manera que els resultats obtinguts foren fiables a nivell estadístic. També es va considerar necessari establir una sèrie de criteris per a la selecció de la mostra de centres que participaria en el projecte.

Criteris utilitzats per a seleccionar els centres.

Es va decidir seleccionar entre 40 i 50 centres de la Comunitat Valenciana amb un total aproximat de 14.000 alumnes, escolaritzats en les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària.

Els centres que van compondre la mostra van ser seleccionats atenent les següents característiques:

- **Tipologia:** centres públics, centres concertats i centres privats.
- **Ubicació:** centres ubicats en ciutats, localitats xicotetes i nuclis rurals.
- **Representativitat per províncies:** nombre proporcional de centres de les tres províncies atenent el nombre d'alumnes d'Educació Infantil i Educació Primària que hi havia escolaritzats.

No obstant, és necessari ressenyar que també es va tindre en compte una altra sèrie de criteris, de caràcter més qualitatiu, però no per això menys importants, i que exposem a continuació:

- Informe favorable dels inspectors de zona, sobre la idoneïtat dels centres proposats per a dur a terme esta experiència.
- Disponibilitat del psicopedagog/a en els centres seleccionats, bé fora del SPE, del Gabinet Municipal o del Departament d'Orientació del Centre.
- Possibilitat dels psicopedagogs per a desplaçar-se i assistir a les reunions de coordinació i assessorament.
- Implicació i actitud positiva del professorat per a col·laborar en el projecte.
- Conformitat explícita i implícita de l'equip directiu del centre.
- Acceptable disposició de les famílies per a omplir els qüestionaris i col·laborar en el projecte.
- Existència en el centre d'algun alumne/a presumiblement amb sobredotació intel·lectual/altes capacitats.
- Participació del professorat del centre en cursos de perfeccionament o en experiències relacionades amb l'"atenció a la diversitat".

Seguint estos criteris, junt amb els anteriorment descrits, el nombre total de centres seleccionats, el nombre d'unitats i el nombre d'alumnes figura en el quadro 1.

	Nre. de centres	Nre. d'unitats E.I (4-5 anys)	Nre. d'unitats E.Primària	Total unitats E.I. i E.P.	Nre. d'alumnes E.I (4-5 anys)	Nre. d'alumnes E.Primària	Total d'alumnat E.I. i E.P.
ALACANT	13	38	119	157	826	2.934	3.760
CASTELLÓ	8	23	69	92	452	1.457	1.909
VALÈNCIA	26	81	275	356	1.784	6.554	8.338
TOTALS	47	142	463	605	3.602	10.945	14.007

Quadro 1. Nombre de centres seleccionats, així com del nombre d'unitats d'Educació Infantil i Educació Primària i el nombre d'alumnat matriculat en els dits centres.

En el quadro 2, es detallen el nombre de centres seleccionats, per províncies, de cada una de les tipologies: públics, concertats i privats.

	Públics	Concertats	Privats	TOTALS
ALACANT	10	3	--	13
CASTELLÓ	6	2	--	8
VALÈNCIA	15	10	1	26
Total proposats	31	15	1	47
Total participants	30	11	1	42

Quadro 2. Nombre de centres seleccionats, per províncies, segons tipologia.

Pot observar-se que hi ha una diferència entre el total de centres proposats i el total de centres que finalment van participar en el projecte. Esta diferència es deu al fet que un total de 5 centres, van desistir de participar per diverses raons.

Una vegada determinats els centres en què s'anaven a aplicar els protocols de detecció, es van realitzar reunions de coordinació amb els psicopedagogs/gues que atendien els dits centres. Les reunions es van realitzar en cada una de les tres províncies i s'hi van explicar detalladament tant el procés seguit per a l'elaboració dels protocols com les instruccions que havien de tindre en compte per a la seua aplicació. Així, estos professionals van ser els que assessoraren el professorat en l'aplicació i arreglegaren les dades extretes, reflectint-les sistemàticament en els fulls que es van preparar a este efecte.

Els resultats del procés de detecció figuren en el següent quadro resum:

QUADRO FINAL											
Nre DE CENTRES	PROVÍNCIES	NOMBRE D'ALUMNES PER CURS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS									
		2n d'E.I.	3r d'E.I.	1r Prim.	2n Prim.	3r Prim.	4t Prim.	5t Prim.	6t Prim.	Totals	%
13	ALACANT	390	418	452	465	502	502	506	414	3.549	
		14	44	36	37	29	37	28	35	260	7'1
5	CASTELLÓ	151	156	154	192	163	185	177	103	1.281	
		9	12	7	10	9	10	6	8	71	5'5
24	VALÈNCIA	629	704	857	871	875	815	841	899	6.491	
		37	51	55	66	56	61	67	68	461	7'2
TOTALS											
42	LES 3 PROVÍNCIES	1.170	1.278	1.463	1.528	1.540	1.502	1.524	1.415	11.421	
		60	107	98	113	94	108	101	111	792	
	% PER CURSOS	5'1	8'4	66'7	7'4	6'2	7'2	6'7	7'8		6'9

Quadro 3. Nombre de centres per províncies; alumnat a qui es va aplicar els protocols; alumnat seleccionat.

Com pot observar-se, el percentatge d'alumnat seleccionat per mitjà dels protocols de detecció és del 6,9 . A esta mostra és a la que posteriorment es va procedir a aplicar el protocol d'avaluació psicopedagògica que figura en el capítol següent.

Per a concloure, cal ressenyar que en l'annex I presentem els quadros globals, en què es descriu la mostra d'una manera més exhaustiva.

3.1. PROTOCOL D'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

El protocol d'avaluació que a continuació es presenta s'emmarca dins d'una concepció de l'avaluació psicopedagògica com a procés d'arreglada i anàlisi de la informació rellevant, sobre els distints elements que intervenen en el procés d'ensenyança i aprenentatge. El seu objectiu és identificar les necessitats educatives que manifesten els alumnes i fonamentar les decisions respecte al currículum escolar i el tipus de resposta educativa que requereixen.

Des d'esta perspectiva, l'avaluació de l'alumnat amb altes capacitats no difereix del tipus d'avaluació que els serveis d'orientació realitzem amb altres alumnes. La finalitat serà detectar l'alumnat amb altes capacitats, conèixer les seues característiques i identificar les necessitats educatives que presenten per a, posteriorment, donar-los la resposta educativa més adequada.

El procediment d'avaluació que es proposa atorga una importància especial a tota la informació qualitativa que pot obtindre's per mitjà de les tècniques que es presenten a continuació. Encara que no es descarten les dades quantitatives obtingudes a través de proves estandaritzades, convé contrastar esta informació amb un ampli conjunt de dades de l'alumne/a en el seu context, així com amb les seues realitzacions, comportaments i rendiment en diversos àmbits.

La major part de tècniques d'avaluació que es presenten han sigut elaborades amb el propòsit de conèixer les necessitats de l'alumnat amb altes capacitats i s'han aplicat per primera vegada a un nombre elevat d'alumnes. Cinquanta professionals han utilitzat els instruments i ens han proporcionat la seua opinió i el seu criteri tècnic sobre estos. Així, el protocol d'avaluació que es proposa a continuació inclou les seues opinions i suggeriments.

3.1.1. Informació sobre l'alumne/a

3.1.1.1. Desenvolupament cognitiu

L'avaluació psicopedagògica ha d'incloure una informació completa del grau de desenvolupament dels processos bàsics que intervenen en l'activitat cognitiva, com són:

- Producció convergent o capacitat de raonament lògic.
- Grau de comprensió i representació de la realitat.
- Producció divergent o creativitat.
- Gestió de memòria.
- Planificació i regulació de la pròpia acció, és a dir, estratègies cognitives i metacognitives que l'alumne/a utilitza per a aprendre.

A més d'estos macroprocessos bàsics implicats en la majoria d'aprenentatges, en alguns casos convé valorar també el grau de desenrotllament de determinades aptituds específiques: verbal, numèrica, artística, musical, etc.

En esta línia, alguns experts efectuen propostes concretes per a avaluar el desenrotllament cognitiu dels alumnes amb altes capacitats. Prieto, M. D.(1997), considera que, a més d'avaluar l'habilitat intel·lectual general, és necessari conèixer el nivell de desenrotllament del pensament productiu i creatiu, els processos d'*insight* o intuïció i les aptituds específiques.

Habilitat intel·lectual general.

Les proves d'intel·ligència general són les mesures més tradicionals per a valorar este apartat, i amb freqüència són les úniques que s'utilitzen.

- La Wechsler Intelligence Scale: WPPSI, WISC i WISC-R són, sens dubte, els instruments més utilitzats per a valorar la capacitat intel·lectual. El fet que estes tècniques oferisquen un CI verbal i un altre de manipulatiu té l'avantatge que servixen per a detectar alumnes amb elevada capacitat mecànica o espacial, així com els que destaquen en aptituds verbals.
- El Test de Matrius Progressives de Raven en les seues diferents formes: Estàndard (SPM), matrius en color (CPM) i Avançada (APM) mesuren un tipus de raonament no verbal amb elevada saturació de factor g o funcionament intel·lectual general que ha portat alguns autors a considerar esta prova com la millor mesura d'intel·ligència general. Anastasí (1982).
- STAT Stemberg Triarchic Abilities Test, 1992 (Pendent de validació en el nostre país). Esta prova va ser elaborada per Stemberg com a instrument d'avaluació dels processos i funcions de les tres subteories que componen la seua teoria triàrica de la intel·ligència. A pesar que en l'actualitat encara no es pot utilitzar en el nostre país, és convenient conèixer la seua existència, ja que en un termini més o menys breu podrà ser un instrument útil i nou per a valorar el desenrotllament cognitiu d'estos alumnes.

Pensament productiu i creatiu.

Per a molts autors, la creativitat és un dels components de la superdotació. Ara bé, avaluar la creativitat ha sigut i és una cosa summament controvertida, i per això hi ha molt poques proves estandarditzades. Les proves més conegudes són el test de "Pensament creatiu" de Torrance i l'"Inventari de percepció creativa" de Khatena Torrance. Atesa la dificultat per a definir el pensament creatiu i considerant el gran pes que el factor subjectivitat té a l'hora de corregir i puntuar estes proves, Torrance va establir quatre components bàsics que el caracteritzen i basant-se en estos ha de realitzar-se la valoració:

- **Fluïdesa:** és la disposició o capacitat per a produir moltes idees. Així, en els tests de creativitat la fluïdesa es valora pel nombre de respostes que l'alumne/a emet.

- **Flexibilitat:** és la capacitat per a veure i abordar les situacions de formes diferents. Este component de la creativitat es valora analitzant quantes categories de respostes diferenciades l'alumne/a és capaç de produir.
- **Elaboració:** és la capacitat per a enriquir qualsevol producció amb detalls que, encara que no són necessaris per a explicar la idea principal, la realcen.
- **Originalitat:** capacitat per a produir respostes que són poc freqüents en l'entorn.

No obstant, atés que l'aplicació d'estes proves resulta molt costosa, hem considerat convenient aportar una adaptació d'algunes de les proves elaborades per Torrance (1969), que poden servir per a valorar els principals aspectes ja descrits.

A més, és convenient comparar els resultats de l'aplicació d'estos subtests amb diferents realitzacions de l'alumne/a: composicions, dibuixos, interpretació, creacions plàstiques, contes, ...per a identificar-hi indicis d'originalitat, creativitat i aportacions divergents.

Les proves utilitzades han sigut les que figuren en l'apartat corresponent a tècniques d'avaluació (pàgines, 65 a 71).

Processos d'*insight* o intuïció.

Els experts consideren que *l'insight* és un dels trets característics de les persones amb alta capacitat i el definixen com *la intuïció per a resoldre enginyosament problemes no convencionals*, (Stemberg R.J. i Davidson, J.E, 1984). En el STAT es valora *l'insight* per mitjà d'un conjunt de tasques diferents: de continguts matemàtics, verbals, problemes de misteri, sèries de lletres, etc. L'objectiu és avaluar els tres processos que intervenen en *l'insight*: codificació d'informació, comparació i combinació selectiva.

Encara que en l'actualitat encara no és possible utilitzar el STAT en el nostre treball, presentem un exemple d'ítem com a mostra d'una tasca concreta que podria servir per a valorar processos d'*insight*.

Exemple de problema d'insight amb contingut matemàtic

Tenim 3 "caixes de porcellana"; una d'elles ve amb l'etiqueta de "tasses", una altra amb la de "platets" i una altra amb "tasses i platets". Desafortunadament, totes les etiquetes estan posades en les caixes equivocades. Prenent només una caixa, com podries etiquetar les altres dos?
Stemberg i Davidson (1983)

Aptituds específiques.

Pot donar-se el cas que un alumne/a no obtinga un puntuació global molt alta i, no obstant, obtinga un resultat molt elevat en alguns subtests relacionats amb aptituds específiques (verbal, numèrica, espacial...) o, a l'avaluar la competència curricular en les distintes àrees, destaque de manera notòria en alguna d'estes. En este cas, és convenient realitzar una avaluació més exhaustiva de l'àrea en què destaca l'alumne/a.

Hi ha instruments estandarditzats per a valorar aptituds específiques. Així, per exemple Genovard i Castelló (1990) proposen els següents:

- Test de talent musical de Seashore.
- Test d'aptitud mecànica de Stenquist.
- Test d'aptitud artística de Meyer.
- Test d'intel·ligència social d'O'Sullivan i Guilford.
- Test d'arts visuals de Lewerenz.

3.1.1.2. Competència curricular

La informació respecte als nivells de competència curricular, és a dir, el grau de coneixement que manifesta l'alumne/a en relació amb la proposta curricular del cicle que li correspon cursar, és indispensable per a determinar les seues necessitats.

Els referents per a esta valoració han de ser les capacitats que s'expressen en els objectius generals de cada àrea, previstes en el projecte curricular i reflectides en els criteris d'avaluació de cada cicle, que assenyalen el grau de desenrotllament que s'espera de l'alumne/a respecte a les dites capacitats.

La situació òptima seria utilitzar els criteris d'avaluació establits en el centre i reflectits en el seu projecte curricular, però en aquells casos en què açò no siga possible o no es consideren adequats, es pot recórrer a materials ja elaborats amb esta finalitat.

Al realitzar l'avaluació de la competència curricular, hem de ser especialment cuidadosos per a detectar possibles desequilibris, si n'hi haguera, en el grau de desenrotllament aconseguit respecte a les capacitats cognitives, i les relatives al desenrotllament personal i social (afectives, de relació interpersonal i d'actuació i inserció social).

Encara que qui millor pot realitzar esta avaluació és el professor tutor i els professors especialistes, atés que ells disposen de la informació necessària, en moltes ocasions és recomanable que el psicopedagog/a hi col·labore.

En l'actualitat, hi ha en el mercat diferents instruments per a avaluar la competència curricular.

3.1.1.3. Estil d'aprenentatge

La informació sobre l'alumne/a no estaria completa si a més de conèixer "el que sap" no analitzem també les estratègies que utilitza davant de l'aprenentatge.

Alguns estudis recents Borkowski i Peck (1990); Moreno (1995), han tractat d'analitzar i descriure el tipus d'estratègies que utilitzen preferentment els alumnes més capaços. Pareix que les conclusions són prou coincidents: estos alumnes tendixen a mostrar un comportament metacognitiu molt eficient, és a dir, posseïxen un ampli coneixement de com funcionen els

seus propis processos cognitius i també de com regular-los i gestionar-los. Així, per exemple, saben com centrar l'atenció per a rendir, com memoritzar una determinada informació, etc.

En els qüestionaris que presentem a continuació s'han inclòs tota una sèrie d'ítems característics de les estratègies d'aprenentatge que utilitzen estos alumnes. Es presenten dos qüestionaris distints, ja que ens pareixia tan important conèixer els processos i les estratègies que preferentment utilitzen, com la seua aplicació en el context de l'aula. A més, arreglant els suggeriments dels professionals que els han utilitzat, el qüestionari per a valorar estratègies d'aprenentatge i processos cognitius té dos versions, una per a l'alumnat d'Educació Infantil i primer cicle d'Educació Primària i una altra per al segon i tercer cicle d'Educació Primària.

**QÜESTIONARI PER A VALORAR ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I PROCESSOS COGNITIVS
VERSÍO EDUCACÍO INFANTIL , 1r CICLE PRIMÀRIA**

1. Processos atencionals	Alt	Mitjà	Baix
• És capaç de centrar-se durant períodes prolongats de temps davant de tasques que li interessin.			
• Se centra amb facilitat i capta les idees importants de narracions, explicacions de classe, etc.			
2. Memòria	Alt	Mitjà	Baix
• Té bona memòria immediata.			
• Recorda amb facilitat i rapidesa informació diversa i successos que van ocórrer fa temps.			
3. Naturalesa dels processaments	Alt	Mitjà	Baix
• Respon amb precisió i rapidesa als estímuls que se li presenten.			
• Destaca per la realització d'aprenentatges autònoms.			
• Transferix espontàniament les estratègies apreses a noves situacions d'aprenentatge.			
4. Processos i estratègies de codificació de la informació	Alt	Mitjà	Baix
• Mostra habilitat per a establir analogies entre conceptes.			
5. Processos i estratègies de suport al processament	Alt	Mitjà	Baix
• És reflexiu/va i tendix a planificar la seua actuació abans d'abordar les tasques.			
• Després d'actuar sol comprovar els resultats que aconsegueix.			

**QÜESTIONARI PER A VALORAR ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I PROCESSOS COGNITUS
(SEGON I TERCER CICLE D'E.PRIMÀRIA)**

1. Processos atencional	Alt	Mitjà	Baix
• Se centra amb facilitat en els aspectes essencials de la informació.			
• Tendix a organitzar els continguts o informacions que aprendrà.			
2. Memòria	Alt	Mitjà	Baix
• Té bona memòria immediata			
• Utilitza estratègies per a després retindre la informació (agrupar informació, associar-la a significats concrets, encadenar-la...).			
• Recorda amb facilitat i rapidesa esdeveniments o continguts escolars apresos fa temps.			
3. Naturalesa dels processaments	Alt	Mitjà	Baix
• Respon amb precisió i rapidesa als estímuls que se li presenten.			
• Realitza amb facilitat i de forma simultània processos diferents.			
• Destaca per la realització d'aprenentatges autònoms.			
• Transferix espontàniament les estratègies apreses a noves situacions d'aprenentatge.			
4. Processos i estratègies de codificació de la informació	Alt	Mitjà	Baix
• Transforma espontàniament la nova informació per mitjà d'imatges visuals, organització espacial, etc.			
• Raonament anàlogic elevat.			
5. Processos i estratègies de recuperació de la informació	Alt	Mitjà	Baix
• Tenen habilitat per a relacionar informacions.			
• Utilitza els errors per a aprendre i generar noves estratègies.			
6. Processos i estratègies de suport al processament	Alt	Mitjà	Baix
• Dedica més temps a la fase de planificació i és ràpid en l'execució.			
• Autoregula el seu propi aprenentatge amb facilitat: reflexiona i comprova resultats.			

QÜESTIONARI SOBRE ESTILS D'APRENTATGE EN L'AULA

1. Quan aprén millor l'alumne/a?		
• En qualsevol situació.		
• Només quan els continguts i activitats es relacionen amb els seus interessos.		
2. Com aprén millor l'alumne/a?		
• Quan se li presenta determinada informació.		
• Quan ha de buscar la informació per si mateix.		
3. Davant de quin tipus de tasques respon millor?		
• En les de reproducció de la informació.		
• En les que suposen comprensió i interpretació de continguts.		
• En aquelles que ha d'utilitzar el que ja sap per a trobar una solució a situacions noves.		
• En les tasques en què es contrasten opinions i idees.		
• En les tasques que impliquen indagació o descobriment de la informació.		

4. Amb qui aprén millor l'alumne/a?

• Quan treballa sol.	
• Quan treballa en equip.	
• Quan tutora i ajuda un company/a.	
• En qualsevol situació.	

5. Materials

• Amb el material habitual de la classe: llibres de text, quaderns...	
• Amb material d'ampliació i consulta.	
• Utilitzant noves tecnologies.	
• Indistintament.	

A més, en l'apartat dedicat a les tècniques d'avaluació, s'ha inclòs l'Inventari d'Estils d'Aprenentatge elaborat per Renzulli (1978).

3.1.1.4. Motivacions i interessos

La falta de motivació és una de les causes més freqüents d'un rendiment escolar insatisfactori en qualsevol alumne o alumna i, per descomptat, també en els més capaços.

Els estudis que analitzen el fracàs en l'escola d'estudiants considerats superdotats tendixen a apuntar a factors de tipus motivacional com una de les principals variables explicatives d'esta situació.

Igual que per a la resta d'alumnat, la motivació dels alumnes més capaços també està en funció del significat que per a ells/es adquirix el treball que han de realitzar, significat que perceben en un context i en relació amb la proposta educativa presentada pel seu professor/a.

Per tant, és necessari valorar este aspecte per a conèixer com es produïx eixa interacció entre alumne/a i context, i què es pot fer perquè esta millore.

Per a valorar la motivació proposem dos senzills qüestionaris. Un ha de ser omplit pel professor/a i un altre per l'alumne o alumna, bé siga de forma escrita o a través d'una entrevista. La informació obtinguda per mitjà d'esta tècnica requerix, com en altres, una anàlisi qualitativa que servisca per a identificar dificultats en l'àmbit motivacional.

A) QÜESTIONARI PER A VALORAR LA MOTIVACIÓ PROFESSORAT

1. Quines són les metes que persegueix l'alumne/a a l'hora d'aprendre?	1	2	3	4
• Aconseguir ser acceptat i valorat per part de professors, alumnes i pares.				
• Comprendre el que està estudiant i experimentar que progressa i domina la tasca.				
• Alliberar-se de la tasca com més prompte millor per considerar-ho una cosa imposada.				
• Preservar la pròpia imatge davant de si mateix i davant dels altres, és a dir, aconseguir que es reconega que "jo valc".				
2. A què atribueix l'alumne/a els seus èxits?	1	2	3	4
• Al fet que ha tingut sort.				
• Al fet que les tasques són molt fàcils.				
• A la seua intel·ligència.				
• Al seu esforç i treball.				
3. A què atribueix l'alumne/a els seus fracassos?	1	2	3	4
• Al fet que els professors/es li tenen mania o els cau malament.				
• A la mala sort.				
• Al fet que ha actuat malament.				
• Al fet que no s'ha esforçat prou.				

Escala de valoració: 1= Gens. 2= Poc. 3= Prou. 4= Molt.

B) QÜESTIONARI PER A VALORAR LA MOTIVACIÓ ALUMNES

Alumne/a: _____

1. Quan estàs aprenent el que realment t'importa és:	1	2	3	4
• Aconseguir que els professors, els meus companys i companyes i els meus pares valoren el que faig.				
• Comprendre el que estic estudiant. Adonar-me que estic progressant i aprenent coses noves.				
• El que m'importa de veritat és acabar el treball com més prompte millor per a poder fer el que m'agrada.				
• Fer-ho bé perquè els altres reconeguen que "jo valc".				
2. Quan alguna cosa t'ix bé i tens èxit, quina creus que és la causa?	1	2	3	4
• Al fet que he tingut sort.				
• Al fet que les tasques són molt fàcils.				
• A la meua intel·ligència.				
• Al meu esforç i treball.				
3. En els moments en què les coses t'ixen malament, quina creus que és la causa?	1	2	3	4
• Al fet que els professors/es em tenen mania i els caic un poc malament.				
• A la mala sort.				
• Al fet que he actuat malament.				
• Al fet que no m'he esforçat prou.				

Escala de valoració: 1= Gens. 2= Poc. 3= Prou. 4= Molt.

En relació amb els interessos, convé tindre present que alguns alumnes molt capaços mostren interessos d'aprenentatge intensos cap a informacions concretes o camps de coneixement que no s'inclouen en el currículum escolar.

Normalment els pares coneixen els seus interessos i poden aportar-nos-en informació. També els alumnes sovint aporten de forma espontània esta informació. En tot cas, un qüestionari

com el que presentem a continuació pot ser també una tècnica útil per a conèixer els seus interessos concrets d'aprenentatge.

QÜESTIONARI PER A VALORAR INTERESSOS

1. Explica que és el que t'agrada fer a casa en el teu temps lliure:

2. Quins programes de televisió t'agraden més?:

3. T'agrada col·leccionar coses? Quines?:

4. T'agrada el que fas en classe? Què és el que més i el que menys t'agrada?:

5. Què t'agradaria aprendre en el col·legi que no s'ensenya?:

6. Quan sigues major què vols ser? Què t'imagines fent?:

7. Explica com creus que seràs quan sigues major:

3.1.1.5. Autoconcepte i autoestima

L'autoconcepte i l'autoestima són conceptes íntimament relacionats. L'autoconcepte sol definir-se com el conjunt de creences, informacions i pensaments que l'alumne/a té sobre si mateix, mentre que es considera l'autoestima com la valoració que es realitza sobre diferents aspectes de la seua pròpia persona: capacitats, rendiment escolar, autoeficàcia, relacions socials, sensació de control sobre les seues pròpies realitzacions, etc.

En ocasions pot succeir que els alumnes amb altes capacitats presenten desajustos entre el seu desenrotllament cognitiu i el desenrotllament personal-social. Els experts denominen este fenomen **disincronia**, Terrassier (1994).

També és freqüent que, en aquells casos en què les diferències entre un alumne/a i el seu grup de parells són molt evidents, l'alumne/a advertix estes diferències i pot considerar-se a si mateix com un element estrany o rar en la seua classe.

Així, el propi autoconcepte i equilibri personal condicionen la relació interpersonal, i d'esta manera, un alumne/a que se sent estrany amb si mateix és freqüent que tinga problemes quant a la seua interacció social.

Per tant, pareix evident que l'avaluació psicopedagògica ha d'incloure necessàriament l'anàlisi de l'autoconcepte i l'autoestima com a aspectes implicats en el desenrotllament personal de l'alumne/a.

Hi ha alguns indicadors que poden ser útils per a precisar i orientar esta avaluació:

- Opinió de l'alumne/a respecte a si mateix i les seues capacitats.
- Valoració que creu que tenen els altres d'ell.
- Autoinstruccions que utilitza.
- Criteris que usa per a valorar èxits personals, socials i acadèmics.
- Forma de valorar les ajudes externes.
- Metes que es proposa i opinió davant de les metes que li proposen els altres.

Per a l'avaluació de l'autoconcepte i l'autoestima a penes hi ha proves estandarditzades; no obstant, pot realitzar-se per mitjà de diferents tècniques: observació en el context escolar, qüestionaris d'opinió sobre si mateix, autobiografia, etc. Per al protocol d'avaluació s'ha utilitzat una traducció de Piers-harris Children's Self-Concept Scale (Piers, 1977). Si es considera necessari, tota esta informació es pot completar amb la informació aportada per la família de l'alumne/a, els seus professors/es i els seus companys/es de classe.

3.1.1.6. Adaptació i interacció social

Un dels estereotips més divulgat sobre els alumnes més capaços és que tindran dificultats per a relacionar-se amb els seus iguals i es mostraran introvertits i solitaris. No obstant, els experts consideren que respecte a la seua competència social este grup d'alumnat presenta tantes diferències com la resta d'alumnes.

No obstant, alguns autors com Castelló i Martínez (1998) consideren que hi ha una relació entre la competència social i el tipus de capacitats en què els alumnes destaquen. Així, es pot parlar que hi ha talent social quan l'alumne/a posseïx els recursos i habilitats per a actuar sovint com a líder dels grups d'iguals amb què es relaciona. Segons estos autors, els alumnes amb alta capacitat o talent verbal, artístic i creatiu, i també els alumnes superdotats (amb elevada competència general), no solen presentar cap tipus de problema en les relacions socials.

Al contrari, els alumnes amb elevada capacitat lògica, acadèmica, matemàtica... poden presentar problemes de relació i interacció amb els altres per utilitzar preferentment formes de raonament poc flexibles i, per tant, amb escasses possibilitats d'adaptació a les situacions socials.

En tot cas, en el procés d'avaluació psicopedagògica s'ha d'analitzar la capacitat per a adaptar-se i el tipus de relacions que l'alumne/a establix, tant amb els seus iguals com amb els adults. En el qüestionari que es presenta, s'han intentat arregar alguns dels indicadors més útils per a valorar este aspecte.

QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ I INTERACCIÓ

(Marque amb una creu el que corresponga)

NOM: CURS: DATA:

A) Actitud general de l'alumne/a

Es mostra:

• Alegre		• Creatiu	
• Trist		• Respecta regles	
• Apàtic		• Assumix responsabilitats	
• Plora		• Participatiu	
• Agressiu		• Escolta i atén	
• Sensible		• Compartix amb els altres	
• Sincer		• Pregunta contínuament pel que li rodeja	
• Expressa els seus punts de vista, gustos i preferències		• Reconeix els seus errors i equivocacions	
• Inactiu		• Implicat en l'activitat	
• Observa a distància			

B) Interacció amb el mestre

Iniciativa de la interacció

• L'alumne/a espontàniament es dirigeix al mestre/a	
• El mestre/a és qui normalment inicia la interacció	

Freqüència de la interacció

• Contínua		• Ocasional		• Inexistent	
------------	--	-------------	--	--------------	--

Tipus d'interacció de l'alumne/a

• Dependència		• Sol·licita ajuda	
• Autonomia		• Necessita reforç social sovint	

C) Interacció amb els companys/es

• L'alumne/a sol prendre la iniciativa en les interaccions	
• Espera sempre que els altres inicien la interacció	

Freqüència de la interacció

• Escassa		• Normal		• Alta	
-----------	--	----------	--	--------	--

La interacció la realitza

• Amb un sol company		• En xicotet grup		• Amb la majoria	
----------------------	--	-------------------	--	------------------	--

Tipus d'interacció

• Dependència		• Autonomia	
• Afectiva		• Distant	
• Sol·licita ajuda		• Oferix ajuda	
• Participa en conflictes, és agressiu i molesta		• Tendix a evitar conflictes, inclús a resoldre'ls	

Actitud del grup cap a l'alumne/a

• Rebuig		• Acceptació	
• Burla		• Apreciació	
• Sobreprotecció		• Ignorància	

Actitud que l'alumne/a té cap al grup

• Sociable, respecta i accepta		• Tímida	
• Líder		• De rebuig	

3.1.2. Informació sobre el context escolar

L'objectiu d'esta fase del procés d'avaluació és analitzar si les experiències d'aprenentatge que es proposen a l'alumne/a són les adequades, i en cas de no ser-ho, proposar quins canvis serien necessaris per a aconseguir les condicions idònies que afavorisquen al màxim el seu desenvolupament.

El procés que ha de continuar-se per a avaluar l'adequació de la proposta educativa del grup és comparar la informació que hem obtingut sobre l'alumne/a, les seues característiques, amb cada un dels elements de la programació. Este procediment aconsella la realització de sessions d'observació dins del grup classe.

A més, en l'actualitat, l'avaluació psicopedagògica s'emmarca dins d'un procés d'arregla i anàlisi de dades, que necessàriament impliquen la col·laboració de tots els professionals que intervenen en el procés d'ensenyança-aprenentatge. Per esta raó, el treball conjunt professor/a — psicopedagog/a és imprescindible per a avaluar el context escolar.

Amb esta finalitat s'ha elaborat una guia facilitadora d'este procediment d'anàlisi.

GUIA PER A REALITZAR L'AVALUACIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR

1.- Respecte als continguts de cada àrea

Els continguts que es treballaran en la classe han de comparar-se amb:

- El nivell de competència curricular de l'alumne/a.
- Interessos que mostra per aprendre.

PROCEDIMENT D'ANÀLISI	POSSIBLE ADEQUACIÓ QUE REQUERIX
Identificar els continguts que l'alumne/a ja domina.	Eliminar.
Determinar quins continguts de la programació són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumne/a.	Prioritzar.
Identificar els continguts que són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumne/a i no estan presents en la programació. Per exemple: habilitats per a relacionar-se, actituds d'acceptació cap als altres, etc.	Introduir.
Identificar els continguts que es preveu que adquirirà en un termini de temps breu (abans que els seus companys).	Ampliar. De forma vertical amb més continguts, o bé de forma horitzontal establint relacions i connexions amb altres temes.
Analitzar quins continguts de la programació responen als interessos d'aprenentatge de l'alumne/a i quins no es preveuen i convindria incorporar-los.	Introduir; podrien substituir els continguts que s'han eliminat perquè l'alumne/a ja els domina.

2.- Respecte a les estratègies metodològiques que utilitza el professor/a per a ensenyar

Interessa comparar la metodologia del professor amb la informació que es disposa sobre l'estil d'aprenentatge de l'alumne/a.

Identificar quin tipus d'estratègies utilitzades pel professor/a resulten adequades per a l'alumne/a:

(*)	Estratègies	SÍ	NO
	Metodologia expositiva.		
	Metodologia per descobriment.		
	Activitats en grup cooperatiu.		
	Ensenyança tutorada (alumne/a-alumne/a).		
	Treball individual i independent.		
	Treball d'investigació (individual o en grup).		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

Identificar quin tipus d'activitats resulten més adequades en funció de l'estil d'aprenentatge de l'alumne/a:

• Grau de dificultat quant a processos cognitius.

(*)	Activitats	SÍ	NO
	De reproducció de la informació: definir, explicar, enumerar...		
	De classificació en funció de distintes categories.		
	D'aplicació dels continguts: resoldre problemes...		
	De relacionar conceptes i idees.		
	De producció i creació personal.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

• Grau d'estructuració de la tasca.

(*)	Activitats	SÍ	NO
	Molt estructurades en les quals delimita molt clarament el que cal fer.		
	Semiestructurades en les quals l'alumne/a tenen una certa autonomia per a decidir la seua realització.		
	Obertes en les quals l'alumne/a té autonomia per a decidir el pla a seguir.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

• Materials didàctics utilitzats en l'aula.

(*)	Materials	SÍ	NO
	Llibres de text i quaderns.		
	Biblioteca d'aula, llibres de consulta.		
	Material audiovisual.		
	Programes informàtics.		
	Altres materials de l'aula:		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

• Agrupaments dels alumnes en l'aula.

(*)	Agrupaments	SÍ	NO
	Individual.		
	Xicotet grup homogeni.		
	Xicotet grup heterogeni.		
	Gran grup.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

• Organització dels espais.

(*)	Espais	SÍ	NO
	Un espai únic i comú.		
	Organització de diferents espais fixos d'activitat: racons.		
	Organització variable dels espais en funció de les necessitats dels alumnes i de les característiques dels continguts i activitats a realitzar.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

3.- Respecte a l'avaluació

(*)	Procediments	SÍ	NO
	S'utilitza una avaluació inicial oberta plantejada de tal forma que permeti conèixer FINS ON SAP l'alumne/a.		
	L'arregla d'informació es realitza de forma contínua.		
	L'avaluació és criterial i valora els progressos de l'alumne/a respecte al seu punt de partida, evitant les comparacions.		
	L'avaluació permet reflexionar sobre els errors i dona l'oportunitat de corregir-los, prenent consciència, assumint la responsabilitat de reflexionar, nodrint la motivació i potenciant l'autonomia.		
	S'utilitzen instruments molt variats i, sobretot, que en el seu plantejament no limiten les possibilitats per a mostrar el que realment sap l'alumne.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

3.1.3. Informació sobre el context sociofamiliar

Després de disposar d'una informació completa sobre l'alumne/a i conèixer el context escolar en què es troba, és necessari, per a obtenir-ne una visió completa, analitzar les característiques del seu context familiar. Les expectatives, les vivències, els aprenentatges i les experiències en casa repercutixen tant en els interessos i actituds com en els coneixements i habilitats.

Les reaccions de les famílies davant de la informació de la superdotació del seu fill o filla pot anar des de reaccions molt positives fins a reaccions negatives que a vegades acaben sent de rebuig. L'etiqueta de la superdotació els porta, unes vegades, a ser molt exigents i, altres, a ser excessivament tolerants. No hi ha dubte que este fet té una influència en les relacions familiars i en tots els membres de la família.

D'altra banda, els estudis clínics apunten que la superdotació dels fills i filles pot ser viscuda pels pares com a font de conflictes en la parella; especialment en relació a les expectatives sobre com educar el seu fill o filla, així com als conflictes en relació amb l'escola Martínez, M. i Castiglione, F. (1996). Els aspectes de què s'hauria de demanar informació en l'avaluació serien els següents:

- Percepció que la família té de l'alumne/a, de la seua capacitat, de les seues característiques i de les seues necessitats i la repercussió sobre l'ambient familiar.
- Expectatives de la família cap al seu fill/a i nivells d'exigència.
- Relacions de l'alumne/a amb els seus pares i germans.
- Relació, actitud i exigència que la família manifesta cap a l'escola.
- Possibilitats de la família per a donar resposta a les necessitats que presenta el seu fill/a (motivacionals, econòmiques, etc.).

En el cas que l'alumne/a ja haguera sigut detectat prèviament, és interessant conèixer la forma en què la família es va assabentar i la repercussió d'este fet sobre la dinàmica familiar.

AVALUACIÓ DEL CONTEXT SOCIOFAMILIAR

Percepció que la família té de la capacitat, característiques i necessitats del seu fill/a:

Com descriurien el seu fill/a?

Quines característiques del seu fill/a els criden més l'atenció?

Cada xiquet/a és diferent dels altres i, per esta raó, cada un necessita un tipus d'atenció diferent. Quin tipus d'atencions necessita el seu fill/a per part dels adults?

Hi ha algun aspecte del desenvolupament del seu fill/a que els preocupa? Quin és?

Expectatives que la família té cap al seu fill/a:

Com imaginem que serà el seu fill/a quan cresca? Què esperen d'ell o ella?

En relació amb els estudis, en el futur, què els agradaria per a ell o ella?

Exigències que la família té cap al seu fill/a:

Com valoren els progressos del seu fill en l'escola? I en casa?

Què opinen del seu rendiment? Estan satisfets o els agradaria que aconseguira majors progressos?

Relació que l'alumne manté amb el pare i la mare:

Explicue'ns com és la relació que el xiquet/a manté amb sa mare.
I amb son pare?

Relació que l'alumne/a manté amb els seus germans/es:

Com es porta amb els seus germans?
Quina opinió tenen els seus germans d'ell o ella?

Tipus de relació, actitud i nivell d'exigència de la família cap a l'escola:

Què opinen de l'escola? Estan satisfets del tipus d'atenció que rep el seu fill/a?

Possibilitats de la família per a donar resposta a les necessitats del seu fill/a (motivacionals, econòmiques...):

Com ocupa el xiquet/a el temps lliure?
Quines activitats realitza?
Hi ha algun tipus d'activitat que els agradaria que el seu fill/a realitzara, però, per alguna raó, no és possible que la duga a terme?

3.1.4. Determinació de les necessitats educatives dels alumnes

L'anàlisi conjunta de la informació obtinguda per mitjà de l'avaluació de l'alumne, del context escolar i del context familiar ens permetrà determinar les necessitats educatives de l'alumne/a. Traduir els resultats de l'avaluació en un llenguatge de necessitats educatives és una tasca a què no estem acostumats, però que és necessària per a poder adaptar la proposta educativa a les seues característiques.

A continuació s'exposen alguns exemples de possibles necessitats que poden identificar-se per mitjà de l'avaluació i que seran la base de l'adaptació curricular:

L'alumne o alumna necessita que:

- S'amplien els continguts conceptuals que ha d'aprendre.
- Es prioritzen continguts aptitudinals dirigits a acceptar i valorar els altres.
- S'introdueixen en el programa continguts relacionats amb els seus interessos concrets d'aprenentatge.
- S'augmente el nivell de complexitat de les activitats que se li proposen.
- Se li proporcionen materials d'ampliació i de consulta.
- Es proporcionen orientacions a la família perquè reduïsquen el nivell d'exigència amb el seu fill.

3.2. TÈCNiques PER A L'AVALUACIÓ

3.2.1. PROVA DE CREATIVITAT

- **OBJECTIU**

L'objectiu d'esta prova és valorar la creativitat de l'alumne/a a través de quatre components bàsics:

- **Fluïdesa:** és la capacitat per a produir moltes idees, es valora pel nombre de respostes que l'alumne/a emet.
- **Flexibilitat:** és la capacitat per a veure i abordar les situacions de formes diferents. Este component de la creativitat es valora analitzant quantes categories de respostes diferenciades l'alumne/a és capaç de produir.
- **Elaboració:** és la capacitat per a enriquir qualsevol producció amb detalls que encara que no són necessaris per a explicar la idea principal, la realcen.
- **Originalitat:** capacitat per a produir respostes que són poc freqüents en l'entorn.

- **APLICACIÓ**

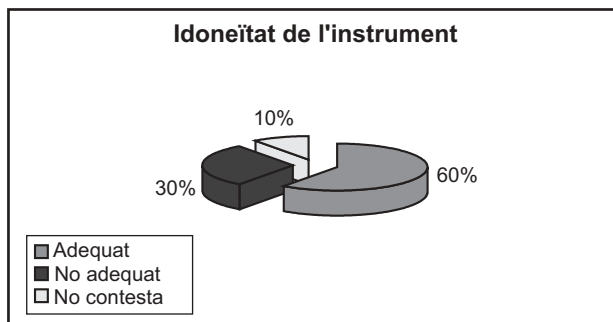
Es presenten diferents tasques de tipus gràfic i verbal per a ser omplides pels alumnes. Resulta convenient aplicar la prova al grup complet d'alumnes per a comparar les diferents produccions i poder apreciar determinats components del pensament divergent, com, per exemple, l'originalitat.

- **CORRECCIÓ**

Per a tractar de contrastar el factor subjectivitat, a l'hora de corregir esta prova es proposa que almenys tres persones diferents avaluen les realitzacions dels alumnes, utilitzant una escala d'1 a 10, per a puntuar cada un dels components de la creativitat. Posteriorment s'obindrà una puntuació mitjana per a cada aspecte valorat i una puntuació global com a resultat final de la prova.

En l'annex 2 es presenten diferents produccions considerades com a mostra de respostes que han sigut considerades per diferents jutges com a creatives.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**

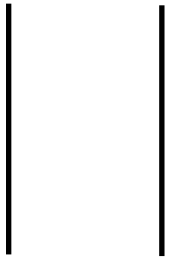

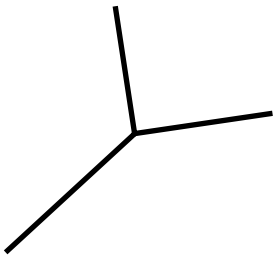


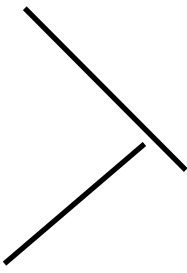


FIGURES INCOMPLETES (I)

Nom: _____ Cognoms: _____

Imagina que algú ha començat a dibuixar però no ha acabat estos dibuïxos. Acaba de dibuixar-los tu, però fes un dibuix que cregues que no se li acudirà a ningú més en la classe.

Adaptació del test Figures Incompletes. Torrance (1969).

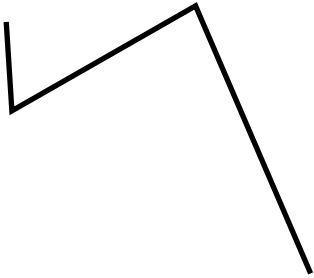
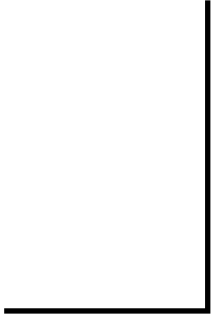
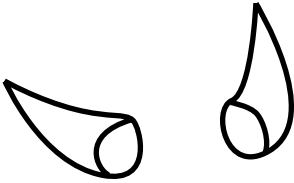
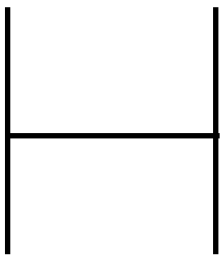
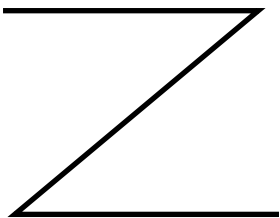
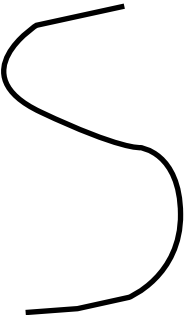
1 	2 
3 	4 
5 	6 

FIGURES INCOMPLETES (II)

Nom: _____ Cognoms: _____

Imagina que algú ha començat a dibuixar però no ha acabat estos dibuixos. Acaba de dibuixar-los tu, però fes un dibuix que cregues que no se li acudirà a ningú més en la classe.

Adaptació del test Figures Incompletes. Torrance (1969).





























1 	2 
3 	4 
5 	6 

QUADRATS

Nom: _____ Cognoms: _____

Fes un dibuix diferent amb cada un d'estos quadrats.

Adaptació tasca de Quadrats de Torrance (1969).

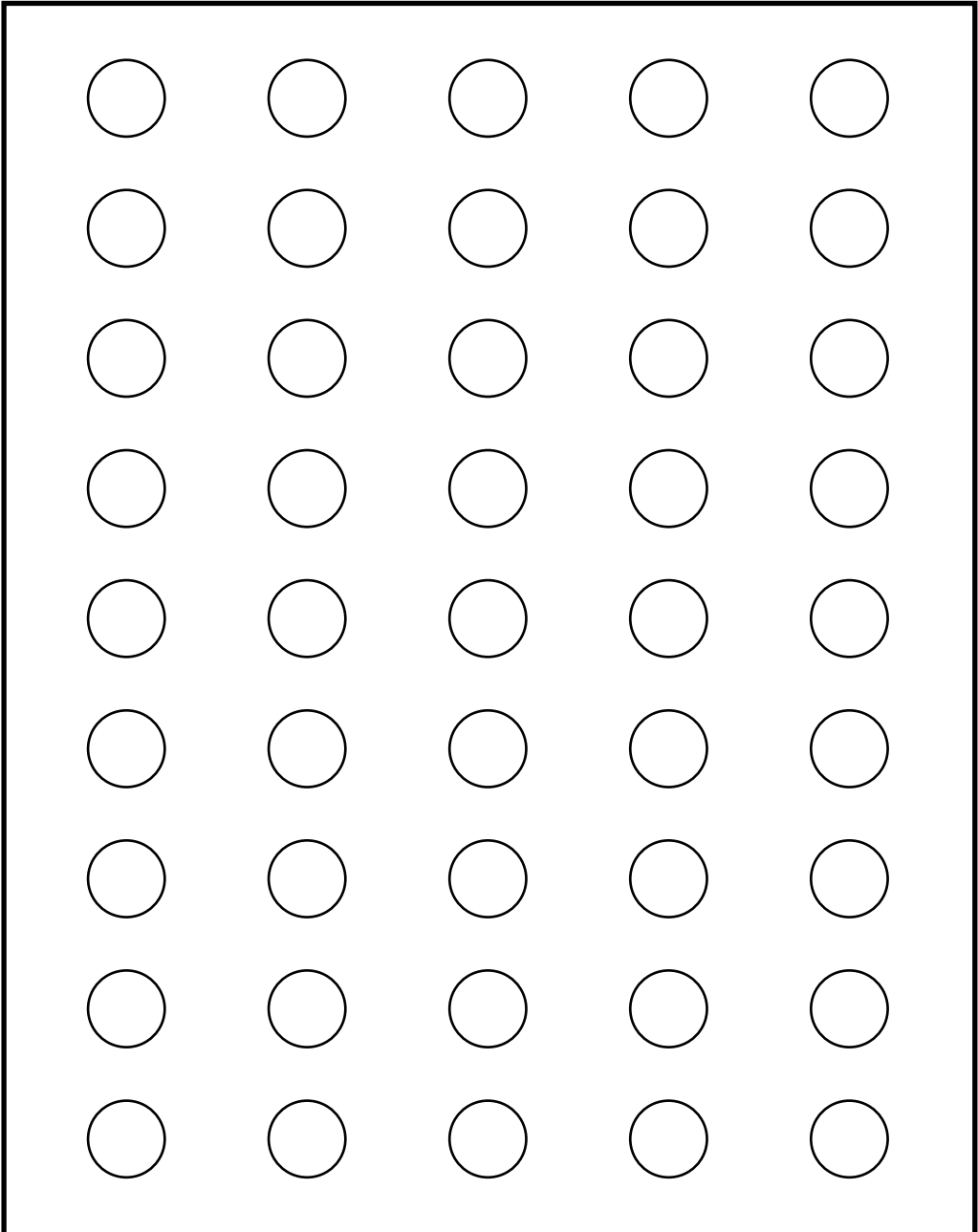
			
			
			
			
			
			
			

CERCLES

Nom: _____ Cognoms: _____

Fes un dibuix diferent amb cada un d'estos cercles.

Adaptació tasca de cercles de Torrance (1969).



PRODUCCIÓ DIVERGENT DE TIPUS VERBAL (I)

(Realització escrita o oral)

Nom: _____ Cognoms: _____

Pensa en tots els jocs distints que podries realitzar amb una corda. Com més coses se t'acudisquen molt millor.

A large empty rectangular box with a black border, intended for the student to write their responses to the divergent verbal production task.

PRODUCCIÓ DIVERGENT DE TIPUS VERBAL (II)

(Realització escrita o oral)

Nom: _____ Cognoms: _____

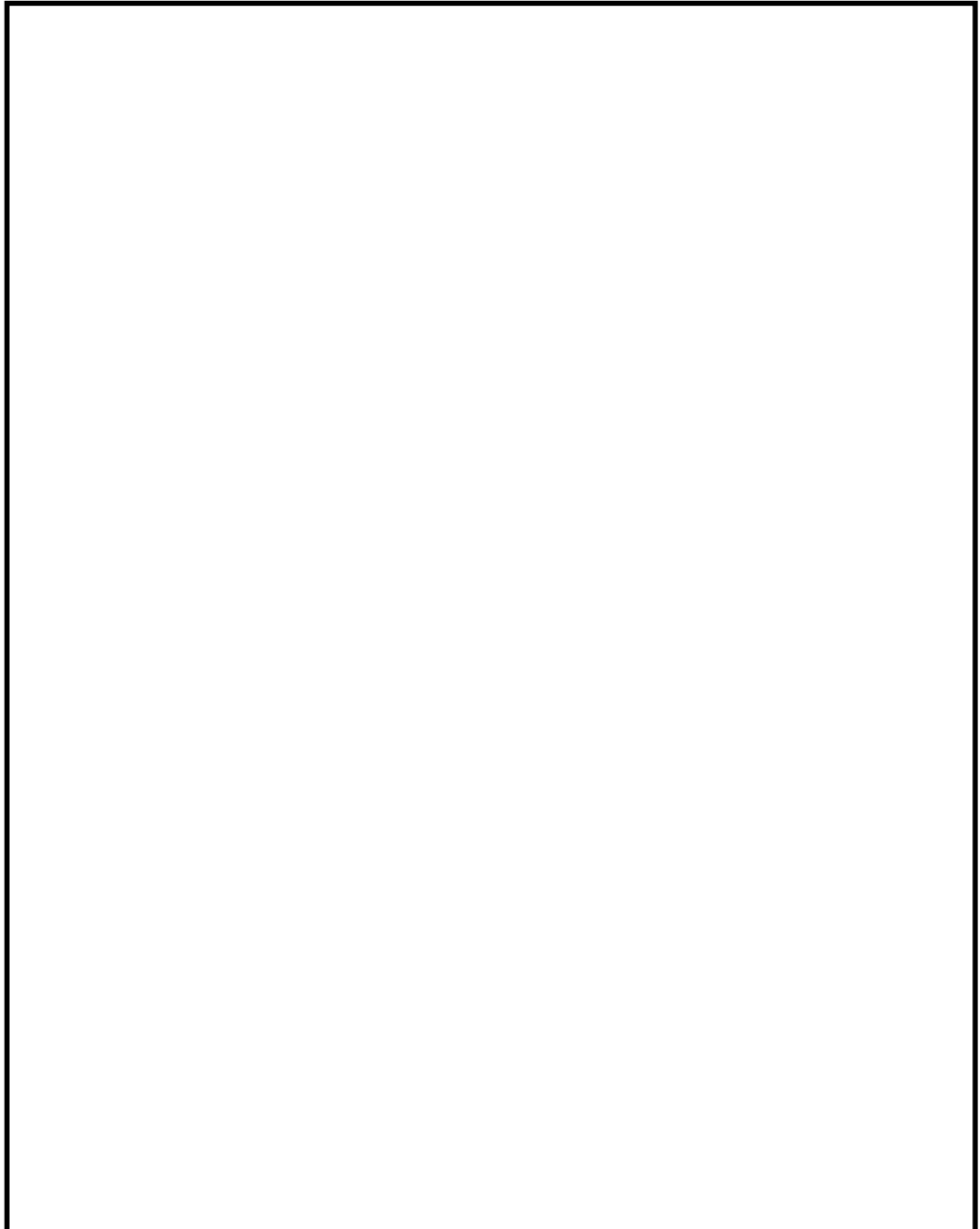
Imagina un extraterrestre que no s'assembla en res als sers humans com nosaltres. Explica com te l'imagines.

PRODUCCIÓ DIVERGENT DE TIPUS VERBAL (III)

(Realització escrita o oral)

Nom: _____ Cognoms: _____

Inventa un animal nou que no existisca en la realitat, i explica com és, què menjarà, on viurà...



PLANTILLA DE CORRECCIÓ

Alumne/a: _____ Curs: _____

FLUÏDESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FLEXIBILITAT	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORIGINALITAT	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ELABORACIÓ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Puntuació en cada factor: mitjana de les puntuacions dels 3 jutges.

•Fluïdesa:

•Flexibilitat:

•Originalitat:

•Elaboració:

Puntuació global: suma de les puntuacions dels quatre factors dividit entre 4.

•Puntuació global:

CREATIVITAT ALTA	CREATIVITAT MITJANA-ALTA	CREATIVITAT MITJANA-BAIXA	CREATIVITAT BAIXA
10 - 7'5	7'5 - 5	5 - 2'5	2'5 - 0

3.2.2. QÜESTIONARI PER A VALORAR ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I PROCESSOS COGNITIVS

- **OBJECTIU**

Este qüestionari és una pauta d'observació sobre el tipus d'estratègies que emprà l'alumne/a per a aprendre. La informació que s'obtinga per mitjà d'esta tècnica servirà al professorat per a adequar, si es considera convenient, la forma en què es presenten els continguts a aprendre i les activitats que es proposen en la classe, a la forma peculiar de processar la informació dels alumnes més capaços.

- **APLICACIÓ**

El qüestionari està dissenyat per a ser omplert pel professor/a a partir de les seues observacions de l'alumne o alumna.

Convé que el professorat conega la tècnica abans d'omplir-la i que dispose d'un temps per a observar l'alumne/a en diferents situacions d'aprenentatge.

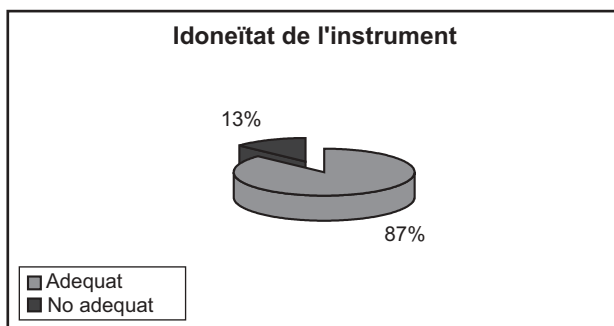
El psicopedagog/a pot també completar esta informació amb les seues observacions de l'alumne/a durant l'aplicació d'altres tècniques de l'avaluació psicopedagògica i contrastar les seues observacions amb les del professor/a.

Es presenta una versió del qüestionari adaptada per a alumnes d'Educació Infantil i primer cicle d'Educació Primària.

- **CORRECCIÓ**

La tècnica requerix una valoració qualitativa dels resultats de l'observació. En tot cas, la informació que s'obtinga ha de servir per a comprovar si els continguts i les activitats de la programació tenen un nivell de complexitat i de dificultat d'acord amb la forma en què l'alumne/a és capaç de processar la informació que aprendrà.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**



**QÜESTIONARI PER A VALORAR ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I PROCESSOS COGNITIUUS
VERSIÓ EDUCACIÓ INFANTIL , 1r CICLE PRIMÀRIA**

1. Processos atencional	Alt	Mitjà	Baix
• És capaç de centrar-se durant períodes prolongats de temps davant de tasques que li interessen.			
• Se centra amb facilitat i capta les idees importants de narracions, explicacions de classe, etc.			
2. Memòria	Alt	Mitjà	Baix
• Té bona memòria immediata.			
• Recorda amb facilitat i rapidesa informació diversa i successos que van ocórrer fa temps.			
3. Naturalesa dels processaments	Alt	Mitjà	Baix
• Respon amb precisió i rapidesa als estímuls que se li presenten.			
• Destaca per la realització d'aprenentatges autònoms.			
• Transferix espontàniament les estratègies apreses a noves situacions d'aprenentatge.			
4. Processos i estratègies de codificació de la informació	Alt	Mitjà	Baix
• Mostra habilitat per a establir analogies entre conceptes.			
5. Processos i estratègies de suport al processament	Alt	Mitjà	Baix
• És reflexiu/va i tendix a planificar la seua actuació abans d'abordar les tasques.			
• Després d'actuar sol comprovar els resultats que aconsegueix..			

**QÜESTIONARI PER A VALORAR ESTRATÈGIES D'APRENTATGE I PROCESSOS COGNITIVS
(SEGON I TERCER CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA)**

1. Processos atencional	Alt	Mitjà	Baix
• Se centra fàcilment en els aspectes essencials de la informació.			
• Tendix a organitzar els continguts o informacions que aprendrà.			
2. Memòria	Alt	Mitjà	Baix
• Té bona memòria immediata.			
• Utilitza estratègies per a després retindre la informació (agrupar informació, associar-la a significats concrets, encadenar-la...)			
• Recorda amb facilitat i rapidesa esdeveniments o continguts escolars apresos fa temps.			
3. Naturalesa dels processaments	Alt	Mitjà	Baix
• Respon amb precisió i rapidesa als estímuls que se li presenten.			
• Realitza amb facilitat i de forma simultània processos diferents.			
• Destaca per la realització d'aprenentatges autònoms.			
• Transferix espontàniament les estratègies apreses a noves situacions d'aprenentatge.			
4. Processos i estratègies de codificació de la informació	Alt	Mitjà	Baix
• Transforma espontàniament la nova informació per mitjà d'imatges visuals, organització espacial, etc.			
• Raonament analògic elevat.			
5. Processos i estratègies de recuperació de la informació	Alt	Mitjà	Baix
• Tenen habilitat per a relacionar informacions			
• Utilitza els errors per a aprendre i generar noves estratègies.			
6. Processos i estratègies de suport al processament	Alt	Mitjà	Baix
• Dedica més temps a la fase de planificació i és ràpid en l'execució.			
• Autoregula el seu propi aprenentatge amb facilitat: reflexiona i comprova resultats.			

3.2.3. QÜESTIONARI SOBRE ESTILS D'APRENTATGE EN L'AULA

- **OBJECTIU**

L'objectiu d'esta tècnica és obtenir informació sobre les condicions que resulten més favorables per a l'aprenentatge dels alumnes.

- **APLICACIÓ**

Este qüestionari està dissenyat per a ser omplit pel professor/a després d'observar l'alumne/a en diferents situacions d'aprenentatge.

El psicopedagog/a també pot aportar informació sobre les circumstàncies que afavoreixen l'aprenentatge de l'alumne/a si es realitzen sessions d'observació en l'aula.

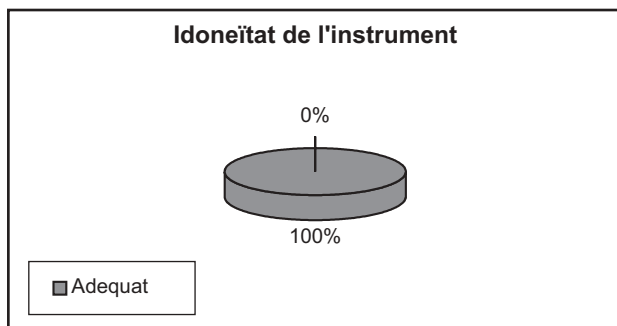
Les qüestions núm. 4 i 5 poden transformar-se en preguntes que es formulen verbalment a l'alumne/a per a completar i contrastar amb la informació que aporta el professor/a.

Per a completar esta informació s'aporta també, per si se'n considera convenient l'aplicació, un qüestionari elaborat per Renzulli per a ser omplit directament pels alumnes.

- **CORRECCIÓ**

S'ha de prestar especial atenció, com és lògic, a les condicions o situacions d'aprenentatge que s'han considerat més adequades per a l'alumne/a. Esta informació haurà de comparar-se amb la proposta d'activitats de la programació (quan es realitze l'avaluació del context escolar) i servirà per a modificar els aspectes del programa que no es consideren idonis per a l'alumne/a.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**



QÜESTIONARI SOBRE ESTILS D'APRENTATGE EN L'AULA

1. Quan aprén millor l'alumne/a?

- En qualsevol situació.
- Només quan els continguts i activitats es relacionen amb els seus interessos.

2. Com aprén millor l'alumne/a?

- Quan se li presenta determinada informació.
- Quan ha de buscar la informació per si mateix.

3. Davant de quin tipus de tasques respon millor?

- En les de reproducció de la informació.
- En les que suposen comprensió i interpretació de continguts.
- En aquelles que ha d'utilitzar el que ja sap per a trobar una solució a situacions noves.
- En les tasques en què es contrasten opinions i idees.
- En les tasques que impliquen indagació o descobriment de la informació.

4. Amb qui aprén millor l'alumne/a?

- Quan treballa sol.
- Quan treballa en equip.
- Quan tutora i ajuda un company/a.
- En qualsevol situació.

5. Materials

- Amb el material habitual de la classe: llibres de text, quaderns...
- Amb material d'ampliació i consulta.
- Utilitzant noves tecnologies.
- Indistintament.

INVENTARI D'ESTILS D'APRENTATGE (RENZULLI, 1978)

INSTRUCCIONS: Explica com et sents al participar en les activitats educatives que es presenten a continuació:

- A: Molt descontent/a.
 B: Un poc descontent/a.
 C: Ni content/a ni descontent/a.
 D: Un poc content/a.
 E: Molt content/a.

	A	B	C	D	E
• Quan un company/a que sap molt d'un tema, fa una conferència en classe.					
• Anant a la biblioteca amb un grup, a buscar informació.					
• Tenint un amic/iga que t'ajude en una assignatura que et resulta difícil.					
• Estudiant sol o sola per a aprendre alguna cosa nova.					
• Utilitzant un joc per a practicar el que has après.					
• Participant en una conferència en la teua classe.					
• Fent les teues tasques en quaderns.					
• Utilitzant textos incomplets que tenen preguntes i cal triar la contestació correcta.					

3.2.4. QÜESTIONARI PER A VALORAR LA MOTIVACIÓ

- **OBJECTIU**

L'objectiu del qüestionari és conèixer els propòsits o metes que utilitza l'alumne/a a l'hora d'aprendre i les seues atribucions respecte als èxits i fracassos que aconsegueix.

- **APLICACIÓ**

El qüestionari A està dissenyat per a ser omplit pel professor/a a partir de les seues observacions i impressions sobre els propòsits que perseguixen els alumnes quan aprenen.

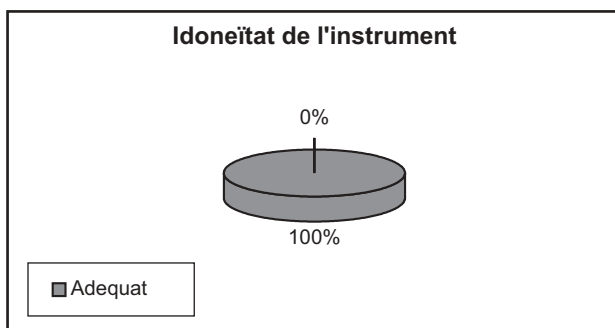
El qüestionari B pot ser omplit pels mateixos alumnes de forma escrita, o transformar-se en qüestions que es formulen verbalment per als alumnes més xicotets.

- **CORRECCIÓ**

Han de considerar-se les respostes a les quals s'ha proporcionat una puntuació 3 (prou) i 4 (molt).

L'anàlisi d'estos resultats ha de dirigir-se a identificar metes per a l'aprenentatge que no es consideren adequades i, per tant, per a detectar problemes de tipus motivacional als quals s'haurà de tractar de donar una resposta.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**



A) QÜESTIONARI PER A VALORAR LA MOTIVACIÓ PROFESSORAT

1. Quines són les metes que persegueix l'alumne/a a l'hora d'aprendre?	1	2	3	4
• Aconseguir ser acceptat i valorat per part de professors, alumnes i pares.				
• Comprendre el que està estudiant i experimentar que progressa i domina la tasca.				
• Alliberar-se de la tasca com més prompte millor per considerar-ho una cosa imposada.				
• Preservar la pròpia imatge davant de si mateix i davant dels altres, és a dir, aconseguir que es reconega que "jo valc".				
2. A què atribueix l'alumne/a els seus èxits?	1	2	3	4
• Al fet que ha tingut sort.				
• Al fet que les tasques són molt fàcils.				
• A la seua intel·ligència.				
• Al seu esforç i treball.				
3. A què atribueix l'alumne/a els seus fracassos?	1	2	3	4
• Al fet que els professors/es li tenen mania o els cau malament.				
• A la mala sort.				
• Al fet que ha actuat malament.				
• Al fet que no s'ha esforçat prou.				

Escala de valoració: 1= Gens. 2= Poc. 3= Prou. 4= Molt.

B) QÜESTIONARI PER A VALORAR LA MOTIVACIÓ ALUMNES

Alumne/a: _____

1. Quan estàs aprenent el que realment t'importa és:	1	2	3	4
• Aconseguir que els professors, els meus companys i companyes i els meus pares valoren el que faig.				
• Comprendre el que estic estudiant. Adonar-me que estic progressant i aprenent coses noves.				
• El que m'importa de veritat és acabar el treball com més prompte millor per a poder fer el que m'agrada.				
• Fer-ho bé perquè els altres reconeguen que "jo valc".				
2. Quan alguna cosa t'ix bé i tens èxit. Quina creus que és la causa?	1	2	3	4
• Al fet que he tingut sort.				
• Al fet que les tasques són molt fàcils.				
• A la meua intel·ligència.				
• Al meu esforç i treball.				
3. En els moments en què les coses t'ixen malament. Quina creus que és la causa?	1	2	3	4
• Al fet que els professors/es em tenen mania i els caic un poc malament.				
• A la mala sort.				
• Al fet que he actuat malament.				
• Al fet que no m'he esforçat prou.				

Escala de valoració: 1= Gens. 2= Poc. 3= Prou. 4= Molt.

3.2.5. QÜESTIONARI PER A VALORAR ELS INTERESSOS

- **OBJECTIU**

Per mitjà d'esta tècnica es pretén conèixer els interessos d'aprenentatge concrets que manifesta l'alumne/a.

- **APLICACIÓ**

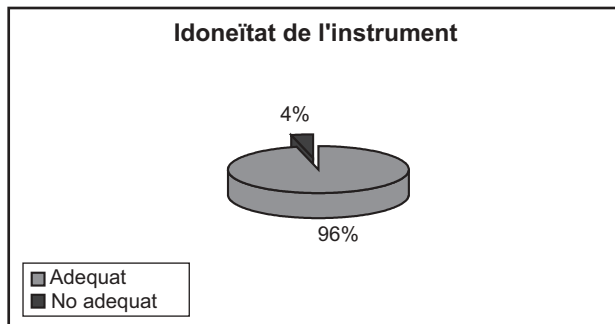
Este qüestionari està dissenyat per a ser omplit per escrit pels alumnes.

Si es considera convenient, es pot transformar en un guió per a entrevista en què les qüestions es pregunten verbalment.

- **CORRECCIÓ**

Si realment l'alumne/a manifesta interessos intensos per conèixer determinats temes o informacions. Este tipus d'interessos poden mostrar-se en una o en diverses preguntes del qüestionari.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**



QÜESTIONARI PER A VALORAR ELS INTERESSOS

1. Explica que és el que t'agrada fer a casa en el teu temps lliure:

2. Quins programes de televisió t'agraden més?:

3. T'agrada col·leccionar coses? Quines?:

4. T'agrada el que fas en classe? Què és el que més i el que menys t'agrada?:

5. Què t'agradaria aprendre en el col·legi que no s'ensenyava?:

6. Quan sigues major què vols ser? Què t'imagines fent?:

7. Explica com creus que seràs quan sigues major:

3.2.6. **ESCALA D'AUTOCONCEPTE (PIERS HARRIS)**

(Per a alumnes de 7 a 12 anys)

• **OBJECTIU**

Obtindre informació sobre la percepció que l'alumne/a té de si mateix/a (autoconcepte global) i com valora diferents aspectes de la seua forma de ser i el seu comportament, segons les dimensions següents:

- **Autoconcepte conductual:** percepció de portar-se de forma apropiada en diferents tipus de situacions.
- **Autoconcepte intel·lectual:** percepció de competència en situacions escolars o en situacions en què s'aprenen coses noves.
- **Autoconcepte físic:** percepció d'aparença i competència física.
- **Falta d'ansietat:** percepció d'absència de problemes de tipus emocional.
- **Autoconcepte social o popularitat:** percepció de l'èxit en les relacions amb els altres.
- **Felicitat-satisfacció:** valora l'autoestima: grau de satisfacció davant de les característiques i circumstàncies personals.

• **APLICACIÓ**

Esta escala consta de 80 frases senzilles amb resposta dicotòmica (SÍ-NO) en les quals es demana a l'alumne/a que decidisca si coincideixen o **NO** amb el que pensa, ratllant una de les dos respostes.

A l'aplicar la prova convé crear un clima de confiança o fer referència al caràcter confidencial de les respostes, aclarint que no hi ha respostes correctes ni incorrectes i que l'important és l'opinió sincera de cada u.

Cada alumne/a ha de contestar segons crega que és en realitat, i no segons li agradaria ser o pensa que hauria de ser.

No cal deixar cap pregunta sense respondre. Si en algun cas dubten entre el sí i el no, cal contestar pensant en com són la majoria de les vegades.

La persona que aplique la prova ha de llegir dos vegades en veu alta i clara cada ítem, a un ritme adequat, de forma que pugui ser seguit per tots els alumnes i que no resulte tan lent per a permetre donar les respostes "socialment desitjables".

• **CORRECCIÓ**

S'aplica la plantilla de correcció donant 1 punt per cada resposta que coincideix amb el símbol marcat. Cada símbol de la plantilla correspon amb les 6 dimensions que mesura l'escala. Només 2 ítems, el 7 i el 12, pertanyen a dos dimensions al mateix temps.

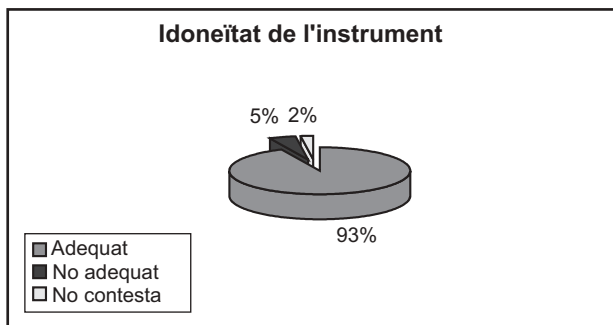
La puntuació obtinguda de cada dimensió es trasllada a la puntuació percentil, segons els barems de cada nivell, i tot això es reflecteix en el full individual de resultats.

La suma de les puntuacions de tots els factors ens permet trobar l'Autoconcepte global. En el full de resultats hi ha també un apartat on el tutor/a pot indicar si els resultats s'ajusten a l'observació diària.

DIMENSIONS

DIMENSIÓ	SÍMBOL
Autoconcepte conductual	●
Autoconcepte intel·lectual	▲
Autoconcepte físic	■
Falta d'ansietat	●
Popularitat	▲
Felicitat-Satisfacció	■

• OPINIÓ DELS PROFESSIONALS



ESCALA D'AUTOCONCEPTE (PIERS-HARRIS)

NOM:CURS: DATA:

1	ELS MEUS COMPANYS DE CLASSE ES BURLEN DE MI	SÍ	NO
2	SÓC UNA PERSONA FELIÇ	SÍ	NO
3	EM RESULTA DIFÍCIL TROBAR AMICS	SÍ	NO
4	ESTIC TRIST MOLTES VEGADES	SÍ	NO
5	SÓC LLEST/A	SÍ	NO
6	SÓC TÍMID/A	SÍ	NO
7	EM POSE NERVIÓS QUAN PREGUNTA EL PROFESSOR	SÍ	NO
8	LA MEUA CARA EM DISGUSTA	SÍ	NO
9	QUAN SIGA MAJOR SERÉ UNA PERSONA IMPORTANT	SÍ	NO
10	EM PREOCUPE MOLT QUAN TENIM UN EXAMEN	SÍ	NO
11	CAIC MALAMENT EN CLASSE	SÍ	NO
12	EM PORTE MALAMENT EN CLASSE	SÍ	NO
13	QUAN ALGUNA COSA VA MALAMENT SOL SER PER CULPA MEUA	SÍ	NO
14	CREE PROBLEMES A LA MEUA FAMÍLIA	SÍ	NO
15	SÓC FORT	SÍ	NO
16	TINC BONES IDEES	SÍ	NO
17	SÓC UN MEMBRE IMPORTANT EN LA MEUA FAMÍLIA	SÍ	NO
18	GENERALMENT VULL EIXIR-ME'N AMB LA MEUA	SÍ	NO
19	TINC HABILITAT AMB LES MANS	SÍ	NO
20	QUAN LES COSES SÓN DIFÍCILS LES DEIXE SENSE FER	SÍ	NO
21	FAIG BÉ EL MEU TREBALL EN EL COL·LEGI	SÍ	NO
22	FAIG MOLTES COSES ROÏNES	SÍ	NO
23	DIBUIXE BÉ	SÍ	NO
24	SÓC BO PER A LA MÚSICA	SÍ	NO
25	EM PORTE MALAMENT EN CASA	SÍ	NO
26	SÓC LENT FENT EL MEU TREBALL EN EL COL·LEGI	SÍ	NO
27	SÓC UN MEMBRE IMPORTANT DE LA MEUA CLASSE	SÍ	NO
28	SÓC NERVIÓS/OSA	SÍ	NO
29	TINC ELS ULLS BONICS	SÍ	NO
30	DINS DE CLASSE PUC FER UNA BONA IMPRESSIÓ	SÍ	NO
31	EN CLASSE SOLC ESTAR EN ELS NÚVOLS	SÍ	NO
32	MOLESTE ELS MEUS GERMANS/ES	SÍ	NO
33	ALS MEUS AMICS ELS AGRADEN LES MEUES IDEES	SÍ	NO
34	EM FIQUE EN EMBOLICS SOVINT	SÍ	NO
35	SÓC OBEDIENT EN CASA	SÍ	NO
36	TINC SORT	SÍ	NO
37	EM PREOCUPE MOLT PER LES COSES	SÍ	NO
38	ELS MEUS PARES M'EXIGIXEN MASSA	SÍ	NO

39	M'AGRADA SER COM SÓC	SÍ	NO
40	EM SENT UN POC REBUTJAT/ADA	SÍ	NO
41	TINC EL CABELL BONIC	SÍ	NO
42	SOVINT ISC VOLUNTARI/A EN CLASSE	SÍ	NO
43	M'AGRADARIA SER DISTINT/A DE COM SÓC	SÍ	NO
44	DORM BÉ A LA NIT	SÍ	NO
45	ODIE EL COL·LEGI	SÍ	NO
46	EM TRIEN DELS ÚLTIMS PER A JUGAR	SÍ	NO
47	ESTIC MALALT FREQUÈNTMENT	SÍ	NO
48	SOVINT SÓC ANTIPÀTIC/A AMB ELS ALTRES	SÍ	NO
49	ELS MEUS COMPANYS PENSEN QUE TINC BONES IDEES	SÍ	NO
50	SÓC DESGRACIAT/ADA	SÍ	NO
51	TINC MOLTS AMICS/IGUES	SÍ	NO
52	SÓC ALEGRE	SÍ	NO
53	SÓC DESMANOTAT PER A LA MAJORIA DE LES COSES	SÍ	NO
54	SÓC GUAPO/A	SÍ	NO
55	QUAN HE DE FER ALGUNA COSA LA FAIG AMB GANES	SÍ	NO
56	EM BARALLE MOLT	SÍ	NO
57	CAIC BÉ A LES XIQUES	SÍ	NO
58	LA GENT S'APROFITA DE MI	SÍ	NO
59	LA MEUA FAMÍLIA ESTÀ DESIL·LUSIONADA AMB MI	SÍ	NO
60	TINC UNA CARA AGRADABLE	SÍ	NO
61	QUAN TRACTE DE FER ALGUNA COSA TOT PAREIX QUE IX MALAMENT	SÍ	NO
62	EN MA CASA S'APROFITEN DE MI	SÍ	NO
63	SÓC UN/A DELS MILLORS EN JOCS I ESPORTS	SÍ	NO
64	SÓC MALDESTRE/A	SÍ	NO
65	EN JOCS I ESPORTS, MIRE PERÒ NO HI PARTICIPE	SÍ	NO
66	SE M'OBLIDA EL QUE APRENC	SÍ	NO
67	EM PORTE BÉ AMB LA GENT	SÍ	NO
68	M'ENFADE FÀCILMENT	SÍ	NO
69	CAIC BÉ ALS XICS	SÍ	NO
70	LLIG BÉ	SÍ	NO
71	M'AGRADA MÉS TREBALLAR SOL QUE EN GRUP	SÍ	NO
72	EM PORTE BÉ AMB ELS MEUS GERMANS/ES	SÍ	NO
73	TINC UN BON TIPUS	SÍ	NO
74	SOLC TINDRE POR	SÍ	NO
75	SEMPRE ESTIC TRENCANT COSES	SÍ	NO
76	ES POT CONFIAR EN MI	SÍ	NO
77	SÓC UNA PERSONA RARA	SÍ	NO
78	PENSE A FER COSES ROÏNES	SÍ	NO
79	PLORE FÀCILMENT	SÍ	NO
80	SÓC UNA BONA PERSONA	SÍ	NO

FULL DE RESULTATS DE L'ESCALA D'AUTOCONCEPTE

(PIERS-HARRIS)

NOM: CURS: DATA:

P.D. Puntuació directa (suma de les respostes que coincideixen amb la plantilla de correcció).**P.C.** Puntuació centil (lloc que ocupa la puntuació, donada en una escala de 5 a 99, segons el barem de cada nivell; indica el percentatge de subjectes que es troben per davall de la puntuació directa corresponent: la puntuació centil 35 indicaria que l'alumne/a té per davall el 35% dels subjectes del seu nivell i el 65% estaria per damunt.)

DIMENSIONS	P.D.	P.C.
Conductual		
Intel·lectual		
Físic		
Ansietat		
Popularitat		
Felicitat-Satisfacció		
Autoconcepte global		

Observacions:

DIMENSÍO	SÍMBOL
Autoconcepte conductual	●
Autoconcepte intel·lectual	▲
Autoconcepte físic	■
Falta d'ansietat	●
Popularitat	▲
Felicitat-Satisfacció	■

(*) La plantilla de correcció figura en l'ANNEX III.

3.2.7. QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ I INTERACCIÓ

- **OBJECTIU**

L'objectiu d'esta tècnica és obtenir informació sobre les estratègies d'interacció que l'alumne/a utilitza amb els seus companys/es i amb el seu professor/a.

- **APLICACIÓ**

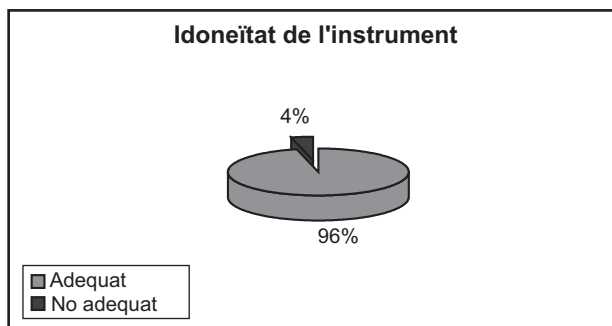
La tècnica pot considerar-se com una guia d'observació que pot ser omplida per:

- El professor/a a partir de les seues observacions del comportament del alumne/a en les interaccions que estableix amb els altres.
- El psicopedagog/a per mitjà de sessions d'observació en l'aula.

- **CORRECCIÓ**

La informació obtinguda per mitjà de la guia per a l'observació ha de dirigir-se a identificar dificultats (si n'hi haguera) en les relacions socials que estableix l'alumne/a.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**



QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ I INTERACCIÓ

(Marque amb una creu el que corresponga)

NOM: CURS: DATA:

A) Actitud general de l'alumne/a

Es mostra:

• Alegre		• Creatiu	
• Trist		• Respecta regles	
• Apàtic		• Assumix responsabilitats	
• Plora		• Participatiu	
• Agressiu		• Escolta i atén	
• Sensible		• Compartix amb els altres	
• Sincer		• Pregunta contínuament pel que li rodeja	
• Expressa els seus punts de vista, gustos i preferències		• Reconeix els seus errors i equivocacions	
• Inactiu		• Implicat en l'activitat	
• Observa a distància			

B) Interacció amb el mestre

Iniciativa de la interacció

• L'alumne espontàniament es dirigeix al mestre/a	
• El mestre és qui normalment inicia la interacció	

Freqüència de la interacció

• Contínua		• Ocasional		• Inexistent	
------------	--	-------------	--	--------------	--

Tipus d'interacció de l'alumne/a

• Dependència		• Sol·licita ajuda	
• Autonomia		• Necessita reforç social sovint	

C) Interacció amb els companys/es

• L'alumne/a sol prendre la iniciativa en les interaccions	
• Espera sempre que els altres inicien la interacció	

Freqüència de la interacció

• Escassa		• Normal		• Alta	
-----------	--	----------	--	--------	--

La interacció la realitza

• Amb un sol company		• En xicotet grup		• Amb la majoria	
----------------------	--	-------------------	--	------------------	--

Tipus d'interacció

• Dependència		• Autonomia	
• Afectiva		• Distant	
• Sol·licita ajuda		• Oferix ajuda	
• Participa en conflictes, és agressiu i molesta		• Tendix a evitar conflictes, inclús a resoldre'ls	

Actitud del grup cap a l'alumne/a

• Rebuig		• Acceptació	
• Burla		• Apreciació	
• Sobreprotecció		• Ignorància	

Actitud que l'alumne/a té cap al grup

• Sociable, respecta i accepta		• Tímida	
• Líder		• De rebuig	

3.2.8. GUIA PER A REALITZAR L'AVALUACIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR

- **OBJECTIU**

L'objectiu de la guia que es proposa és identificar aspectes de la programació que no resulten adequats per a l'alumne/a.

Els resultats d'esta anàlisi han de servir com a base per a elaborar una proposta educativa d'acord amb les característiques i necessitats de l'alumne/a.

- **APLICACIÓ**

Esta guia s'ha elaborat per a ser omplida pel professor/a amb la col·laboració del psicopedagog/a.

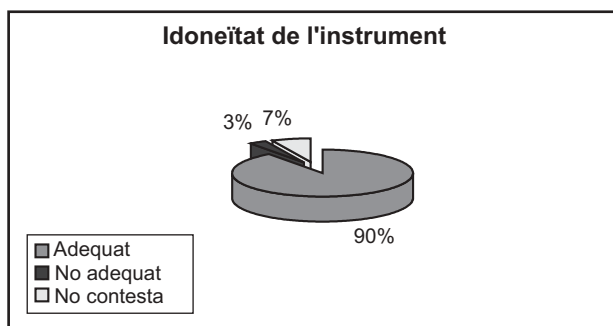
Cada un dels elements de la programació que es proposa per a l'anàlisi (continguts, activitats, avaluació...) requereix ser comparat amb la informació que es disposa sobre l'alumne/a.

És imprescindible comptar per al seu compliment amb la informació sobre l'alumne/a que servirà de base per a l'anàlisi i amb la programació del professor, llibre de text, activitats que pensa desenrotllar en la classe, etc.

- **CORRECCIÓ**

El procés que ha seguit per a omplir esta guia d'avaluació servirà per a identificar aquells aspectes de la programació que resulten adequats per a l'alumne/a, i també per a detectar aquells components del programa que no són adequats a les seues característiques, i que, per tant, s'hauria de tractar de modificar.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**



GUIA PER A REALITZAR L'AVALUACIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR

1.- Respecte als continguts de cada àrea

Els continguts que es treballaran en la classe han de comparar-se amb:

- El nivell de competència curricular de l'alumne/a.
- Interessos que mostra per aprendre.

PROCEDIMENT D'ANÀLISI	POSSIBLE ADEQUACIÓ QUE REQUERIX
Identificar els continguts que l'alumne/a ja domina.	Eliminar.
Determinar quins continguts de la programació són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumne/a.	Prioritzar.
Identificar els continguts que són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumne/a i no estan presents en la programació. Per exemple: habilitats per a relacionar-se, actituds d'acceptació cap als altres, etc.	Introduir.
Identificar els continguts que es preveu que adquirirà en un termini de temps breu (abans que els seus companys).	Ampliar. De forma vertical amb més continguts, o bé de forma horitzontal establint relacions i connexions amb altres temes.
Anàlitzar quins continguts de la programació responen als interessos d'aprenentatge de l'alumne/a i quins no es preveuen i convindria incorporar-los.	Introduir; podrien substituir els continguts que s'han eliminat perquè l'alumne/a ja els domina.

2.- Respecte a les estratègies metodològiques que utilitza el professor/a per a ensenyar

Interessa comparar la metodologia del professor amb la informació que es disposa sobre l'estil d'aprenentatge de l'alumne/a.

Identificar quin tipus d'estratègies utilitzades pel professor/a resulten adequades per a l'alumne/a:

(*)	Estratègies	SÍ	NO
	Metodologia expositiva.		
	Metodologia per descobriment.		
	Activitats en grup cooperatiu.		
	Ensenyança tutorada (alumne/a-alumne/a).		
	Treball individual i independent.		
	Treball d'investigació (individual o en grup).		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

Identificar quin tipus d'activitats resulten més adequades en funció de l'estil d'aprenentatge de l'alumne/a:

- Grau de dificultat quant a processos cognitius.

(*)	Activitats	SÍ	NO
	De reproducció de la informació: definir, explicar, enumerar...		
	De classificació en funció de distintes categories.		
	D'aplicació dels continguts: resoldre problemes...		
	De relacionar conceptes i idees.		
	De producció i creació personal.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

- Grau d'estructuració de la tasca.

(*)	Activitats	SÍ	NO
	Molt estructurades en les quals delimita molt clarament el que cal fer.		
	Semiestructurades en les quals l'alumne/a tenen una certa autonomia per a decidir la seua realització		
	Obertes en les quals l'alumne/a té autonomia per a decidir el pla a seguir.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

- Materials didàctics utilitzats en l'aula.

(*)	Materials	SÍ	NO
	Llibres de text i quaderns.		
	Biblioteca d'aula, llibres de consulta.		
	Material audiovisual.		
	Programes informàtics.		
	Altres materials de l'aula.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

- Agrupaments dels alumnes en l'aula.

(*)	Agrupaments	SÍ	NO
	Individual.		
	Xicotet grup homogeni.		
	Xicotet grup heterogeni.		
	Gran grup.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

- Organització dels espais.

(*)	Espais	SÍ	NO
	Un espai únic i comú.		
	Organització de diferents espais fixos d'activitat: racons.		
	Organització variable dels espais en funció de les necessitats dels alumnes i de les característiques dels continguts i activitats a realitzar.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

3.- Respecte a l'avaluació

(*)	Procediments	SÍ	NO
	S'utilitza una avaluació inicial oberta plantejada de tal forma que permeti conèixer FINS ON SAP l'alumne/a.		
	L'arreglega d'informació es realitza de forma contínua.		
	L'avaluació és criterial i valora els progressos de l'alumne/a respecte al seu punt de partida, evitant les comparacions.		
	L'avaluació permet reflexionar sobre els errors i dóna l'oportunitat de corregir-los, prenent consciència, assumint la responsabilitat de reflexionar, nodrint la motivació i potenciant l'autonomia.		
	S'utilitzen instruments molt variats i, sobretot, que en el seu plantejament no limiten les possibilitats per a mostrar el que realment sap l'alumne.		

(*) Marque amb una X les estratègies que utilitza el professor/a.

3.2.9. AVALUACIÓ DEL CONTEXT SOCIOFAMILIAR

- **OBJECTIU**

Obtindre informació sobre les característiques del context familiar i social de l'alumne/a.

- **APLICACIÓ**

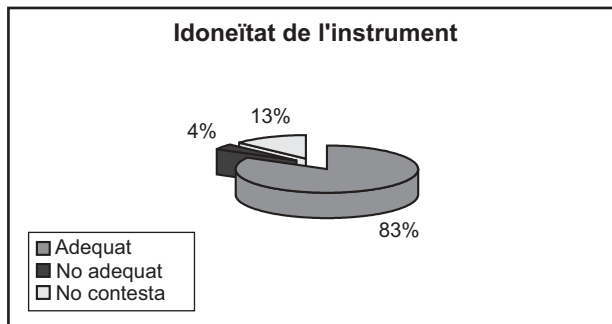
L'entrevista amb la família és el procediment més idoni per a valorar este aspecte.

El guió d'entrevista que es presenta no ha de considerar-se com una proposta tancada, ja que requereix que el psicopedagog/a adapte les preguntes a cada situació i decidisca segons la informació que va obtenint, en quins aspectes val la pena aprofundir.

- **CORRECCIÓ**

Anàlisi de la informació aportada per la família de l'alumne/a.

- **OPINIÓ DELS PROFESSIONALS**



AVALUACIÓ DEL CONTEXT SOCIOFAMILIAR**Percepció que la família té de la capacitat, característiques i necessitats del seu fill/a:**

Com descriurien el seu fill/a?

Quines característiques del seu fill/a els criden més l'atenció?

Cada xiquet/a és diferent dels altres i, per esta raó, cada un necessita un tipus d'atenció diferent.
Quin tipus d'atencions necessita el seu fill/a per part dels adults?

Hi ha algun aspecte del desenrotllament del seu fill/a que els preocupa? Quin és?

Expectatives que la família té cap al seu fill/a:

Com imaginem que serà el seu fill/a quan cresca? Què esperen d'ell o ella?

En relació amb els estudis, en el futur, què els agradaria per a ell o ella?

Exigències que la família té cap al seu fill/a:

Com valoren els progressos del seu fill en l'escola? I en casa?

Què opinen del seu rendiment? Estan satisfets o els agradaria que aconseguira majors progressos?

Relació que l'alumne manté amb el pare i la mare:

Explique'ns com és la relació que el xiquet/a manté amb sa mare.

I amb son pare?

Relació que l'alumne/a manté amb els seus germans/es:

Com es porta amb els seus germans?

Quina opinió tenen els seus germans d'ell o ella?

Tipus de relació, actitud i nivell d'exigència de la família cap a l'escola:

Què opinen de l'escola? Estan satisfets del tipus d'atenció que rep el seu fill/a?

Possibilitats de la família per a donar resposta a les necessitats del seu fill/a (motivacionals, econòmiques...):

Com ocupa el xiquet/a el temps lliure?

Quines activitats realitza?

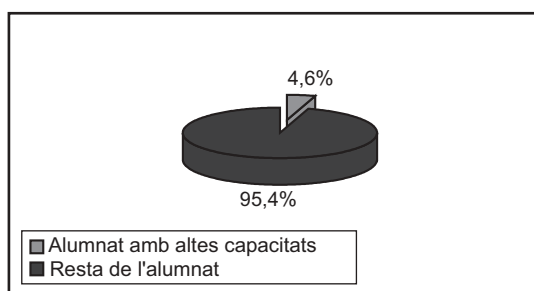
Hi ha algun tipus d'activitat que els agradaria que el seu fill/a realitzara, però, per alguna raó, no és possible que la duga a terme?

4.1. NECESSITATS EDUCATIVES DELS ALUMNES AMB ALTES CAPACITATS

En este capítol ens proposem efectuar una síntesi de la informació obtinguda sobre el grup d'alumnes amb altes capacitats, després d'aplicar l'avaluació psicopedagògica presentada en el capítol anterior. No pretenem realitzar una descripció rigorosa de les seues característiques com a grup, ja que este no era l'objectiu de les tècniques que s'han utilitzat en l'avaluació, sinó conèixer i descriure les seues necessitats educatives més freqüents.

Tal com es menciona en l'apartat dedicat al procés d'identificació, per mitjà de les tècniques informals utilitzades: qüestionaris per a famílies, professorat i tècniques de nominació per a l'alumnat, un 6,5 % de la mostra superen els criteris establits en esta fase i, amb este grup, els psicopedagogs/gues dels diferents centres duen a terme el procés d'avaluació psicopedagògica que hem vist.

El 70,6% del grup a què s'aplica l'avaluació psicopedagògica completa és considerat pels psicopedagogs com a alumnat amb altes capacitats. Esta proporció representa el 4,6% de la població total.



Este resultat concorda amb el percentatge esperat al considerar els alumnes amb altes capacitats com un grup ampli i heterogeni. Cal mencionar, per exemple, que en el concepte de superdotació ampli que proposa Marland (1971) es considera que el 5% de la població total entraria dins d'esta categoria.

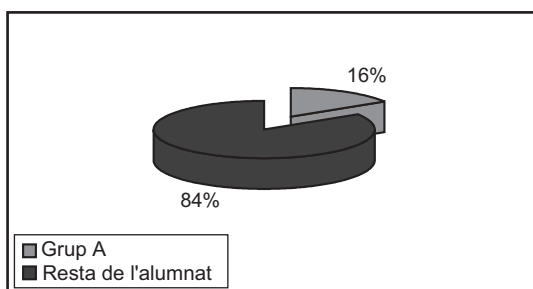
En funció dels criteris que s'han utilitzat en el procés d'avaluació i per a presentar de forma organitzada la informació obtinguda, hem dividit el grup d'alumnes amb altes capacitats en quatre subgrups, que són els següents:

- a) Elevat rendiment en formes de raonament de tipus convergent i divergent.
- b) Elevat rendiment en formes de raonament de tipus convergent.
- c) Elevat rendiment en formes de raonament de tipus divergent.
- d) Elevat rendiment en un altre tipus d'aptituds específiques: verbal, matemàtica, artística, musical...

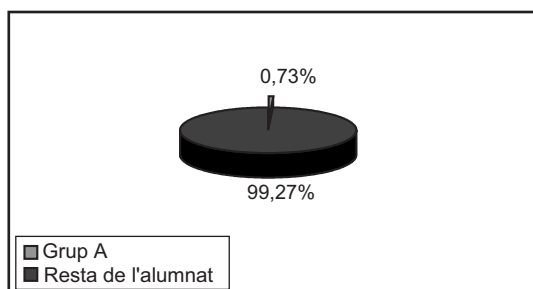
a) Grup d'alumnes el funcionament cognitiu dels quals es caracteritza per un elevat rendiment tant en formes de raonament de tipus convergent com divergent.

Criteris utilitzats:

- Puntuació centil igual o superior a 95 en el test Raven color (fins a 4t d'Educació Primària) o Raven escala general (per a 5t i 6t de Primària).
- Puntuació C.I. igual o superior a 130 en l'escala d'intel·ligència de Wechsler: WPPSI per als alumnes d'Educació Infantil i WISC-R per als d'Educació Primària.
- Puntuació situada en el nivell alt a l'aplicar la prova de creativitat. El grup que ha superat els criteris anteriors representa el 16% del total d'alumnes amb altas capacitats.



El resultat anterior equival al 0,73% de la població total.



Informació rellevant.

Segons la informació que aporten les famílies hi ha variabilitat respecte al desenvolupament precoç. Aproximadament la mitat dels pares i mares recorden avanços importants en el desenvolupament durant els primers anys; avanços que, segons la informació que aporten, se centren especialment en l'aparició i el domini del llenguatge. La resta de famílies no han apreciat un ritme de desenvolupament més ràpid de l'esperat.

En opinió del professorat, una característica comuna del grup és l'eficàcia en la utilització de diferents estratègies que faciliten l'aprenentatge. Així, per exemple:

- Saben centrar-se en els aspectes essencials de la informació que es treballa en la classe.
- Tendixen de forma espontània a organitzar els continguts i les informacions que van a aprendre.
- Mostren bona capacitat de memòria.
- Tenen habilitat per a relacionar informacions.
- S'observa la tendència a autoregular el propi procés d'aprenentatge: planificació del treball, reflexió i comprovació de resultats, etc.

El seu rendiment escolar és considerat pels professors i professores com a bo o molt bo.

Aproximadament la tercera part del grup mostra interessos elevats i rendiment alt en àrees específiques: artística, matemàtica, musical, etc.

Respecte a la valoració de l'autoconcepte, es podrien descriure com a alumnes amb una imatge positiva de si mateixos. Cal dir que tots obtenen una puntuació superior a la mitjana en les dimensions intel·lectual i comportamental de l'autoconcepte, és a dir, tendixen a considerar-se a si mateixos com a alumnes intel·ligents i també valoren de forma positiva el seu comportament i les seues realitzacions en casa i en l'escola.

Una altra informació que considerem significativa és que l'avaluació no ha detectat problemes importants en l'adaptació a l'escola i en la interacció amb els altres. Més prompte podria considerar-se el grup com a alumnes hàbils en les seues relacions socials.

Necessitats educatives detectades.

La major part del grup ha necessitat modificacions en els continguts de la programació de la seua aula:

- Diferents formes d'ampliació: vertical, horitzontal i les dos simultàniament.
- Introducció de continguts distints dels que treballa el grup. Amb més freqüència s'ha optat per introduir continguts relacionats amb els interessos concrets manifestats pels alumnes.
- També ha sigut necessari eliminar aquells continguts de la programació que ja dominaven.

En aquells casos en què l'ampliació de continguts ha sigut important, ha resultat necessari també modificar-ne els criteris d'avaluació.

Respecte a les estratègies metodològiques i activitats d'aprenentatge que s'han considerat més idònies per a estos alumnes assenyalem les més valorades pel professorat:

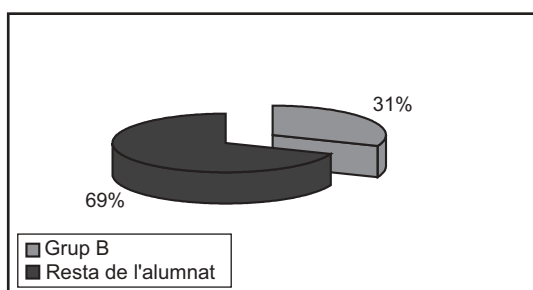
- Aprenentatge per descobriment per mitjà de treball individual o en grup.
- Treball en grup cooperatiu.
- Activitats poc estructurades o inclús obertes, és a dir, els professors i professores observen la preferència dels alumnes davant de tasques en què ells mateixos tenen una certa autonomia a decidir el pla a seguir.

També en alguns casos s'ha optat per introduir en la classe materials didàctics diferents dels que s'havien utilitzat fins llavors: programes ja dissenyats per a enriquir el currículum, organització de racons en la classe amb material d'ampliació i de consulta, etc.

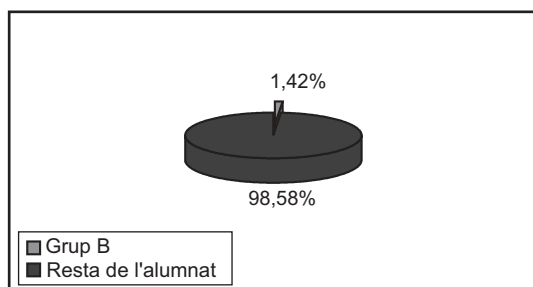
b) Grup d'alumnes amb rendiment alt en formes de raonament de tipus convergent.**Criteris utilitzats:**

- Puntuació centil igual o superior a 95 en el test Raven color (fins a 4t d'E. Primària) o Raven escala general (per a 5t i 6t d'Educació Primària).
- Puntuació C.I. igual o superior a 130 en l'escala d'Intel·ligència de Wechsler: WPPSI per als alumnes d'Educació Infantil i WISC-R per als d'Educació Primària.

El grup que ha superat els criteris anteriors representa el 31% del conjunt d'alumnes amb altes capacitats.



El resultat anterior correspon a l'1,42% de la població total.

**Informació significativa.**

A l'analitzar la informació corresponent al desenvolupament dels alumnes del grup, observem que aproximadament el 75% de les famílies han constatat un ritme d'aprenentatge i desenvolupament ràpid en els primers anys. S'aprecien avanços importants, especialment en el domini del llenguatge i en l'adquisició de la lectura.

El rendiment escolar de la major part dels alumnes és considerat per les seues professores i professors com a molt alt, inclús excel·lent.

Els resultats respecte al tipus d'estratègies que utilitzen preferentment per a aprendre són semblants als del grup anterior, i tant les observacions del professorat com dels psicopedagogs

gogs/gues que apliquen l'avaluació, indiquen que estos alumnes utilitzen amb eficàcia diferents estratègies. Així, per exemple, es mostren molt hàbils per a organitzar la informació que aprendran, per a memoritzar-la i també per a recordar informació diversa que han adquirit inclús fa temps.

Els resultats obtinguts en la valoració de l'autoconcepte se situen en la majoria dels casos en un nivell mitjà-alt i alt. La dimensió en què la majoria obté una puntuació més alta és la intel·lectual, i este resultat és indicador que la major part d'alumnes són conscients de la seua elevada capacitat per a l'aprenentatge.

Una altra informació que considerem rellevant és que l'avaluació psicopedagògica detecta en una proporció important d'alumnes, aproximadament la tercera part del grup, dificultats per a relacionar-se amb els altres. Les dificultats que es descriuen són variades; així, per exemple, en alguns casos les interaccions amb els companys i companyes són molt poc freqüents, i podria dir-se que s'evita la relació amb els altres, i en altres casos, en canvi, els professors observen que encara que les interaccions amb els altres són freqüents hi ha actituds que consideren negatives cap als companys/es de la classe.

Necessitats educatives detectades.

Com en el grup anterior, la major part d'alumnes ha necessitat adaptacions en els continguts de la programació de l'aula. Algunes de les modificacions més freqüents han sigut les següents:

- Eliminació d'aquells continguts que ja dominaven.
- Ampliació de continguts especialment en les àrees de llengua castellana o valenciana i en matemàtiques.
- Introducció de continguts relacionats amb les necessitats detectades, com ara habilitats i estratègies per a millorar les relacions socials.

Per a la major part també ha sigut necessari modificar els criteris d'avaluació en alguna o en diverses àrees.

Les estratègies metodològiques i les activitats d'aprenentatge que s'han considerat mes adequades han sigut les següents:

- Els alumnes han mostrat preferència per les activitats que requerixen treball individual i independent.
- No obstant, part del professorat ha considerat que les activitats que requerixen interaccions entre alumnes: treball cooperatiu, ensenyança tutorada són més recomanables i, a més, més útils per a millorar les relacions socials.

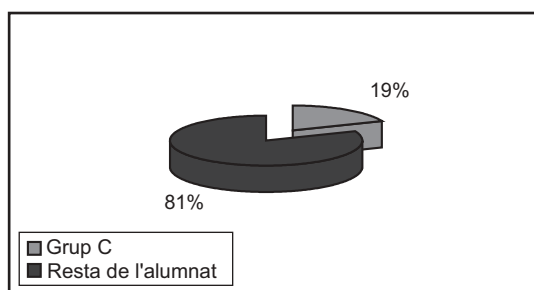
També ha resultat necessari per a molts alumnes d'este grup introduir en l'aula alguns recursos didàctics diferents dels habituals. Els més freqüents han sigut llibres de consulta sobre diferents temes i programes informàtics.

c) Grup d'alumnes amb elevat rendiment en formes de raonament de tipus divergent

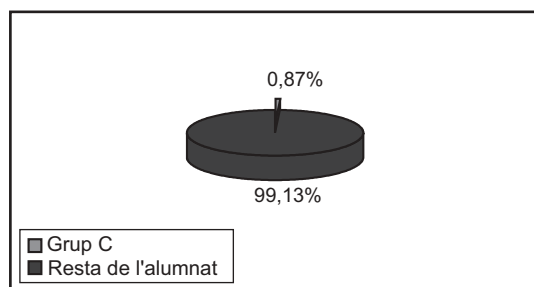
Criteris utilitzats:

- Puntuació situada en el nivell alt a l'aplicar la prova de creativitat en l'avaluació psicopedagògica.
- Mostres de creativitat (originalitat, fluïdesa d'idees...) en l'anàlisi de diferents produccions de l'alumne: textos escrits, dibuixos, etc.

El grup d'alumnes el funcionament cognitiu del qual es caracteritza per un elevat rendiment en formes de raonament de tipus divergent representa el 19% del total d'alumnes amb altes capacitats.



El resultat anterior equival al 0,87% de la població total de l'estudi.



Considerem un fet significatiu que el nombre d'alumnes d'este grup siga prou inferior al d'elevada producció de tipus convergent. Pensem que hi ha diferents factors que poden explicar este resultat, encara que potser el fonamental té un origen pròpiament cultural. En la nostra cultura, i com és lògic també en l'escola, es valora molt més el raonament de tipus lògic que les aportacions originals i divergents. El propi funcionament escolar i els coneixements que aprenen els alumnes van a servir-los molt més per a millorar i desenrotllar la seua capacitat de raonament lògic que per a augmentar la seua capacitat de raonar de forma divergent.

Un altre factor relacionat amb l'anterior és que els professionals de l'escola: el professorat, els psicopedagogs/gues, en general, tenim molta menys experiència a reconèixer i també a valorar la creativitat que altres dominis de l'aptitud humana. Potser esta és una de les raons que expliquen per què el nombre d'alumnes d'este grup és inferior al la resta de grups de l'estudi.

Informació rellevant.

Després d'analitzar la informació sobre els alumnes amb elevada creativitat, arribem a la conclusió que no és possible establir característiques comunes com a grup i que la variabilitat en els resultats que aporten els psicopedagogs/gues sobre estos alumne n'és, sens dubte, el factor més significatiu.

Potser l'únic aspecte comú és que el seu rendiment en l'escola és considerat pel professorat com a molt inferior al dels alumnes dels grups anteriors.

Els resultats, quant a la valoració del grau de desenrotllament de diferents capacitats: afectives, relacionals, etc., són, com hem dit, molt variats, i mostren també comportaments molt diferents en diferents contextos: l'escola, la seua família, els seus amics...

Necessitats educatives detectades.

La principal diferència respecte als grups anteriors és que les necessitats detectades s'han centrat preferentment en canvis i modificacions en les estratègies que s'utilitzen en la classe per a ensenyar i, no obstant, per a la major part dels alumnes no ha calgut fer adaptacions en els continguts de la programació.

Així, no ha sigut necessari ampliar continguts ni introduir-ne altres de diferents dels que treballen els seus companys i companyes en la classe. No obstant, cal mencionar que en alguns casos s'ha considerat convenient prioritzar determinats continguts, especialment els procedimentals.

Tampoc ha sigut necessari, com és lògic, modificar cap dels criteris d'avaluació del programa del seu grup.

En molts casos, els psicopedagogs/gues han plantejat la necessitat de millorar la motivació cap a l'aprenentatge, i per a aconseguir-ho han considerat imprescindible efectuar canvis en les estratègies que utilitza el professorat per a ensenyar i en les activitats d'aprenentatge que se'ls proposen.

En les propostes sobre el tipus d'estratègies que es consideren més adequades per a estos alumnes trobem les coincidències següents:

- L'aprenentatge per descobriment s'ha considerat més adequat que una metodologia basada en l'exposició oral dels temes pel professor/a.
- També s'ha considerat més convenient proposar activitats en grup cooperatiu davant del treball individual i independent.
- Les activitats que s'han valorat com a més idònies són les poc estructurades o inclús obertes, és a dir, aquelles en què no es marca totalment el pla a seguir i els alumnes tenen una certa autonomia per a decidir la seua actuació.

- Una altra proposta comuna és la necessitat de fomentar i valorar les seues produccions i creacions personals.
- La flexibilitat en la distribució de les tasques i també en l'organització dels espais i en la utilització dels materials didàctics han sigut estratègies d'actuació docent molt valorades per a este alumnat.
- També s'ha plantejat la necessitat d'utilitzar en la classe recursos didàctics molt variats.

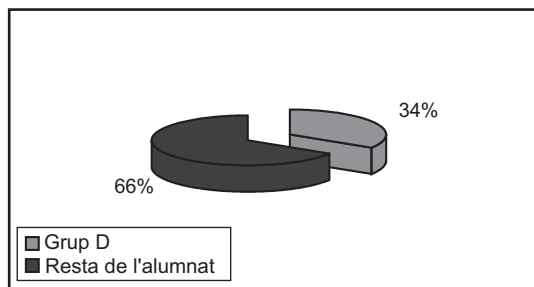
Finalment, cal mencionar que algunes de les necessitats detectades s'han centrat en l'àmbit familiar. En estos casos els psicopedagogs han considerat necessari informar i orientar les famílies sobre les característiques i necessitats concretes dels seus fills i filles.

d) Grup d'alumnes amb elevat rendiment en diferents aptituds específiques.

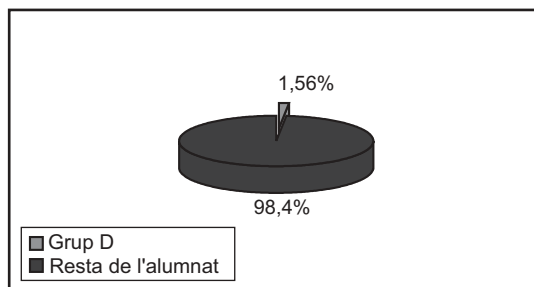
Criteris utilitzats:

- Obtindre una puntuació superior al centil 95 en proves d'aptituds específiques.
- Elevada competència curricular en àrees concretes.

Un percentatge que se situa en el 34% del total ha sigut considerat, pels professionals que han participat en el procés d'avaluació psicopedagògica, com a alumnes amb elevat rendiment en aptituds específiques: matemàtica, verbal, musical i artística.



Respecte a la població total, este resultat correspon a l'1,56% de la mostra general.



Segons la informació que aporten els psicopedagogs, quasi la tercera part del grup esta format per alumnes amb elevada aptitud verbal. La resta, amb proporcions molt semblants, està format per alumnes que presenten talent matemàtic, artístic i musical, i una proporció molt reduïda del grup destaca en dos aptituds diferents.

Considerem un fet significatiu que encara que alguns alumnes són descrits pel professorat i psicopedagogs/gues com a molt competents socialment, cap d'ells és considerat com a talent social en sentit estricte.

Pensem que potser la raó fonamental és que no hi ha proves formals per a avaluar de forma sistemàtica la intel·ligència social, i encara que esta circumstància també es produïx en el cas de les aptituds artístiques, l'observació en el rendiment dels alumnes en estes àrees escolars facilita la detecció i l'avaluació d'este tipus d'aptituds.

Informació rellevant.

Els alumnes del grup que mostra un elevat rendiment en aptituds específiques obtenen uns resultats semblants al grup d'alumnes molt creatius, és a dir, més que característiques comunes hem trobat que obtenen resultats molt variats a l'analitzar diferents aspectes cognitius, afectius, socials... del seu desenvolupament.

Necessitats educatives detectades.

Exceptuant els xics i xiques amb talent verbal, que en alguns casos han requerit adaptacions curriculars que afecten diverses àrees escolars, en la resta les necessitats s'han centrat en l'adaptació, en alguns casos de forma prou significativa, de l'àrea concreta en què destaquen: matemàtiques, música, etc.

Les necessitats més freqüents s'han centrat en:

- Ampliació de continguts (en molts casos ja es dominaven els continguts de nivells superiors).
- Augment del nivell de complexitat de les activitats que se'ls proposen.
- Introducció d'activitats diferents de les que treballa el grup.
- Utilització de recursos didàctics específics, especialment materials d'ampliació i programes informàtics.

També, en alguns casos, es va considerar convenient que realitzaren activitats extraescolars que serviren per a potenciar les seues aptituds concretes.

4.2. CONCLUSIONS

El treball realitzat en 42 centres de la Comunitat Valenciana ha servit per a dissenyar tota una sèrie d'instruments de detecció i de valoració de necessitats de l'alumnat amb altes capacitats.

El procés seguit ha servit perquè els centres implicats comencen a posar en marxa tota una sèrie de mesures i actuacions, que tindran una repercussió en els diferents elements de la seua proposta educativa i en la seua dinàmica de funcionament.

Així, per exemple, hem vist que molts dels alumnes amb altes capacitats necessiten adaptacions en els continguts de les diferents àrees. Conèixer esta necessitat ha de portar el professorat a revisar la seqüència de continguts de cada àrea per a identificar aquells aspectes en què és possible aprofundir aquells continguts concrets: conceptuals, procedimentals, que es podrien ampliar i la possible relació d'estos continguts amb altres conceptes o procediments que no es troben en el projecte curricular del centre. Sense oblidar que, en ocasions, a més de l'ampliació de continguts resulta necessari prioritzar o introduir-ne altres de diferents relacionats amb les seues necessitats concretes; hem vist, per exemple, que per a alguns d'estos alumnes atorgar una importància especial a determinades aptituds: d'acceptació dels altres, de respecte a les diferències... pot resultar fonamental en el seu procés de desenrotllament.

De la mateixa manera, conèixer el tipus d'estratègies d'aprenentatge que estos alumnes utilitzen preferentment pot i ha de portar el professorat a qüestionar-se algunes de les estratègies que utilitzen habitualment per a ensenyar. I igual que passa amb la resta d'alumnes, en relació amb els més capaços, qüestionar-se la pròpia actuació per a millorar-la és sempre un procés que conduïx a l'enriquiment personal i professional.

Pensem, a més, que algunes de les decisions que els professors/es i psicopedagogs/gues han considerat convenients per a respondre a les necessitats d'este alumnat no sols resulten beneficioses per a ells sinó també per a la resta d'alumnes de la classe, i com a exemples citem les següents: utilitzar estratègies instructives que requereixen interacció entre alumnes, com a aprenentatge cooperatiu o ensenyança tutorada, alternar la metodologia expositiva amb activitats d'aprenentatge per descobriment, flexibilitzar la distribució de tasques, la utilització d'espais i de materials en la classe, etc.

Som conscients que per a posar en marxa algunes de les mesures que estos alumnes necessiten es requereix formació, temps i esforç per part del professorat, però també creiem que aconseguir-ho no sols servirà per a atendre de forma adequada les seues necessitats concretes, sinó també per a millorar el propi funcionament del centre i, d'esta forma, per a millorar també la de resposta educativa que rep qualsevol alumne/a.

Referències Bibliogràfiques

ANASTASI, A. (1982): *Psychological Testing*. New York: Macmillan.

BELTRAN, J. i PÉREZ, L. (1993): Identificación. En L. Pérez (Dir.), *10 palabras clave en superdotados* (137-168). Estella, Na: Verbo Divino.

BENITO, Y. i MORO, J. (1997): *Proyecto para la identificación temprana de alumnos superdotados*. Subdirecció General d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat. Madrid: M.E.C.

BERMEJO, M.R. (1995): *El insight en la solución de problemas: Cómo funcionan los superdotados*. Tesi doctoral, Universitat de Múrcia.

BORKOWSKI, J.G. i PECK, V. (1986): Causes and consequences of metamemory in gifted children. En E.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.

CASTEJÓN, J.L. ; MARTÍNEZ, F. i GALINDO, A. (1997): *Los profesores y compañeros del aula como fuente de información para la identificación del alumno superdotado*. Ponència presentada en les Jornades Estratègies d'Atenció a la Diversitat: La Superdotació, celebrades a Múrcia del 13 al 20 de març.

CASTEJÓN, J.L. ; PRIETO, M.D. i ROJO, A. (1997): Modelos y Estrategias de identificación del Superdotado. En M^a Dolores Prieto (Coord). *Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del superdotado*. (17-40). Màlaga: Aljibe.

CASTELLÓ, A. i MARTÍNEZ, M. (1998): *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment. Identificació i intervenció educativa*. Document de la Direcció General d'Ordenació Educativa. Generalitat de Catalunya.

DE LA TORRE, S. (1991): *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española.

DENTON, C. i POSTLETHWAITE; K. (1984): A study of effectiveness of teacherbased identification of pupils with high ability in the secondary school. *Gifted Education International*. 2. 100-106.

DAVIS, G.A. i RIMM, S.B. (1994): *Education of the Gifted and Talented*. 3th.De. Englewood Clifs,N.J.: Prentice Hall.

FELDHUSEN, J. (1984): Problems in the identification of giftedness, talent or ability. *Gifted Child Quaterly*, 28 (4), 149-151.

FELDHUSEN, J. (1986): A conception of giftedness. En K.A. Heller i J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted*. An international perspective (pp 33-39). Toronto: Hans Huber.

FREEMAN, J. (1985; 1988). *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education*. Jonh Wiley & Sons Ltd. Traducció: Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y Pedagógicos. Madrid: Santillana.

GAGNÉ, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. En Collangelo, N. y David, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.

GALLAHAN, C.M. LUNDBERG, A.C. i HUNSAKER, S.L. (1993): The development of the Scale for the evaluation of gifted identification instruments (SEGII), en *Gifted Child Quarterly*, volum 37 (3), 133-140.

GARCIA-ALCAÑIZ, E. (1992): Diferencias intelectuales y de rendimiento académico entre chicos-chicas bien dotados y la media. *I Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, noviembre.

GARCIA YAGÜE, J, i ALTRES (1986): *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: CEPE.

GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1999): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GENOVAR, C. i CASTELLÓ, A. (1990): *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

GONZÁLEZ GÓMEZ, C. (1993): *La identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas del ámbito instruccional*, Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

GOTZENS, C. i GONZÁLEZ, C. (1995): Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad. *FAISCA*, 2, 9-26.

GRINDER, (1985): The gifted in our midst: by their Divine, Deeds, Neuroses and mental rest scores we have know them. En Horowitz y O'Brien. *The gifted and talented. Developmental perspectives Washington: APA*

GUILDFORD, J.P. (1968): *Intelligence, creativity and their education implications*. S. Diego; CA: Knapp.

JACKSON, N.E. i BUTTERFIELDS, E.C. (1986): A conception of giftedness designed to promote research. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.151-181). Cambridge, M.A: Cambridge University Press.

MARLAND, S.P. (1972): *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U.S. Commisioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.

MARTÍNEZ, F. CASTEJÓN, J.L. i GALINDO, A. (1997): Padres, Compañeros y Profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. En M^a Dolores Prieto (Coord). *Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del superdotado*. (17-40). Màlaga: Aljibe.

MARTÍNEZ, M. i CASTIGLIONE, F. (1996): Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado. Document per al curs *La atención educativa a los alumnos y alumnas con altas capacidades*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid 1996.

MORENO, A. (1995): Autorregulación y solución de problemas: un punto de vista psicogenético. En *Infancia y aprendizaje*, 72, 51-70.

MONKS, F.J. i EMANUEL, J. MASON (1993): Developmental theories and giftedness. En Heller, K. (De.). *International handbook of research and development of giftedness*. Oxford: Pergamon, cap 3.

NAVARRO, J.I. (1997): Problemática sobre la identificación y evaluación de niños superdotados. En C. Martín Bravo (Coord): *Superdotados, Problemática e Intervención*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza. Universidad de Valladolid.

PÉREZ, L. i DOMÍNGUEZ, P. (1988): Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual. Congreso Internacional *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, 8-11 julio.

PRIETO, M.D; BERMEJO, M.R. (1996): Investigación y educación del superdotado en el año 2000. En González, J.A. *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.3.

PRIETO, M.D. (1997): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Màlaga: Aljibe.

PRIETO, M.D.; BERMEJO, M.R. i HERVÁS, R. (1997): Programas de mejora cognitiva; Una táctica para compartir el conocimiento desde la Escuela Infantil hasta la Secundaria. *Ponencia presentada a las Jornadas sobre Estrategias de Atención a la Diversidad; La superdotación*. Celebradas en Murcia 13 a 20 de Marzo de 1997.

RENZULLI, J.S. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*. 60. 180-184.

RENZULLI, J.S. (1986): The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En Sternberg, R.J. i Davidson, J. (Eds), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

RICHERT, E.S. (1991): Rampant, problems and promising practices in identification. En Colangelo, N. i Davis, G.A. (Eds) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.

SÁNCHEZ, E. (1999): *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Ministerio de Educación y Cultura. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Fundación RICH- Fundación CEIM.

STERNBERG, R.J. i DAVIDSON, J.E. (1983): Insight training program. Manuscrito. Universidad de Yale, Conn. (USA).

STERNBERG, R.J. i DAVIDSON, J.E. (1984): The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28,2,58-64.

STERNBERG, R.J. i DAVIDSON, J.E. (1986): Conceptions of giftedness: A map of the terrain. En Sternberg, R.J. i Davidson, J.E. (Eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Cambridge University Press, pp 3-18.

STERNBERG R.J. (1985;1990): La inteligencia excepcional. En R.Sternberg (De.), *Beyond IQ: A triarchic Theory of Human Intelligence* (pp.299-315) N.Y.: Cambridge University Press. (traduïda al castellà: Más allá del C.I., Bilbao: DDB, 1990).

STERNBERG, R.J. (1993): Procedures for identifying intellectual potencial in the gifted: A perspective on alternativa "metaphords of mind". En Heller, K.A. et al. (Eds.). *International hand book of research and development of giftedness and talent*. Oxford.

STERNBERG, R. i ZHANG, L. (1995): What do we by giftedness? A Pentagonal implicit theory. En *Gifted Child Quaterly*, volum 39 (2), pág 88-94.

TANNENBAUM, A.J. (1986): Giftedness: a psychosocial approach. En R.J. Sternberg i J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.21-52). Cambridge: Cambridge University Press.

TERMAN, L.M. (1917): *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

TERRASSIER, J.CH. (1994): El síndrome de la disincronía: En Benito, Y. (Coord) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.

TORRANCE, E.P. (1962): *Guiding craetive talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

TOURÓN, J. PERALTA, F. i REPARAZ, CH. (1998): *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA.

TREFFINGER, D.J. i FELHUSEN, J.F.(1996): Talent recognition and development: Successor to gifted education. *En journal for the Education of the Gifted*, volum 19(2), pág 181-193.

TUTTLE, F.B. i ALTRES. (1988): *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington: National Education Association.

WHITMORE, J.R. (1980): *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Allyn and Bacon, Boston.

WHITMORE, J. (1988): Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En Freeman, J. (Dir). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

- **ANNEX 1: QUADROS GLOBALS DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA.**

- **ANNEX 2: MOSTRES DE PRODUCCIONS CREATIVES.**

- **ANNEX 3: PLANTILLES DE CORRECCIÓ ESCALA D'AUTOCONCEPTE.**

**RELACIÓ FINAL DE CENTRES, NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS EN CADA CURS.
PERCENTATGES (CURS 99/00).**

ALACANT

CENTRE	LOCALITAT	NOMBRE D'ALUMNES PER CURS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS									
		2n d'E.I.	3r d'E.I.	1r Prim.	2n Prim.	3r Prim.	4t Prim.	5t Prim.	6t d'Prim.	Totals	%
C.P. San Blas	Alacant	50	51	50	47	48	49	52	56	403	
		-	-	1	-	1	-	1	3	6	1,5
C.P. Gabriel Miró	Benidorm	40	40	44	48	48	49	51	52	372	
		-	3	3	2	-	2	3	6	19	5,1
C.P. Ntra. Sra. de Gracia	Biar	15	27	37	39	46	48	37	41	290	
		-	3	2	4	1	4	3	4	21	7,3
C.P. José M ^a Paternina	Daya Nueva	13	11	18	13	20	13	20	18	126	
		-	2	4	2	1	2	4	1	16	12,7
C.P. Mestre Canaletes	Elx-Perleta	3	10	5	10	8	7	4	11	58	
		1	2	2	2	-	3	-	2	12	20,6
C.C. Ntra. Sra. Carmen	Elx	79	8,7	82	79	101	99	102	109	738	
		2	14	3	4	2	6	-	7	38	5,1
C.C. San Rafael (Sales)	Elx	64	62	76	78	78	81	81	-	520	
		3	3	7	7	6	7	4	-	37	7,1
C.P. Guadalest	El Castel del Guadalest	1	3	1	1	3	-	1	-	10	
		1	1	-	-	1	-	-	-	3	3
C.P. Mare de Déu del Carne	La Cañada	10	7	7	16	12	13	12	13	90	
		-	2	-	1	2	1	-	2	8	8,9
C.P. Maestro Ismael G.	Orihuela-La Murada	18	24	14	21	12	27	22	21	159	
		3	2	6	2	3	2	1	19	12	
C.C. Ntra. Sra. del Carmen	Sax	23	17	24	26	24	22	24	-	160	
		-	4	-	-	1	1	5	-	11	6,9
C.P. La Celada	Villena	49	38	50	49	54	46	58	47	391	
		2	2	1	1	6	2	-	2	18	4,6
C.P. Cristóbal Colón	Xixona	25	41	44	38	48	48	42	46	332	
		3	5	11	8	6	6	6	7	52	15,6
Totals alumnes per curs		390	418	452	485	502	502	506	414	3.549	
Totals alumnes seleccionats		14	44	36	37	29	37	28	35	260	
%		3,6	10,5	8	7,9	5,8	7,3	5,5	8,4	7,1	

**RELACIÓ FINAL DE CENTRES, NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS EN CADA CURS.
PERCENTATGES (CURS 99/00).**

CASTELLÓ

CENTRE	LOCALITAT	NOMBRE D'ALUMNES PER CURS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS									
		2n d'E.I.	3r d'E.I.	1r Prim.	2n Prim.	3r Prim.	4t Prim.	5t Prim.	6t d'Prim.	Totals	%
C.P. Herrero	Castelló	25	25	-	25	-	50	50	53	203	
		1	1	-	1	-	4	2	2	11	5'4
C.C. Ntra. Sra. Consolación	Benicarló	62	66	84	100	86	55	54	-	507	
		2	6	2	3	3	2	4	-	22	4'4
C.C. Hnos. Gil Sorribes	Jérica	11	9	11	8	14	12	10	-	75	
		1	-	1	-	1	-	-	-	3	4
C.P. Eleuterio Pérez	La Vall d'Uixó	37	43	48	49	42	48	50	50	367	
		4	4	3	5	4	4	-	6	30	8'2
C.P. Comarcal Vall d'Alba	Vall d'Alba	16	13	11	10	21	20	13	-	104	
		1	1	1	1	1	-	-	-	5	4'8
Totals alumnes per curs		151	156	154	192	163	185	177	103	1.281	
Totals alumnes seleccionats		9	12	7	10	9	10	6	8	71	
%		6	7,7	4,5	5,2	5,5	5,4	3,4	7,8		5,5

**RELACIÓ FINAL DE CENTRES, NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS EN CADA CURS.
PERCENTATGES (CURS 99/00).**

VALÈNCIA

CENTRE	LOCALITAT	NOMBRE D'ALUMNES PER CURS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS									
		2n d'E.I.	3r d'E.I.	1r Prim.	2n Prim.	3r Prim.	4t Prim.	5t Prim.	6t d'Prim.	Totals	%
C.P. San Vicente Ferrer	Agullent	21	23	22	26	20	21	16	25	174	
C.P. Juan Esteve Muñoz	Albal	46	50	50	50	48	53	50	48	395	9,2
C.C. Ntra. Sra. del Socorro	Benetússer	-	-	48	52	49	51	49	52	301	
C.P. Virgen del Rosario	Dos Aguas	2	5	2	6	5	4	4	5	33	4
C.P. Félix Olmos	Favara	-	-	1	2	1	-	-	1	5	15
C.C. Luis Amigó	Godella	14	14	15	15	16	9	16	16	115	
C. Priv. Helios	L'Eliana	1	2	2	1	1	2	1	1	11	9,6
C.P. El Parque	Paterna-La Cañada	50	50	50	51	51	50	52	73	427	
C.C. Ntra. Sra. del Rebollet	Oliva	1	3	-	2	2	1	2	4	15	3,5
C.P. Cervantes	Riba-roja de Túrria	36	30	51	52	50	52	51	52	52	374
C.C. Ntra. Sra. de la Asunción	Riba-roja de Túrria	2	1	3	3	3	2	5	3	22	6
C.P. San Sebastián	Rocafort	23	25	25	25	25	25	25	25	25	198
C.P. La Pinaeta	Sagunt-Port	2	3	1	4	4	3	3	2	22	11
C.P. Luis Vives	Silla	48	49	50	49	49	51	48	60	404	
C.C. Unión Cristiana	Sueca	-	4	1	2	2	8	4	3	24	6
C.P. Canónigo Muñoz	Utiel	51	51	50	50	44	51	45	43	385	
C.C. Santa Ana	Utiel	4	2	2	3	4	4	1	4	24	6,2
C.P. José Soto Micó	València	-	38	53	18	61	-	56	64	290	
C.C. Hnos. Maristas	València	1	1	-	4	2	1	3	2	14	10
C.P. Padre Catalá	València	15	21	13	18	14	22	17	28	148	
C.C. Parque Santa Ana	València	-	2	1	1	-	4	1	4	13	8,8
C.P. Cervantes	València	5	16	11	20	15	16	25	-	108	
C.P. Verge de la Font	Villalonga	-	1	-	3	2	1	4	-	11	10,2
C.P. Fabián y Fuero	Villar del Arzobispo	18	21	23	25	23	22	25	26	183	
Totals alumnes per curs		3	1	3	5	2	2	5	4	25	13,7
C.P. José Soto Micó	València	25	24	25	25	23	25	24	27	198	
C.C. Hnos. Maristas	València	-	-	93	94	90	106	101	105	589	
C.P. Padre Catalá	València	50	50	50	47	-	-	22	68	287	
C.C. Parque Santa Ana	València	3	4	4	3	-	-	1	3	18	6,3
C.P. Cervantes	València	63	66	75	75	75	79	75	83	591	
C.P. Verge de la Font	Villalonga	3	5	4	4	5	4	8	7	40	6,8
C.P. Fabián y Fuero	Villar del Arzobispo	50	49	42	46	46	46	-	-	279	
Totals alumnes seleccionats		4	3	8	5	2	2	-	-	24	8,6
%		-	18	-	23	25	28	19	-	113	
		-	1	-	2	-	1	-	-	4	3,6
		35	36	36	37	43	34	38	-	259	
		3	3	3	2	2	1	1	-	15	5,8
Totals alumnes per curs		629	704	857	871	875	815	841	899	6.491	
Totals alumnes seleccionats		37	51	57	64	56	61	67	68	461	
%		5,9	7,2	6,5	7,5	6,6	7,5	8,1	7,5	7,1	

**NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS ACTUALMENT (CURS 99/00) QUE VAN INICIAR EL PROJECTE EN EL CURS 98/99;
NOMBRE D'ALUMNES QUE HAN SIGUT SELECCIONATS; PERCENTATGES.**

1. EDUCACIÓ INFANTIL. 4 i 5 ANYS 98/99

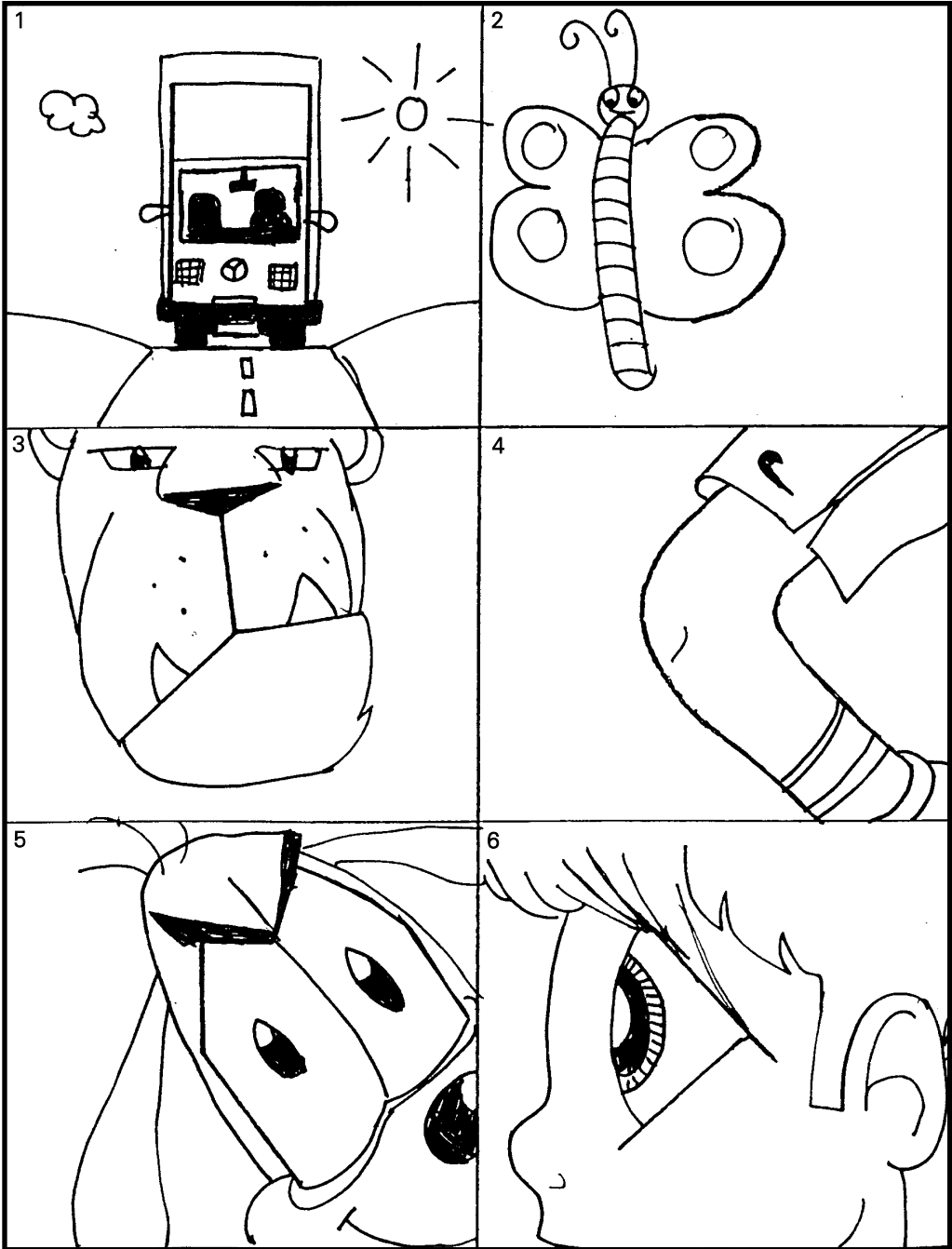
Nre DE CENTRES	PROVÍNCIES	NOMBRE D'ALUMNES PER CURS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS			
		2n d'Educ. Infantil	3r d'Educ. Infantil	TOTALS	%
13	ALACANT	390	418	808	
		14	44	58	7,2
5	CASTELLÓ	151	156	307	
		9	12	21	4
24	VALÈNCIA	629	704	1.333	
		37	51	88	6,6
42	LES TRES PROVÍNCIES	1.170	1.278	2.448	
		60	07	167	6

2. EDUCACIÓ PRIMÀRIA. DE 1R A 6T DE PRIMÀRIA. EN EL CURS 98/99

Nre DE CENTRES	PROVÍNCIES	NOMBRE D'ALUMNES PER CURS I NOMBRE D'ALUMNES SELECCIONATS							
		1r	2r	3r	4r	5r	6r	TOTALS	%
13	ALACANT	452	465	502	502	506	414	2.841	7,1
		36	37	29	37	28	35	202	
5	CASTELLÓ	154	192	163	185	177	103	974	5,1
		7	10	9	10	6	8	50	
24	VALÈNCIA	857	871	875	815	841	899	5.158	7,2
		55	66	56	61	67	68	373	
42	LES TRES PROVÍNCIES	1.486	1.505	1.515	1.502	1.505	1.416	8.973	7
		100	111	94	108	101	111	625	

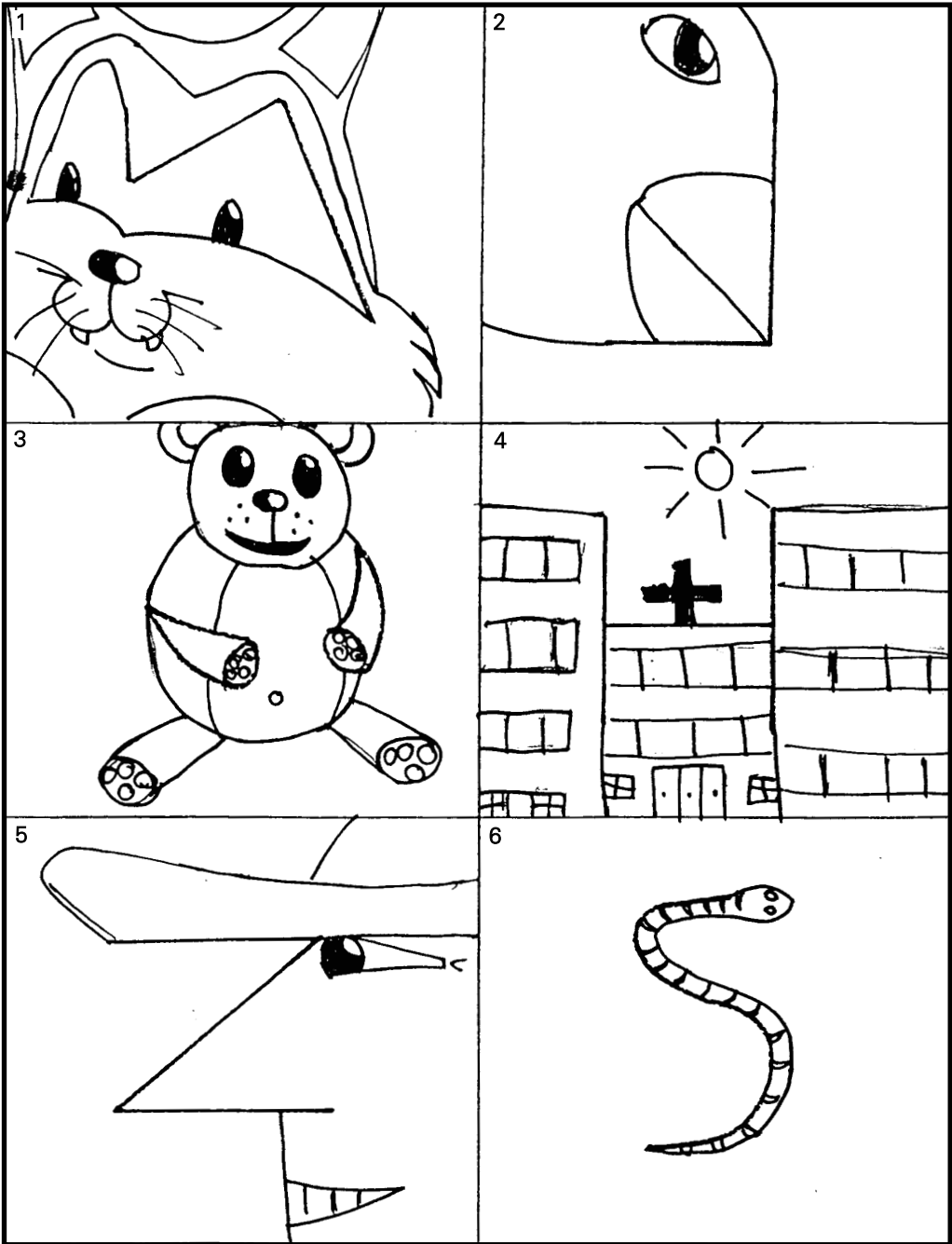
FIGURES INCOMPLETES (I)

Germán (1r ESO)



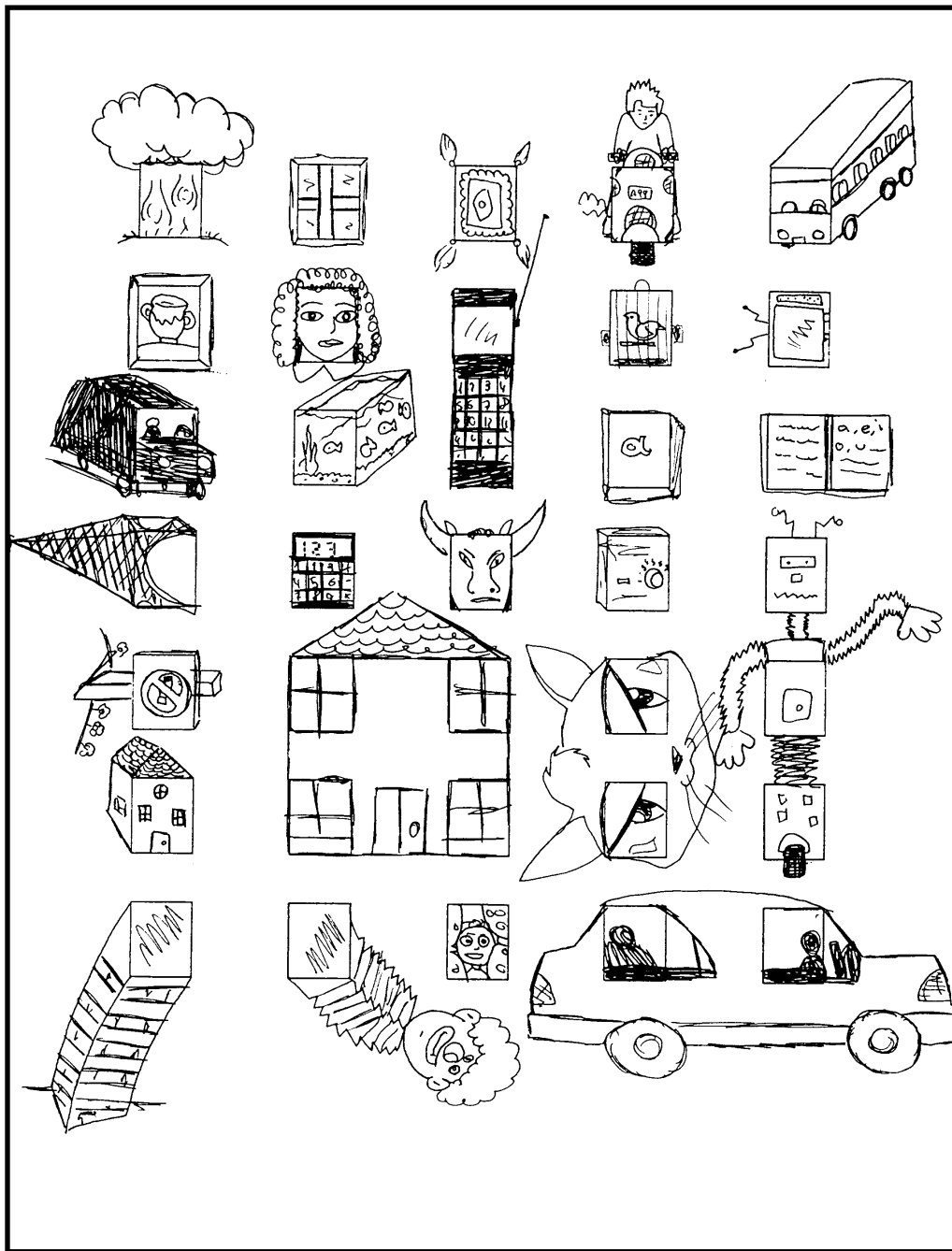
FIGURES INCOMPLETES (II)

Germán (1r ESO)



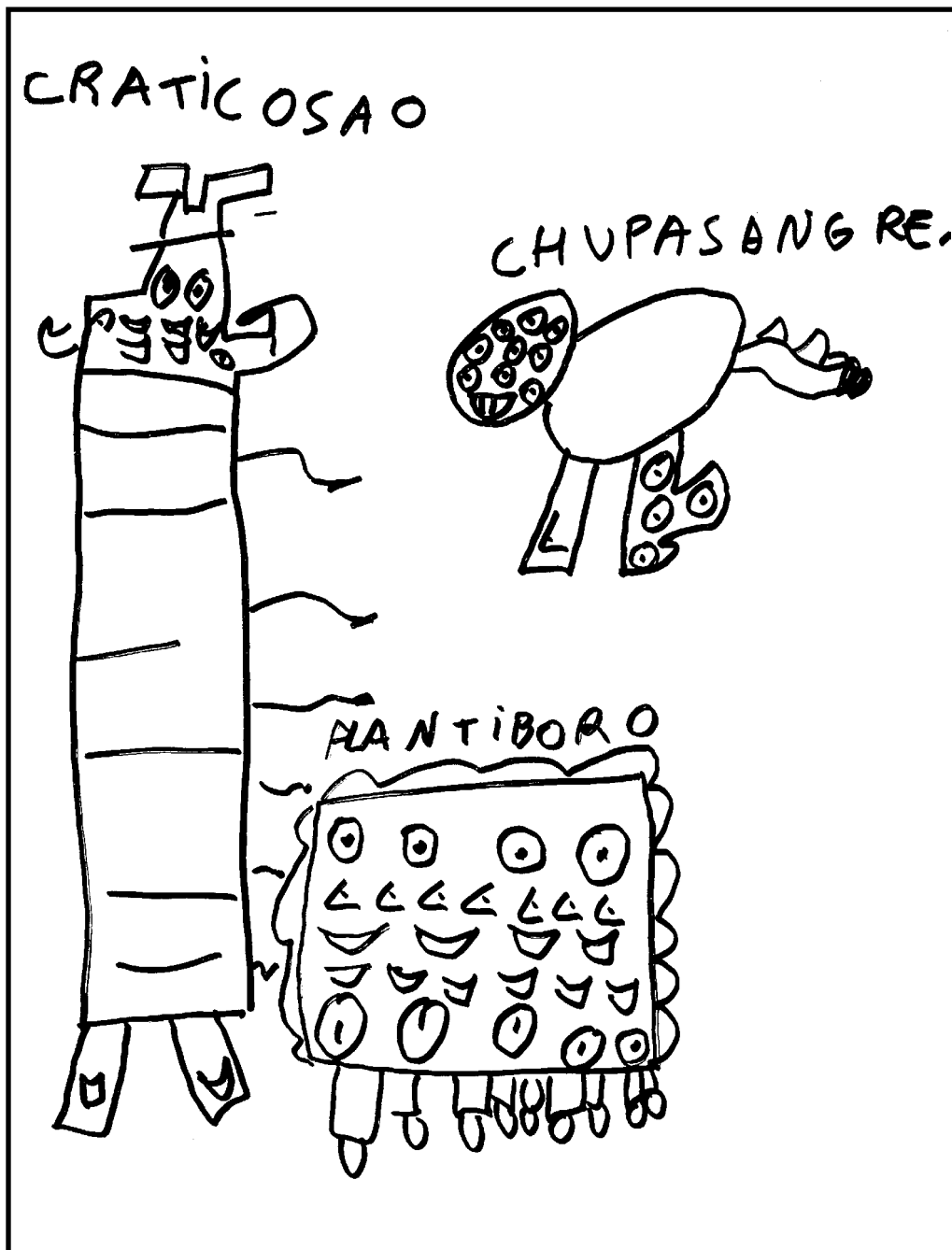
QUADRATS

Germán (1r ESO)



PRODUCCIÓ DIVERGENT DE TIPUS VERBAL (III)

Sergio (2n EP)



ESCALA D'AUTOCONCEPTE (PIERS-HARRIS)

NOM:CURS: DATA:

1	ELS MEUS COMPANYS DE CLASSE ES BURLEN DE MI		▲
2	SÓC UNA PERSONA FELIÇ	■	
3	EM RESULTA DIFÍCIL TROBAR AMICS		▲
4	ESTIC TRIST/A MOLTES VEGADES		■
5	SÓC LLEST/A	▲	
6	SÓC TÍMID/A		●
7	EM POSE NERVIÓS/OSA QUAN PREGUNTA EL PROFESSOR		●
8	LA MEUA CARA EM DISGUSTA		■
9	QUAN SIGA MAJOR SERÉ UNA PERSONA IMPORTANT	▲	
10	EM PREOCUPE MOLT QUAN TENIM UN EXAMEN		●
11	CAIC MALAMENT EN CLASSE		▲
12	EM PORTE MALAMENT EN CLASSE	▲	
13	QUAN ALGUNA COSA VA MALAMANET SOL SER PER CULPA MEUA		●
14	CREE PROBLEMES A LA MEUA FAMÍLIA		●
15	SÓC FORT/A	■	
16	TINC BONES IDEES	▲	
17	SÓC UN MEMBRE IMPORTANT EN LA MEUA FAMÍLIA	▲	
18	GENERALMENT VULL EIXIR-ME'N AMB LA MEUA		●
19	TINC HABILITAT AMB LES MANS	■	
20	QUAN LES COSES SÓN DIFÍCILS LES DEIXE SENSE FER		●
21	FAIG BÉ EL MEU TREBALL EN EL COL·LEGI	▲	
22	FAIG MOLTES COSES ROÏNES		●
23	DIBUIXE BÉ	▲	
24	SÓC BO/BONA PER A LA MÚSICA	▲	
25	EM PORTE MALAMENT EN CASA		●
26	SÓC LENT/A FENT EL MEU TREBALL EN EL COL·LEGI		▲
27	SÓC UN MEMBRE IMPORTANT DE LA MEUA CLASSE	▲	
28	SÓC NERVIÓS/A		●
29	TINC ELS ULLS BONICS	■	
30	DINS DE CLASSE PUC FER UNA BONA IMPRESSIÓ	▲	
31	EN CLASSE SOLC ESTAR EN ELS NÚVOLS		●
32	MOLESTE ELS MEUS GERMANS/ES		●
33	ALS MEUS AMICS ELS AGRADEN LES MEUES IDEES	▲	
34	EM FIQUE EN EMBOLICS SOVINT		●
35	SÓC OBEDIENT EN CASA	●	
36	TINC SORT	■	
37	EM PREOCUPE MOLT PER LES COSES		●
38	ELS MEUS PARES M'EXIGIXEN MASSA		■

39	M'AGRADA SER COM SÓC	■	
40	EM SENT UN POC REBUTJAT/ADA		▲
41	TINC ELS CABELLS BONICS	■	
42	SOVINT ISC VOLUNTARI/ÀRIA EN CLASSE	▲	
43	M'AGRADARIA SER DISTINT/A DE COM SÓC		■
44	DORM BÉ A LA NIT	●	
45	ODIE EL COL·LEGI		●
46	EM TRIEN DELS ÚLTIMS PER A JUGAR		▲
47	ESTIC MALALT/A FREQUËNTMENT		■
48	SOVINT SÓC ANTIPÀTIC/A AMB ELS ALTRES		●
49	ELS MEUS COMPANYS PENSEN QUE TINC BONES IDEES	▲	
50	SÓC DESGRACIAT/ADA		■
51	TINC MOLTS AMICS/IGUES	▲	
52	SÓC ALEGRE	■	
53	SÓC DESMANOTAT/ADA PER A LA MAJORIA DE LES COSES		▲
54	SÓC GUAPO/A	■	
55	QUAN HE DE FER ALGUNA COSA LA FAIG AMB GANES	●	
56	EM BARALLE MOLT		●
57	CAIC BÉ A LES XIQUES	▲	
58	LA GENT S'APROFITA DE MI		▲
59	LA MEUA FAMÍLIA ESTÀ DESIL·LUSIONADA AMB MI		■
60	TINC UNA CARA AGRADABLE	■	
61	QUAN TRACTE DE FER ALGUNA COSA TOT PAREIX QUE IX MALAMENT		●
62	EN MA CASA S'APROFITEN DE MI		▲
63	SÓC UN/A DELS MILLORS EN JOCS I ESPORTS	■	
64	SÓC MALDESTRE/A		■
65	EN JOCS I ESPORTS, MIRE PERÒ NO HI PARTICIPE		■
66	SE M'OBLIDA EL QUE APRENC		▲
67	EM PORTE BÉ AMB LA GENT	●	
68	M'ENFADE FÀCILMENT		●
69	CAIC BÉ ALS XICS	▲	
70	LLIG BÉ	▲	
71	M'AGRADA MÉS TREBALLAR SOL QUE EN GRUP		▲
72	EM PORTE BÉ AMB ELS MEUS GERMANS/ES	●	
73	TINC UN BON TIPUS	■	
74	SOLC TINDRE POR		●
75	SEMPRE ESTIC TRENCANT COSES		●
76	ES POT CONFIAR EN MI	●	
77	SÓC UNA PERSONA RARA		▲
78	PENSE A FER COSES ROÏNES		●
79	PLORE FÀCILMENT		●
80	SÓC UNA BONA PERSONA	●	

**ESCALA D'AUTOCONCEPTE DE PIERS-HARRIS
BAREMS PER A PRIMÀRIA**
CONDUCTUAL

	NIVELL	2n-3r	NIVELL	4t-5t	
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.	
	9	5	9.8	5	
	12	15	11	10	
	13	25	12	15	
	14	35	13	20	
	15	50	14	30	
	16	60	15	35	
	17	70	16	50	
	18	90	17	65	
			18	85	

INTEL·LECTUAL

	8	5	6	5	
	10	10	8	10	
	11	15	9	15	
	12	20	10	25	
	13	25	11	30	
	14	35	12	35	
	15	50	13	40	
	16	65	14	50	
	17	75	15	60	
	18	95	16	70	
			17	85	
			18	95	

FÍSIC

	4	5	4	5	
	6	10	5	10	
	8	20	6	15	
	9	25	7	25	
	10	40	8	35	
	11	50	9	40	
	12	75	10	50	
			11	70	
			12	90	

NO ANSIETAT

	5	5	3	5	
	6	10	4	10	
	7	15	5	20	
	8	25	6	25	
	9	35	7	50	
	10	50	8	60	
	11	70	9	70	
	12	90	10	80	
			11	95	

POPULARITAT

	NIVELL	2n-3r	NIVELL	4t-5t	
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.	
	5	5	4	5	
	6	10	6	10	
	7	15	7	15	
	8	25	8	20	
	9	35	9	25	
	10	50	10	40	
	11	70	11	50	
	12	90	12	75	
				99	
FELICITAT-SATISFACCIÓ					
	4	5	5	5	
	6	25	6	10	
	7	40	7	25	
	8	50	8	50	
	9	70	9	70	
			9	75	
			9	99	
AUTOCONCEPTE GLOBAL					
	41	5	42	5	
	49	10	45	10	
	52	15	49	15	
	54	20	52	20	
	57	25	54.5	25	
	59	30	57	30	
	60	35	59	35	
	61	40	60	40	
	63	45	62	45	
	64	50	64	50	
	66	55	65	55	
	67	60	66	60	
	68	65	67	65	
	70	70	69	70	
	71	75	70	75	
	72	80	71	80	
	74	85	72	85	
	75	90	73.4	90	
	76	95	75	95	
	77	97	76	97	
	77.5	99	78.9	99	

1. TÈCNICA D'IDENTIFICACIÓ

PROTOCOLS PER A LA DETECCIÓ:

Educació Infantil.

QÜESTIONARIS PER AL PROFESSORAT. EDUCACIÓ INFANTIL (4-5 ANYS)

Aportar informació sobre les observacions que el professor o professora té sobre cada alumne/a de la classe, en relació amb les 4 àrees descrites anteriorment.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

TÈCNiques DE NOMINACIÓ ENTRE IGUALS PER A L'ALUMNAT D'EDUCACIÓ INFANTIL

Obtindre informació sobre les percepcions de tots els alumnes de la classe en relació amb els companys i companyes amb altes capacitats.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

QÜESTIONARI PER A LES FAMÍLIES

Arreplegar informació de la família, referent a aspectes com: desenvolupament evolutiu, preferències d'activitats en l'àmbit familiar...

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

Educació Primària.

QÜESTIONARIS PER AL PROFESSORAT. EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Aportar informació sobre les observacions que el professor o professora té sobre cada alumne/a de la classe, en relació amb les 4 àrees descrites anteriorment.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

TÈCNiques DE NOMINACIÓ ENTRE IGUALS PER A L'ALUMNAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Obtindre informació sobre les percepcions de tots els alumnes de la classe en relació amb els companys i companyes amb altes capacitats.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

QÜESTIONARI PER A LES FAMÍLIES

Arreplegar informació de la família, referent a aspectes com: desenvolupament evolutiu, preferències d'activitats en l'àmbit familiar...

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

2. TÈCNICA D'AVUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

PROVA DE CREATIVITAT

L'objectiu d'esta prova és valorar la creativitat de l'alumne/a.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

QÜESTIONARI PER A VALORAR ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE I PROCESSOS COGNITIU

Este qüestionari és una pauta d'observació sobre el tipus d'estratègies que emprà l'alumne/a per a aprendre.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

QÜESTIONARI SOBRE ESTILS D'APRENENTATGE EN L'AULA

L'objectiu d'esta tècnica és obtindre informació sobre les condicions que resulten més favorables per a l'aprenentatge dels alumnes.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

QÜESTIONARI PER A VALORAR LA MOTIVACIÓ

L'objectiu del qüestionari és conèixer els propòsits o metes que utilitza l'alumne/a a l'hora d'aprendre i les seues atribucions respecte als èxits i fracassos que aconseguix.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

QÜESTIONARI PER A VALORAR ELS INTERESSOS

Per mitjà d'esta tècnica es pretén conèixer els interessos d'aprenentatge concrets que manifesta l'alumne/a.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

ESCALA D'AUTOCONCEPTE (PIERS HARRIS)

Obtindre informació sobre la percepció que l'alumne/a té de si mateix/a (autoconcepte global) i com valora diferents aspectes de la seua forma de ser i el seu comportament.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ I INTERACCIÓ

L'objectiu d'esta tècnica és obtindre informació sobre les estratègies d'interacció que l'alumne/a utilitza amb els seus companys/es i amb el seu professor/a.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

GUIA PER A REALITZAR L'AVUACIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR

L'objectiu de la guia que es proposa és identificar aspectes de la programació que no resulten adequats per a l'alumne/a.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)

AVUACIÓ DEL CONTEXT SOCIOFAMILIAR

Obtindre informació sobre les característiques del context familiar i social de l'alumne/a.

[\(ANAR AL QÜESTIONARI\)](#)