



Orientaciones para
la Evaluación
Psicopedagógica del
Alumnado con Altas
Capacidades

**Orientaciones para la
Evaluación Psicopedagógica
del Alumnado con
Altas Capacidades**

© GENERALITAT VALENCIANA

Edita

Conselleria de Cultura i Educació

Autores

Emma Arocas Sanchis

Pilar Martínez Coves

M^a Dolores Martínez Francés

Agustín Regadera López

ISBN: 84-482-3010-8

Depósito Legal: V-1776-2002

Diseño

Estudio de Diseño Jorge García-Fayos

Impresión

Gráficas Cervelló S.L.

Las disposiciones legales que a partir de la LOGSE se vienen promulgando en relación al alumnado con altas capacidades y/o sobredotación intelectual, están suponiendo el pleno reconocimiento de sus necesidades educativas, ya que se establecen medidas para que desde el ámbito educativo se articule su atención y se de una respuesta que promueva el máximo desarrollo de sus capacidades.

Así, el Decreto del Gobierno Valenciano, 39/1998 de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, contempla en el capítulo III —sobre escolarización del alumnado con condiciones personales de sobredotación intelectual— que la atención educativa con estos alumnos promoverá el desarrollo equilibrado de las distintas capacidades establecidas en los objetivos generales de las etapas educativas y determinará el procedimiento para evaluarlas.

La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, de la Conselleria de Cultura y Educación es consciente de que las necesidades de este alumnado constituyen otra manifestación, dentro del continuo de las necesidades educativas especiales, y por tanto promueve actuaciones para que desde el sistema educativo se de una respuesta adaptada a sus posibilidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

Con la finalidad de impulsar esta línea de trabajo, a través de un Proyecto de Investigación, se están desarrollando toda una serie de actuaciones dirigidas a proporcionar al profesorado y a los distintos profesionales de la educación, materiales de apoyo que sirvan para dar respuesta al amplio campo de demandas que exige la atención de los alumnos y alumnas con altas capacidades.

Una de las demandas que se consideró prioritaria, fue la elaboración de un protocolo de técnicas dirigidas, tanto a la detección e identificación, como a la evaluación psicopedagógica de este alumnado, para conseguir coherencia y unidad de criterios en la actuación de los profesionales responsables de esta tarea.

La presente publicación presenta toda una serie de materiales, eminentemente prácticos, para su utilización en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Es el resultado de la aplicación de la primera fase del Proyecto anteriormente citado, en el que tanto el profesorado como los profesionales de los servicios de orientación, han realizado un trabajo intenso de aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas elaborados para identificar a este alumnado y valorar sus necesidades educativas.

El deseo de esta Dirección General es continuar en la línea de trabajo iniciada y en este sentido ya se está desarrollando la segunda fase del Proyecto, que contempla la intervención educativa con este alumnado desde su vertiente más práctica. Así mismo, también se prevé la aplicación de las estrategias de identificación, valoración e intervención educativa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Josep Vicent Felip i Monlleó

Director General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística.

Nuestro agradecimiento sincero a todos los centros que han participado en este proyecto y especialmente a los psicopedagogos y psicopedagogas por sus valiosas aportaciones, su esfuerzo ante un trabajo que ha resultado intenso y sobre todo por su actitud siempre positiva que ha permitido que nuestras reuniones de trabajo conjunto se convirtieran para nosotros en una experiencia realmente grata.

Por todo, **GRACIAS.**

También nuestra gratitud más sincera para las personas que nos han ayudado a convertir este proyecto en realidad dedicándonos su tiempo y su apoyo y proporcionándonos ánimo y estímulo para continuar trabajando:

- Rafael Carbonell
- Piedad Hernández
- Mercedes Santamaría

RELACIÓN DE CENTROS Y DE PSICOPEDAGOGOS/AS QUE HAN PARTICIPADO EN EL PROYECTO SOBRE "ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES"

CENTRO	LOCALIDAD	PROVINCIA	PSICOPEDAGOGO/A
C.P. SAN BLAS	ALICANTE	ALICANTE	PRIETO MORENO, MIGUEL
C.P. GABRIEL MIRÓ	BENIDORM	ALICANTE	CUEVAS RODRÍGUEZ, ANTONIO
C.P. Nº SRª DE GRACIA	BIAR	ALICANTE	PUIG NAVARRO, ADELA
C.P. JOSE MARIA PATERNINA	DAYA NUEVA	ALICANTE	ALBELDA RANDIS, ASUNCIÓN
C.C. Nº SRª DEL CARMEN	ELCHE	ALICANTE	SIGÜENZA CUARTERO, JOAQUÍN
C.C. SAN RAFAEL (SALESIANOS)	ELX	ALICANTE	BOTIA PÉREZ, Mª DOLORES
C.P. MESTRE CANALETES	ELX-PERLETA	ALICANTE	MIRALLES GARCÍA, VIRGINIA
C.P. GUADALEST	GUADALEST	ALICANTE	FERRERO TORRO, Mª CARMEN
C.P. MARE DE DEU DEL CARMEN	LA CAÑADA	ALICANTE	VALERO HERNÁNDEZ, Mª CARMEN
C.P. MAESTRO ISMAEL GARCÍA	ORIHUELA-LA MURADA	ALICANTE	QUIRANTE MARHUENDA, CARMEN
C.C. Nº SRª DEL CARMEN	SAX	ALICANTE	MAESTRE MONTESINOS, MONSERRAT
C.P. LA CELADA	VILLENA	ALICANTE	TORRENS, JOSEFA
C.P. CRISTOBAL COLÓN	XIXONA	ALICANTE	CHORRO IVORRA, PAU
C.C. Nº SRª DE LA CONSOLACIÓN	BENICARLÓ	CASTELLÓN	MONFERRER FÁBREGA, PILAR
C.P. HERRERO	CASTELLÓN	CASTELLÓN	CUARTERO CERVERA, TERESA DE JESÚS
C.P. HERRERO	CASTELLÓN	CASTELLÓN	SORRIBES MEMBRANO, SUSANA
C.P. HERRERO	CASTELLÓN	CASTELLÓN	MONTAGUT MATEU, JOSEFA
C.P. HERMANOS GIL SORRIBES	JERICA	CASTELLÓN	ARIÑO I GIMENEZ, ENRIC
C.P. ELEUTERIO PÉREZ	LA VALL D'UIXÓ	CASTELLÓN	MOLINER TUR, CONSUELO
C.P. VALL D'ALBA	VALL D'ALBA	CASTELLÓN	SOLSONA ROIG, Mª AMPARO
C.P. SAN VTE FERRER	AGULLENT	VALENCIA	SOLERA MORENO, ROSA MARÍA
C.P. JUAN ESTEVE MUÑOZ	ALBAL	VALENCIA	CHILET TOLEDO, Mª JOSÉ
C.P. JUAN ESTEVE MUÑOZ	ALBAL	VALENCIA	RIBES MARTÍNEZ, CARMEN
C.C. Nº SRª DEL SOCORRO	BENETUSER	VALENCIA	TORRES MEDINA, Mª JESÚS
C.P. VIRGEN DEL ROSARIO	DOS AGUAS	VALENCIA	TALENS MARTÍN, Mª LUISA
C.P. FELIX OLMOS	FAVARA	VALENCIA	CABALLERO MIÑANA, CELIA
C.C. EPLA	GODELLA	VALENCIA	SALVADOR, VICENTE
C.Priv. HELIOS	L'ELIANA	VALENCIA	MUÑOZ GALCERÁN, Mª CARMEN
C.C. Nº SRª DEL REBOLLAT	OLIVA	VALENCIA	SALAVERT NADAL, Mª ANGELES
C.P. EL PARQUE	PATERNA-LA CAÑADA	VALENCIA	ROS CAMARELLES, FRANCISCA
C.P. LA PINAETA	SAGUNT-PORT	VALENCIA	SANCHEZ, JOSE LUIS
C.P. CERVANTES	RIBA-ROJA DE TÚRIA	VALENCIA	MARTÍNEZ SAN AMBROSIO, AMPARO
C.C. ASUNCIÓN DE NTRA. SEÑORA	RIBA-ROJA DE TÚRIA	VALENCIA	QUINZÁ SEGURA, JESÚS
C.P. SAN SEBASTIÁN	ROCAFORT	VALENCIA	LLORENS LLORENS, CARMEN
C.P. LUIS VIVES	SILLA	VALENCIA	DELGADO DE MOLINA AMORÓS, RAMÓN
C.C. UNIÓN CRISTIANA	SUECA	VALENCIA	CARBONELL FOS, BEGOÑA
C.C. SANTA ANA	UTIEL	VALENCIA	GARCÍA GARCÍA, CARMEN LUISA
C.P. CANÓNIGO MUÑOZ	UTIEL	VALENCIA	VALERO NAVARRO, MIGUEL
C.C. SANTA ANA	VALENCIA	VALENCIA	CASTAÑEDA MELERO, AMPARO
C.P. JOSE SOTO MICÓ	VALENCIA	VALENCIA	DOMENECH PALAU, ANNA
C.P. PADRE CATALÀ	VALENCIA	VALENCIA	MÁS SÁNCHEZ, SANTIAGO
C.C. HERMANOS MARISTAS	VALENCIA	VALENCIA	REIG BODÍ, RAFAEL
C.P. CERVANTES	VALENCIA	VALENCIA	SANFELIX, CONCEPCIÓN
C.P. VERGE DE LA FONT	VILLALONGA	VALENCIA	TORRES TORRES, CATALINA
C.P. FABIAN Y FUERO	VILLAR DEL ARZOBISPO	VALENCIA	RODILLA ASENSI, INMACULADA Y LÓPEZ, MARIBEL

C.P.: Colegio Público; C.C.: Centro Concertado; C. Priv.: Centro Privado.

0.	INTRODUCCIÓN.	1
1.	MARCO TEÓRICO.	3
1.1.	Breve revisión de modelos explicativos.	5
1.1.1.	Enfoque clásico: modelo basado en capacidades.	5
1.1.2.	Modelos basados en el rendimiento.	7
1.1.3.	Modelos cognitivos.	8
1.1.4.	Modelos socioculturales.	9
1.2.	La identificación del alumnado con altas capacidades y/o superdotación intelectual. Modelos y estrategias.	10
1.2.1.	Problemática general de la identificación.	10
1.2.2.	Estrategias y procedimientos de identificación.	12
2.	PROTOCOLOS PARA LA DETECCIÓN.	15
2.1.	Los protocolos de detección: criterios para su elaboración.	17
2.1.1.	Áreas.	17
2.1.2.	Fuentes de información.	18
2.2.	Protocolos de detección.	21
2.2.1.	Educación infantil.	21
2.2.2.	Educación primaria.	32
2.3.	Valoración de los protocolos.	41
2.3.1.	Información aportada por el profesorado.	41
2.3.2.	Información aportada por la familia.	41
2.3.3.	Información aportada por el alumnado.	41
2.3.4.	Criterios de selección.	42
2.4.	Centros en los que se han aplicado los protocolos. Criterios de selección. Resultados de la aplicación.	43
3.	LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.	47
3.1.	Protocolo de evaluación psicopedagógica.	49
3.1.1.	Información sobre el alumno/a.	49
3.1.2.	Información sobre el contexto escolar.	60
3.1.3.	Información sobre el contexto socio-familiar.	62
3.1.4.	Determinación de las necesidades educativas de los alumnos/as.	63
3.2.	Técnicas para la evaluación.	64
3.2.1.	Prueba de creatividad.	64
3.2.2.	Cuestionario para valorar estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos.	73
3.2.3.	Cuestionario sobre estilos de aprendizaje en el aula.	76
3.2.4.	Cuestionario para valorar la motivación.	78
3.2.5.	Cuestionario para valorar los intereses.	80
3.2.6.	Escala de autoconcepto.	82
3.2.7.	Cuestionario de adaptación e interacción.	87
3.2.8.	Guía para realizar la evaluación del contexto escolar.	89
3.2.9.	Evaluación del contexto socio-familiar.	92

4.	NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES.	95
4.1.	Necesidades educativas.	97
4.2.	Conclusiones.	108
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	109
6.	ANEXOS.	117
1.	Cuadros globales descripción de la muestra.	120
2.	Muestras de producciones creativas.	124
3.	Plantillas de corrección escala de autoconcepto.	129
7.	FORMATO ELECTRÓNICO: CD-ROM.	
1.	Técnica de identificación.	
2.	Técnica de evaluación psicopedagógica.	

La presente publicación se enmarca dentro del proyecto de atención educativa al alumnado con altas capacidades y/o sobredotación intelectual, que la Conselleria de Cultura y Educación está desarrollando en la Comunidad Valenciana.

Dos de los principales objetivos de dicho proyecto son, la detección del alumnado con altas capacidades y/o sobredotación intelectual, en una muestra de centros escolares de la Comunidad Valenciana, y la elaboración y concreción de las pruebas psicopedagógicas necesarias para la valoración de este alumnado. Estos objetivos constituyen los pasos previos necesarios, para proporcionar a este alumnado una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Para poder alcanzar dichos objetivos, se perfilaron dos tareas fundamentales: en primer lugar, fue necesario elaborar y aplicar protocolos de detección; en segundo lugar había que diseñar toda una serie de instrumentos, técnicas y orientaciones para que los profesionales de los servicios de orientación realizaran la evaluación del alumnado detectado con eficacia y fiabilidad.

En esta línea de trabajo, se ha elaborado una propuesta de evaluación psicopedagógica, teniendo siempre como punto de referencia el contexto escolar en el que desarrollamos nuestro trabajo. Se ha pretendido que la propuesta, sin dejar de ser rigurosa, desde el punto de vista técnico, aporte la suficiente información cualitativa sobre el alumno y los contextos en los que se desenvuelve, y permita conocer al máximo sus características para identificar sus necesidades educativas y de este modo intentar establecer las líneas directrices de la respuesta educativa más idónea.

A lo largo del proceso de identificación, la propuesta, ha sido aplicada por un amplio número de profesionales de los servicios de orientación, a un porcentaje de alumnado relativamente alto. Por este motivo, nos ha parecido necesario, en el último apartado, dar a conocer las opiniones de estos profesionales, su valoración de los diversos instrumentos propuestos, las dificultades que han encontrado y las propuestas de mejora que han realizado.

El documento que presentamos es fruto de este trabajo y consta de 4 partes fundamentales. La primera hace una breve, pero necesaria, revisión teórica de los modelos explicativos de la superdotación y de las principales técnicas y procedimientos de identificación. La segunda presenta por una parte, los protocolos de detección y los criterios utilizados para su elaboración, así como los centros en los que se ha aplicado y los resultados obtenidos. En la tercera parte, se presenta una propuesta de evaluación psicopedagógica, detallándose las técnicas utilizadas y la opinión de todos los profesionales que la han aplicado. Finalmente, en la cuarta parte, se exponen las principales características de este alumnado y las necesidades educativas detectadas.

Por último, reseñar que no nos encontramos ante un documento que pretenda ofrecer un marco cerrado de evaluación, sino que es una propuesta abierta que puede y debe ser adaptada en función de las necesidades del contexto en el que se aplique.

Marco Teórico

1.1. BREVE REVISIÓN DE MODELOS EXPLICATIVOS

El concepto de superdotación ha variado mucho a lo largo de la historia. Grinder (1985) recoge, en un estudio retrospectivo sobre el término, algunos de los diferentes aspectos a los que se le ha vinculado. Así, por ejemplo, en la época clásica se consideraba que una capacidad intelectual superior a la de la mayoría procedía directamente de la divinidad. Durante la Edad Media alguien que mostrase un pensamiento original, rápido e inteligente, se podría etiquetar de "loco" e incluso de padecer "idiocia". Durante los siglos XVIII y XIX se presuponía que había algo de morboso y anormal en aquellas personas capaces de realizar aportaciones consideradas por los demás como excepcionales.

En la actualidad, los expertos en el tema tienen dificultades al intentar llegar a un acuerdo para definir, de forma precisa, el concepto de superdotación ya que se consideran vigentes modelos conceptuales muy diferentes.

Algunos autores han tratado de organizar las distintas aportaciones teóricas estableciendo categorías que agrupan los diferentes modelos. Así, por ejemplo Mönks (1993) propone cuatro categorías: definiciones orientadas al rasgo, modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento, modelos orientados al rendimiento como resultado observable de la superdotación, y modelos socio-culturales.

Sternberg y Davidson (1986) y posteriormente Sternberg y Zhang (1995) parten del análisis de diecisiete concepciones diferentes sobre la superdotación para realizar una clasificación de las distintas teorías que se han preocupado de abordar este tema. En su propuesta de organización de las numerosas aportaciones establecen la distinción entre teorías implícitas y explícitas.

Consideran teorías explícitas a todas aquellas que se proponen definir lo que es y en qué consiste la superdotación, es decir, proporcionan definiciones del contenido, mientras que las implícitas recogen las apreciaciones o valoraciones que un determinado contexto social ha generado, es decir, lo que la sociedad en ese momento concibe y juzga como superdotación. De las aproximaciones implícitas se derivan las explícitas, en realidad ambos modelos explicativos se consideran complementarios.

Para tratar de efectuar una síntesis de los principales modelos teóricos explicativos de la superdotación vamos a desarrollar las cuatro categorías propuestas por Mönks, (1993) y, en cada una de ellas se va a presentar algunas de las aportaciones más representativas.

1.1.1. Enfoque clásico: modelo basado en capacidades

Los primeros intentos por definir la superdotación se caracterizan por otorgar una importancia casi exclusiva a la inteligencia general y al cociente intelectual, y progresivamente se van considerando otras capacidades específicas (talentos) en número no preciso.

Terman (1917) es el autor más representativo de este enfoque. Sus aportaciones se centran en la medición de la inteligencia general utilizando los instrumentos y conocimientos científicos de su tiempo (Stanford-Binet, Spearman, Stern, etc.). Estableció el criterio de selección de las personas superdotadas en un C.I. superior a 140, criterio que ha perdurado en el tiempo y todavía es considerado por algunos profesionales e incluso es utilizado en la actualidad en algunas publicaciones.

El grupo de colaboradores de Terman evolucionó hacia un concepto más complejo de superdotación, que incluía la capacidad intelectual, el rendimiento demostrado en el aprendizaje académico y un potencial en determinadas áreas específicas.

Este nuevo concepto de mayor complejidad, es aceptado por la U.S. Office of Education (U.S.O.E.) de U.S.A. en 1972 y en la propuesta presentada por Marland se define como niños superdotados y con talentos a aquellos que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altas realizaciones. Además se incluye a los que poseen alguna de las siguientes características:

- **Alta capacidad intelectual general.**
- **Aptitud académica específica.**
- **Pensamiento creativo o productivo.**
- **Habilidad de liderazgo.**
- **Habilidad en artes visuales o representativas.**
- **Habilidad psicomotriz.**

Sin embargo, en la revisión realizada en el Congreso de 1978 se resalta la palabra *potencial* para cada una de las capacidades y desaparece la habilidad psicomotriz de la clasificación.

Otras aportaciones más recientes pueden incluirse dentro de este modelo, así la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1985) aporta mayor precisión al factor cognitivo y describe siete tipos distintos de inteligencia o formas de interactuar con el entorno: lingüística, lógico-matemática, musical, viso-espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Según el autor cada tipo de inteligencia es producto de la herencia genética y de las características psicológicas de la persona que incluyen tanto su potencial cognitivo como sus predisposiciones personales. Considera además que una capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito que se manifiesta en las interacciones de la persona con el entorno.

TERMAN (1917)

- Superdotación = CI > 140

MARLAND (1972)

- Elevada Inteligencia general o elevada aptitud específica:

Alta capacidad intelectual general.

Aptitud académica específica.

Pensamiento creativo.

Habilidad de liderazgo.

Habilidad en artes visuales o representativas.

Habilidad psicomotriz.

GARDNER (1985)

- Existen diferentes tipos de inteligencia y, por lo tanto, existen diferentes formas de superdotación:

Lingüística.

Lógico-matemática.

Musical.

Viso-espacial.

Corporal-Kinestésica.

Intrapersonal.

Interpersonal.

1.1.2. Modelos basados en el rendimiento

Los avances en psicología evolutiva, teorías de la motivación y del aprendizaje sirvieron para cuestionar los modelos conceptuales basados exclusivamente en capacidades.

El concepto de superdotación en este enfoque requiere la existencia de altas capacidades pero a la vez considera necesarias otra serie de condiciones adicionales en la persona.

Algunas características personales como la creatividad y la motivación se consideran factores más decisivos que la inteligencia superior en la génesis del rendimiento excepcional.

Renzulli (1978) considerado el teórico más representativo de este enfoque, sitúa la superdotación en la intersección entre tres características personales que él representa gráficamente en tres anillos. El primer anillo es el relativo a un alto nivel intelectual, el segundo es el de una creatividad también elevada, y el tercero lo constituye una alta motivación de logro y persistencia en la tarea.

La introducción del elemento motivacional es el aspecto más innovador del modelo de Renzulli.

Otro autor representativo del enfoque que basa la superdotación en el rendimiento es el de Feldhusen (1986). Para este autor la superdotación consiste en una predisposición física y psicológica para el aprendizaje y el rendimiento superior en los años de formación, y en un rendimiento de alto nivel en la etapa adulta.

La superdotación constituye una combinación de cuatro componentes que son los siguientes: una elevada capacidad intelectual general, autoconcepto positivo que permite considerarse a sí mismo capaz de un alto nivel de rendimiento, motivación para rendir y talento específico o aptitud. Esta combinación de elevada competencia en componentes de tipo cognitivo y también afectivo (motivación y autoconcepto) dan como resultado, según Feldhusen, un rendimiento excepcional en áreas concretas.

También dentro de este enfoque Gagné (1991) realiza un especial esfuerzo por aclarar la terminología y propone emplear el término de superdotación para la elevada competencia en uno o más dominios de la aptitud humana y el de talento para el elevado rendimiento en áreas específicas. Gagné estudia como la primera puede transformarse en lo segundo, para lo que son necesarios múltiples factores que denomina *Catalizadores del rendimiento*.

RENZULLI (1978)

- Capacidad intelectual por encima de la media.
- Elevada creatividad.
- Alta motivación de logro.

FELDHUSEN (1986)

- Elevada capacidad intelectual general.
- Autoconcepto positivo.
- Elevada motivación.
- Talento específico o aptitud.

GAGNÉ (1991)

- La superdotación es la elevada competencia en uno o más dominios de la aptitud humana:

Intelectual.

Socioafectiva.

Creativa.

Sensoriomotora.

- El talento corresponde a un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana:

Académico.

Artístico.

Técnico.

Interpersonal.

Atlético.

1.1.3. Modelos cognitivos

Los modelos cognitivos poseen unas características diferenciales respecto a los modelos anteriores. En los planteamientos conceptuales descritos, la investigación se orienta hacia productos tales como: medición de la inteligencia a través de tests, valoración de rendimiento etc. La investigación en los modelos cognitivos centra su interés en los procesos de elaboración y gestión de la información.

Jackson y Butterfield (1986) otorgan una importancia fundamental al papel que desempeña la metacognición en los superdotados. Consideran que los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la autodirección de la conducta, en la resolución de problemas, pueden ser componentes importantes para identificar a las personas superdotadas.

Borkowski y Peck (1986) encuentran diferencias significativas en el papel desempeñado por la metamemoria (control del propio sujeto sobre su memoria) entre los alumnos superdotados y sus compañeros de clase.

Sternberg (1985) considera que los componentes y procesos de funcionamiento intelectual son centrales en la superdotación. Intenta, además, situar estos aspectos dentro del contexto de su *Teoría triárquica*, como base para entender la superdotación. El autor utiliza tres subteorías diferentes para comprender la inteligencia superdotada y, comparte con otros autores la idea de que la superdotación, lejos de ser un atributo unidimensional, es susceptible de ser abordado de muy diversas maneras.

JACKSON Y BUTTERFIELD (1986)

- La capacidad metacognitiva superior es un componente fundamental de la superdotación.
-

BORKOWSKI Y PECK (1986)

- La metamemoria o autoconocimiento y autocontrol de la memoria es un determinante clave de la superdotación.
-

1.1.4. Modelos socioculturales

Los modelos socioculturales estudian los factores externos (contextos concretos en que se desenvuelve el individuo) como condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de la persona superdotada.

Los autores representativos de este enfoque aceptan las aportaciones de los modelos tradicionales pero además consideran aspectos relativos a la sociedad y a la cultura, incluso a la historia.

Desde este modelo se cuestiona la estabilidad de la alta capacidad y el elevado rendimiento sin tener en cuenta los determinantes sociales. Junto a esto, se mantiene que la superdotación y su conceptualización puede variar como resultado del sistema educativo, de su filosofía, de la orientación política y de la estructura social.

Autores como Tannenbaum (1986) consideran que la superdotación no puede ser definida fuera de un contexto social determinado. Así las personas que llegan a ser relevantes en el mundo de las ideas lo hacen de acuerdo con las condiciones del momento que les toca vivir. Por ello cada sociedad según su tiempo prefiere determinados tipos de actividad y valora unas conductas como extraordinarias y otras no. Este autor considera que en la superdotación, además de determinadas condiciones personales como son la inteligencia general o las aptitudes

específicas resulta necesaria la concurrencia de otra serie de factores externos a la persona como son: facilitadores y apoyos emocionales y sociales, ambiente estimulante y suerte en los momentos cruciales de la vida.

TANNENBAUM (1986)

- Inteligencia general superior.
 - Aptitudes específicas excepcionales.
 - Facilitadores y apoyos externos emocionales, sociales...
 - Ambiente estimulante.
 - Suerte o fortuna en períodos cruciales de la vida.
-

Después de esta breve revisión de algunos de los más importantes modelos teóricos parece evidente que la superdotación es un constructo multidimensional. Quizá como señalan Touron, J. Peralta, F. y Reparaz, Ch. (1998) la cuestión más importante no sea determinar con precisión y exactitud qué es la superdotación, sino disponer de los recursos materiales y humanos necesarios para promover, identificar y dar una respuesta educativa adecuada a cualquier sujeto que manifieste o pueda manifestar una competencia o actividad que se considere relevante, valiosa, creativo-productiva o excelente.

1.2. LA IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES Y/O SUPERDOTACIÓN. MODELOS Y ESTRATEGIAS

Tras revisar los modelos explicativos de la superdotación, es necesario conocer la problemática general de la identificación del alumnado con altas capacidades y/o superdotación y más específicamente cómo se concreta ésta en el campo educativo.

1.2.1. Problemática general de la identificación

La identificación del alumnado con superdotación es un tema complejo y polémico, principalmente dentro del campo educativo que es en el que nos movemos.

En un primer momento la cuestión clave es la conveniencia o no de la identificación de este alumnado, cuestión que tiene partidarios y detractores.

Los detractores basan su postura en los efectos negativos de etiquetar a este alumnado y en el convencimiento de que una oferta educativa suficientemente diversificada puede dar respuesta a sus necesidades.

Los partidarios de la identificación, justifican su necesidad desde diversos puntos de vista:

- Desde el punto de vista sociopolítico, la identificación se hace necesaria por las aportaciones y beneficios que estas personas pueden dar a la sociedad en general y a su país en concreto.

- Desde el punto de vista educativo, aquellos que defienden la necesidad de la identificación aducen diversas razones:
 1. Es una realidad que el índice de fracaso escolar es semejante entre el alumnado de la media y los de altas capacidades (García-Alcañiz, 1992), lo que cuanto menos es un indicador de que la respuesta educativa que reciben no se adecua a sus necesidades.
 2. Es necesario conocer las características de este alumnado, como el primer paso para establecer medidas, tanto a nivel general como individual, que permitan diseñar una respuesta educativa orientada a desarrollar al máximo sus potencialidades.

En el momento actual, frente a la concepción tradicional de la identificación, el proceso o procesos de identificación que puedan establecerse tienen su base en los modelos teóricos actuales, modelos que como hemos visto consideran la superdotación como un constructo multidimensional que está en continuo desarrollo por su interacción con el medio.

Así pues, no tiene sentido un proceso de identificación que de manera puntual sólo intente delimitar "quién es" y "quién no es" superdotado, basado en un concepto de superdotación unidimensional y estático (Treffinger y Feldhusen, 1996), sino que la identificación se perfila como un proceso continuo a través del cual se intenta detectar al alumnado, para conocer sus características y necesidades, con el objetivo de implementar en los programas educativos las medidas adecuadas para que puedan desarrollar al máximo todas sus potencialidades.

Desde esta perspectiva, nos ha parecido interesante recoger un extracto de los aspectos más comunes, pero cuestionables, dentro de las prácticas de identificación, recogidos en el informe más importante que se ha producido en los E.E.U.U, sobre identificación de alumnado con superdotación, y resumidos por David y Rim (1994) y con las cuales nos sentimos plenamente identificados:

- A pesar de la amplitud de la definición adoptada, los instrumentos de identificación tienden a limitar la selección al alumnado académicamente superdotado.
- Tiende a seleccionarse a sujetos blancos de nivel socioeconómico medio, con buen rendimiento escolar, estando pobremente representados los grupos minoritarios.
- Los instrumentos de identificación utilizados, en ocasiones, no han sido diseñados para identificar las características para las que se emplean. Se usan indistintamente test de rendimiento e inteligencia, confundiendo así dos categorías diferentes: la habilidad académica específica y la habilidad intelectual general.
- A pesar de que el rendimiento académico no es un buen predictor de superdotación en el estado adulto, la mayor parte de los procedimientos de identificación se limitan al uso de tests de rendimiento, inteligencia y calificaciones y juicios del profesorado.

A partir de aquí y de las recomendaciones que se derivan de este estudio Richert (1991) concluye una serie de observaciones, sobre las prácticas de identificación, que deben ser tenidas

en cuenta si queremos que los programas para sujetos con altas capacidades o superdotados sean defendibles y equitativos:

- Debe adoptarse una definición de superdotación plural que incluya diversas habilidades y que enfatice más el potencial que el mero poner etiquetas.
- Reconocer que el proceso de la identificación no es etiquetar o recompensar el rendimiento o las expectativas de la escuela, sino encontrar y desarrollar el potencial excepcional.
- Utilizar datos tanto de habilidades cognitivas como no cognitivas, procedentes de diversas fuentes y que vayan más allá del rendimiento académico.
- Usar adecuadamente los datos procedentes de test de rendimiento académico, para evitar sesgos que afecten a los grupos desaventajados, particularmente a los pobres y las minorías.
- Tratar de identificar hasta un 25% de sujetos, de manera que los errores sean más de inclusión que de exclusión.
- Desarrollar programas múltiples que sirvan para atender las necesidades de una amplia población de sujetos con altas capacidades o superdotación.
- Facilitar la formación del profesorado.

Como podremos ver más adelante, el proceso de identificación que proponemos ha tratado de seguir estas recomendaciones. No obstante antes de pasar a ello, nos parece necesario revisar brevemente las estrategias y procedimientos de identificación más utilizados.

1.2.2. Estrategias y procedimientos de identificación

Identificación basada en medidas formales.

La identificación basada en medidas formales pretende, en un primer momento, obtener medidas en toda la población que se va a estudiar, utilizando pruebas o instrumentos de los cuales se pueda obtener una evaluación lo más objetiva, fiable y válida de las características más relevantes que se asocian a la superdotación.

Tras este primer screening, se selecciona un 10-15% de la población inicial y se procede a aplicar otro tipo de medidas, también objetivas, pero de carácter individual.

Es un procedimiento muy costoso y que exige gran cantidad de tiempo.

Las pruebas objetivas o formales más utilizadas las podemos agrupar en las siguientes categorías:

- Calificaciones escolares y test de rendimiento académico, concursos científico-artísticos y exámenes de acceso.
- Pruebas psicométricas: test de inteligencia general colectivos e individuales; test de ejecución y tests de aptitudes específicas y tests de creatividad.
- Inventarios de personalidad, motivación y estilo intelectual.

Identificación basada en medidas informales o subjetivas.

La identificación basada en medidas informales o subjetivas constituye la primera fase de un proceso más amplio que incluye en una segunda fase la utilización de medidas formales e individuales.

Los principales instrumentos de evaluación que se utilizan, dentro de este procedimiento son:

- Los listados estructurados de características.
- Los cuestionarios e inventarios para padres, profesores y alumnado.
- Las autobiografías.
- Las nominaciones de los compañeros de clase (*peer nomination*).

Este procedimiento exige menos tiempo y esfuerzo que los métodos que se basan exclusivamente en medidas formales, pero a su vez necesita de medios e instrumentos que sean lo suficientemente fiables y válidos.

Métodos mixtos.

Los métodos mixtos intentan combinar los dos procedimientos anteriores. Los principales son el método de filtrado o criba y los procedimientos acumulativos.

El método de filtrado o criba consta de dos fases. En la primera se realiza una evaluación formal, de todo el alumnado de una misma edad y se seleccionan entre un 5 y un 15%. En la segunda fase se somete a un estudio intenso a la muestra seleccionada, con pruebas e instrumentos de tipo formal, informal, individual o colectivo, obteniéndose una muestra final entre el 2 y el 5%.

Es un procedimiento que reduce bastante las posibilidades de exclusión de alumnos/as superdotados y que con una selección adecuada de pruebas, permite obtener una información bastante exhaustiva.

Los procedimientos acumulativos pretenden identificar sujetos a partir de la acumulación de datos de un mismo individuo. Se recoge información procedente de distintas fuentes de datos y para una variedad de áreas o características, llegando a una puntuación total determinada que permitirá que ese sujeto pueda ser considerado superdotado. El método más empleado es la matriz de Baldwin.

Descripción del proceso de identificación que se ha seguido en este proyecto.

Tal y como ya se ha explicado en la introducción de este documento, la identificación es la primera fase de este proyecto.

Nos mostramos partidarios de la identificación ya que creemos que es necesario conocer las características de este alumnado, como el primer paso para establecer medidas, tanto a nivel

general como individual, que permitan diseñar una respuesta educativa orientada a desarrollar al máximo sus posibilidades.

En el momento actual, al menos teórica y legalmente disponemos de una oferta educativa bastante diversificada, pero la realidad es que la escasa tradición de atención a este alumnado, y la falta de formación específica del profesorado, entre otros factores, inciden en que estos alumnos/as, en la mayoría de ocasiones no estén recibiendo una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

La inclusión dentro de la categoría de alumnos/as con necesidades educativas especiales, del alumnado con altas capacidades y/o sobredotación intelectual, ha sido un paso legal importante, que permite en la práctica adoptar toda una serie de medidas beneficiosas; pero el desconocimiento sobre las características de estos alumnos y alumnas y la falta de recursos a nivel metodológico impiden en muchas ocasiones que esto sea una realidad.

Por esto, la identificación sólo es el primer paso de un proyecto mucho más ambicioso, orientado al establecimiento de programas educativos más acordes con las necesidades educativas especiales de este alumnado. En este sentido estamos de acuerdo en que la identificación constituye un puente entre el concepto o las dimensiones de superdotación que se quieran atender, y los programas o estrategias de intervención que se puedan ofrecer para el desarrollo de tales cualidades (Touron, 1998).

El proceso de identificación que se propone se basa en una concepción de la superdotación amplia y flexible, no está orientado a etiquetar sino a conocer para de esta manera poder atender y pretende ser lo más inclusivo posible.

Se ha optado por la utilización de técnicas informales, por considerarlo el procedimiento menos costoso en cuanto al tiempo, ya que la muestra de alumnado, como más adelante se detallará es muy amplia.

En una primera fase se utilizaron protocolos de detección consistentes en listados de características, agrupados por áreas (lenguaje, capacidad de aprendizaje, competencia social y creatividad) y contestados por diversas fuentes (profesorado y familias). Además se han aplicado técnicas de nominación entre iguales.

En una segunda fase se pasó a la aplicación de medidas formales e individuales, así como de varios cuestionarios, orientados a conocer mejor al alumno/a y poder determinar sus necesidades.

Tanto la primera fase como ésta segunda, que constituye la evaluación psicopedagógica propiamente dicha, serán descritas detalladamente en los siguientes capítulos.

2.1. LOS PROTOCOLOS DE DETECCIÓN: CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN

La primera fase del proceso de identificación propuesto la constituía la detección y tal como ya se ha mencionado, optamos por la utilización de técnicas informales.

Con este objetivo, se elaboraron **Protocolos de detección** para el alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria, atendiendo a 4 áreas fundamentales:

- **Capacidad de aprendizaje.**
- **Creatividad.**
- **Competencia Social.**
- **Comunicación.**

La elección de estas cuatro áreas vino dada, tanto por la importancia que en el ámbito educativo en general tienen, como por su especial relevancia en el tema que nos ocupa.

Los protocolos están compuestos por listados de items que recogen observaciones en cada una de estas 4 áreas. Las fuentes de información utilizadas han sido: el profesorado, las familias y el alumnado.

2.1.1. Áreas

Capacidad de aprendizaje.

La capacidad de aprendizaje constituye una de las características fundamentales del alumnado con altas capacidades. Si revisamos las numerosas descripciones y los listados de características existentes al respecto, en todos ellos aparece la facilidad, rapidez y consistencia de los aprendizajes, como factores que pueden observarse cuando existe una motivación adecuada hacia las tareas escolares. Su forma peculiar de aprender a un ritmo más rápido y con mayor profundidad y amplitud que sus iguales es una característica común que describen la mayoría de expertos, (Whitmore, 1980; Sternberg, 1984), etc.

Así pues, se ha incluido en este área items referentes a observaciones sobre el rendimiento en la utilización de estrategias cognitivas, resolución de problemas, búsqueda de alternativas, comprensión verbal o escrita, etc.

Creatividad.

La creatividad nos pareció un factor de extraordinaria importancia en el proceso de detección, ya que formas de razonamiento de tipo divergente son poco valoradas en la escuela y por esta razón, algunos alumnos y alumnas muy creativos, con frecuencia, no son identificados por el profesorado.

Un elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo divergente, se caracteriza por la habilidad para producir muchas ideas ante una situación concreta (fluidez) y también por la

capacidad para cambiar estas ideas cuando no son adecuadas (flexibilidad) y la tendencia a organizar, enriquecer y elaborar las propias aportaciones (Torrance, 1962; Guilford, 1968).

Así pues, mediante los items incluidos en el área de creatividad se ha intentado conocer y valorar los aspectos anteriores, así como otras manifestaciones de elevada capacidad de razonamiento divergente como son: la originalidad, la imaginación, el sentido del humor, la curiosidad, etc.

Competencia Social.

Lejos del estereotipo que asociaba superdotación a dificultades para relacionarse, los últimos modelos explicativos sobre la superdotación hacen referencia a la competencia social y a la capacidad de adaptación como una de las características más frecuente en este alumnado.

Así pues, se consideró necesario incluir items que hicieran referencia a la capacidad de liderazgo, la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones y la búsqueda y satisfacción de las relaciones sociales.

Comunicación.

Parece evidente, que tanto el desarrollo temprano del lenguaje, como la riqueza del vocabulario, la fluidez verbal y la facilidad para explicar las cosas y expresar pensamientos e ideas, son características que suelen estar presentes en el alumnado con altas capacidades.

En este área se incluyeron observaciones relativas al desarrollo del lenguaje, la riqueza del vocabulario y la fluidez en la expresión tanto oral como escrita, entre otras.

2.1.2. Fuentes de información

En este apartado nos vamos a referir a las fuentes que se han utilizado en el proceso de detección (profesorado, alumnado y familias) analizando cada una de ellas y justificando su utilización:

Profesorado.

El profesorado ha sido tradicionalmente la fuente de información más utilizada para identificar al alumnado con altas capacidades.

Coincidiendo con la opinión de Prieto (1997), consideramos muy valiosa la información que pueden aportar los docentes ya que:

- Pasan con el niño mucho tiempo, conviviendo en múltiples y diversas situaciones. De esta forma pueden observar tanto datos referidos al aprendizaje escolar, como referidos a sus actividades preferidas, la interacción con sus iguales e incluso las relaciones con su familia.

- Al estar en contacto diario con muchos y diferentes alumnos, puede tener un conocimiento exhaustivo de las características y potencialidades de los niños y niñas a una edad determinada; esto les permite comparar y distinguir a aquellos alumnos y alumnas que destacan.

No obstante, cabe precisar que la información aportada por el profesorado debe contrastarse y complementarse con las informaciones que aportan otras personas cercanas al alumno o alumna, como la familia y sus compañeros de clase. Algunas investigaciones han demostrado que el profesorado no es siempre una fuente fiable en el proceso de identificación, ya que tiende a valorar exclusivamente las capacidades más relacionadas con el rendimiento académico (Denton y Postlethwaite, 1984; García Yagüe, 1986).

Alumnado: compañeros y compañeras.

Entre las estrategias y técnicas de identificación informales, los cuestionarios de nominación de compañeros (*peer nomination*) se elaboraron bajo el supuesto de que los alumnos y alumnas tienen una percepción bastante ajustada de las capacidades de sus iguales y, por lo tanto, pueden aportar una información valiosa de las características de los demás.

Cabe señalar que los alumnos/as pueden observar a sus iguales en situaciones a las que los profesores no pueden acceder: actividades lúdicas, trabajo en equipo, etc., por ello la información que los propios alumnos aporten en el proceso de identificación puede servir para completar los datos, o incluso, para aportar información nueva sobre determinados alumnos que, en todo caso, deberán contrastarse con otra serie de observaciones y medidas.

La estructura de la técnica de nominación tiene características similares a las técnicas sociométricas, pero en este tipo de cuestionarios las preguntas se dirigen a conocer la opinión que cada alumno tiene sobre la capacidad de los demás, para enfrentarse a situaciones hipotéticas y para resolver problemas muy diversos.

La investigación sobre la validez de este tipo de instrumentos todavía no se encuentra muy sistematizada, no obstante se ha obtenido resultados positivos, aunque no igualmente válidos en la identificación de distintas capacidades, (Beltrán y Pérez, 1994).

Tuttle (1988), constata que las nominaciones entre iguales se realizan más certeramente sobre características de liderazgo y socialización, y en cambio, la técnica no parece dar buenos resultados en habilidades matemáticas y lingüísticas.

En España el estudio efectuado por González Gómez (1993), en el que se utiliza el cuestionario de nominación elaborado por Tuttle (1988), aporta una información concluyente de que la técnica es útil para que el alumnado identifique en sus compañeros y compañeras no sólo competencia social sino también elevada capacidad intelectual.

Familias.

La familia, al constituir el núcleo de personas que más cerca está del niño o niña, es una fuente de información muy valiosa y necesaria para la identificación del alumnado con altas capacidades. Por otra parte, el tipo de actividades que los niños y niñas realizan en sus casas es diferente de las que realizan en la escuela, por lo que la familia puede aportar información que de otra forma no se podría conocer.

La familia puede aportar información muy valiosa sobre aspectos como: desarrollo evolutivo, preferencias de actividades en el ámbito familiar, sentido del humor, autonomía en las destrezas básicas, etc.

2.2. PROTOCOLOS DE DETECCIÓN

2.2.1. Educación Infantil.

2.2.2. Educación Primaria.

2.2.1. Educación Infantil.

A· Cuestionarios para el profesorado.

B· Técnicas de nominación entre iguales.

C· Cuestionario para la familia.

A. CUESTIONARIOS PARA EL PROFESORADO. EDUCACIÓN INFANTIL (4-5 AÑOS).

- **OBJETIVO**

Aportar información sobre las observaciones que el profesor o profesora tiene sobre cada alumno/a de la clase, en relación con las 4 áreas descritas anteriormente.

- **CUMPLIMENTACIÓN**

El cuestionario se presenta como un cuadro de doble entrada (alumnado/observaciones), con el objetivo de facilitar el trabajo y acabar teniendo una visión global del grupo.

Se puntuará cada uno de los items, atendiendo a la siguiente escala:

1. Difícilmente.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

Se recomienda ir puntuando a cada uno de los alumnos o alumnas en cada una de las áreas.

- **CORRECCIÓN**

Se realizan los sumatorios de cada uno de los alumnos y alumnas en cada una de las áreas.

B. TÉCNICAS DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Cuentos: "El cole del cielo" y "la estrella Alfa".

- **OBJETIVO**

Obtener información sobre las percepciones de todos los alumnos y alumnas de la clase en relación a los compañeros y compañeras con altas capacidades.

- **CUMPLIMENTACIÓN**

El profesor o profesora seleccionará el cuento que considere más adecuado para su grupo-clase y los motivará adecuadamente, apoyándose, si lo considera necesario en las ilustraciones que se adjuntan, y contará el cuento.

Posteriormente pedirá a los niños y niñas que de uno en uno se acerquen y le digan al oído a qué compañero elegirían teniendo en cuenta la descripción del cuento.

- **CORRECCIÓN**

Se contabilizan las elecciones recibidas por cada alumno o alumna.

CUENTO: "EL COLE DEL CIELO"

En el cielo hay un colegio donde todas las estrellas aprenden muchas cosas: cantan, pintan, juegan y lo pasan muy muy bien.

Cuando el sol se esconde y es de noche, las niñas y los niños duermen, pero las estrellas van al cole.

La maestra luna enseña muchas cosas: los colores, los números, las letras y las estrellas aprenden.

En el cole del cielo cada estrella es distinta de las otras, hay una estrella gritona, otra siempre rie feliz y otra es la más juguetona.

También en el cole del cielo hay una estrella que puede hacer bien las cosas más difíciles, cuando encuentra un problema sabe solucionarlo y además puede inventar historias muy bonitas.

Si nosotros fuéramos las estrellas del cielo,

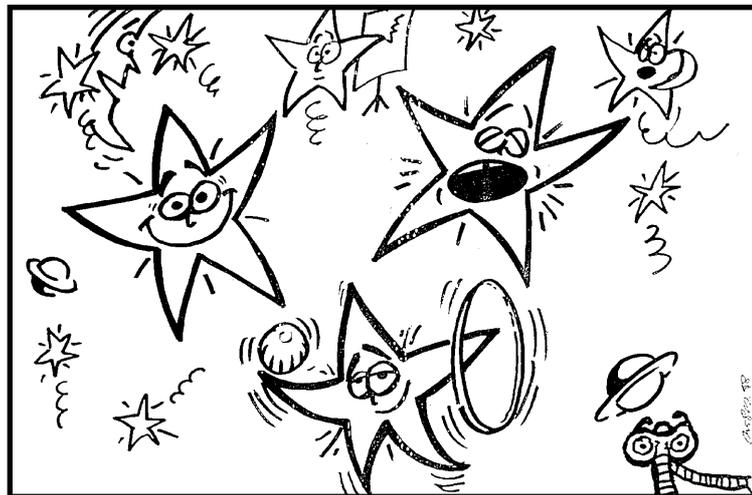
¿Quién sería la estrella gritona?

¿Y la estrella más feliz?

¿Y la más juguetona?

¿Y la estrella que...?

Ahora vais a venir a decirme al oído el niño o la niña que sería la estrella que puede hacer bien las cosas más difíciles, solucionar los problemas y también inventar historias muy bonitas.



CUENTO: "LA ESTRELLA ALFA"

Había una vez muchas estrellas que corrían y jugaban en un cielo azul. Una de estas estrellas, llamada Alfa, decidió un buen día bajar a la tierra y ver de cerca a los niños y niñas de los colegios. Para ello se transformó en un balón de fútbol y se dejó caer en el patio de un colegio.

— "¡Seño! ¡Seño!" — gritaron los niños y las niñas cuando vieron aquel balón tan bonito en el patio.

La seño y los niños y las niñas, se acercaron al balón. La seño lo cogió, como era tan brillante y con tantos colores lo llevó a la clase. Lo dejó encima de su mesa para que todos lo viesen.

La estrella Alfa transformada en balón observaba desde la mesa de la profesora a todos los niños y niñas de la clase.

De pronto el balón de la estrella Alfa empezó a hablar:

— "Soy la estrella Alfa y vivo en el cielo. Voy a llevarme a dar un paseo por el espacio a un niño o a una niña que sepa explicar bien las cosas para luego poderos contar lo que ha visto. Que sepa también inventar las mejores historias para pasarlo bien durante el viaje y que además si surge algún problema se le ocurran cosas para solucionarlo.

Ahora vais a venir a decirme al oído el niño o la niña que elegirá la estrella Alfa para ir con ella en su viaje por el espacio."



C. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS.

• **OBJETIVO**

Recoger información de la familia, referente a aspectos como: desarrollo evolutivo, preferencias de actividades en el ámbito familiar, ...

Es conveniente, enviar los cuestionarios junto con un escrito motivando a las familias y ofreciendo ayuda y colaboración en caso necesario.

• **CUMPLIMENTACIÓN**

La familia contestará cada uno de los items, atendiendo a la siguiente escala.

1. Dificilmente.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

• **CORRECCIÓN**

Se sumarán las puntuaciones logradas por cada alumno o alumna, exceptuando los items que se han incluido para evitar que las familias conocieran el objetivo del cuestionario. Estos items son: 1, 2 y 21.

CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

El objetivo del presente cuestionario es conocer mejor a su hijo/a. Lean las preguntas detenidamente, coméntenlas entre ustedes y respondan con sinceridad.

Una vez cumplimentado el cuestionario, entréguelo al tutor/a de su hijo/a.

Gracias por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO/A
 - FECHA DE NACIMIENTO
 - COLEGIO
 - CURSO
-

DATOS GENERALES

- ¿A qué edad dijo sus primeras palabras?
 - ¿A qué edad dijo las primeras frases?
 - ¿A qué edad fue capaz de mantener una conversación?
 - ¿A qué edad aprendió a mantenerse limpio, tanto de día como de noche?
 - ¿A qué edad empezó a dibujar objetos reconocibles?
 - ¿A qué edad empezó a escribir alguna palabra?
-

CUESTIONARIO

La familia contestará cada uno de los items, atendiendo a la siguiente escala.

1. Difícilmente o nunca
2. Pocas veces
3. Bastantes veces
4. Casi siempre o siempre

1. Es cuidadoso con sus juguetes	1	2	3	4
2. Es distraído, en ocasiones le cuesta prestar atención a lo que se le dice	1	2	3	4
3. Tiene buen sentido del humor	1	2	3	4
4. Le gusta estar entre personas adultas	1	2	3	4
5. Posee un vocabulario avanzado para su edad	1	2	3	4
6. Tiene un buen nivel lector	1	2	3	4
7. Intenta hacerse entender	1	2	3	4
8. Sus respuestas son originales y creativas	1	2	3	4
9. Pregunta todo	1	2	3	4
10. Tiene una elevada autoestima	1	2	3	4
11. Tiende a evitar situaciones conflictivas	1	2	3	4
12. Le agrada organizar situaciones	1	2	3	4
13. Asume responsabilidades más allá de lo esperado	1	2	3	4
14. Maneja el reloj	1	2	3	4
15. Está muy interesado por lo que le rodea	1	2	3	4
16. Memoriza cuentos, canciones y oraciones	1	2	3	4
17. Lee un libro con facilidad	1	2	3	4
18. Prefiere para sus juegos a personas mayores	1	2	3	4
19. Tiene dificultades en las relaciones con otros niños de su misma edad	1	2	3	4
20. Le gusta ir al colegio	1	2	3	4
21. Es autónomo en las habilidades básicas de la vida cotidiana	1	2	3	4

2.2.2. Educación Primaria.

- A· Cuestionarios para el profesorado.
- B· Técnica de nominación entre iguales.
- C· Cuestionario para la familia.

A. CUESTIONARIOS PARA EL PROFESORADO. EDUCACIÓN PRIMARIA.

- **OBJETIVO**

Aportar información sobre las observaciones que el profesor o profesora tiene sobre cada alumno/a de la clase, en relación con las 4 áreas descritas anteriormente.

- **CUMPLIMENTACIÓN**

El cuestionario se presenta como un cuadro de doble entrada (alumnado/observaciones), con el objetivo de facilitar el trabajo y acabar teniendo una visión global del grupo.

Se puntuará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala:

1. Difícilmente.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

Se recomienda ir puntuando a cada uno de los alumnos o alumnas en cada una de las áreas.

- **CORRECCIÓN**

Se realizan los sumatorios de cada uno de los alumnos y alumnas en cada una de las áreas.

B. TÉCNICAS DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Cuestionario dirigido a alumnos y alumnas

- **OBJETIVO**

Obtener información sobre la percepción de todos los alumnos y alumnas de la clase en relación a sus compañeros y compañeras con altas capacidades.

- **CUMPLIMENTACIÓN**

El tutor o tutora valorará el momento idóneo para su aplicación.

Resulta de gran importancia que el alumnado entienda que antes de responder al cuestionario deben pararse a pensar en todos sus compañeros y compañeras de la clase para encontrar al niño o niña que responde más a esa descripción.

Un procedimiento de aplicación que sugerimos puede ser el siguiente:

1. Motivar al grupo.
2. Leer y explicar en voz alta el cuestionario asegurándose de que todos los alumnos lo han entendido.
3. Pedir a los niños que antes de responder se paren a pensar en todos los compañeros de la clase.
4. Que los alumnos/as escriban el nombre de la niña o niño que han pensado.

- **CORRECCIÓN**

Se contabilizan las elecciones realizadas por el alumnado del grupo-clase.

CUESTIONARIO ALUMNOS-AS E. PRIMARIA

Intentamos encontrar a un niño o niña que...

- Sería capaz de inventar los mejores juegos...
- Si fueran a dar un premio al mejor inventor ella o él lo ganarían...
- Descubre situaciones y detalles que los demás niños no vemos...
- En la niña-o que hace más preguntas y demuestra más curiosidad...
- Si hay que hacer un teatro esa niña o niño inventaría la mejor historia...
- Esa niña o niño sabe hacer bien las cosas difíciles que los demás niños todavía no sabemos hacer.
- Ese niño o niña puede resolver situaciones y problemas muy difíciles.

NOMBRE: NIÑA-NIÑO

C. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS.

• **OBJETIVO**

Recoger información de la familia, referente a aspectos como: desarrollo evolutivo, preferencias de actividades en el ámbito familiar, ...

Es conveniente, enviar los cuestionarios junto con un escrito motivando a las familias y ofreciendo ayuda y colaboración en caso necesario.

• **CUMPLIMENTACIÓN**

La familia contestará cada uno de los items, atendiendo a la siguiente escala.

1. Dificilmente.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

• **CORRECCIÓN**

Cada ítem del cuestionario tiene un código que corresponde al área concreta que se está valorando. Se sumarán de forma independiente los resultados de cada una de las áreas, exceptuando los ítems con código DS que se han incluido con el propósito de que las familias no conocieran el objetivo de esta técnica.

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

La familia contestará cada uno de los items, atendiendo a la siguiente escala.

1. Difícilmente o nunca.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

DS1.	Prefiere los juegos con mucha actividad.	1	2	3	4
CA2.	Siente un afán y un placer evidente por la lectura. A menudo pide libros propios de una edad más avanzada.	1	2	3	4
CA3.	Demuestra una memoria excelente en todas las facetas de la vida cotidiana.	1	2	3	4
DS4.	Es distraído, en ocasiones le cuesta prestar atención a aquello que se le dice.	1	2	3	4
CA5.	Se concentra con facilidad e incluso se aísla cuando realiza actividades que le interesan.	1	2	3	4
CA6.	Está muy interesado/a por lo que le rodea. Les sorprende frecuentemente con preguntas de una madurez superior a su edad.	1	2	3	4
CA7.	A pesar de llevar unas calificaciones aceptables es frecuente oírle decir que se aburre en clase.	1	2	3	4
CA8.	Destaca por su afición y facilidad para resolver crucigramas, jeroglíficos, puzzles complicados, etc. o en juegos donde incide un alto componente intelectual.	1	2	3	4
C9.	Es capaz de mantener conversaciones de cierta dificultad y encontrar distintas conexiones entre ellas.	1	2	3	4
DS10.	Es cuidadoso/a con sus juguetes.	1	2	3	4
C11.	Se expresa con un lenguaje rico y fluido. Su vocabulario es muy avanzado y además lo utiliza de forma correcta.	1	2	3	4
C12.	Es muy bueno/a en actividades como redacciones, elaborar diálogos, inventar cuentos, historias, etc.	1	2	3	4
C13.	Es capaz de narrar una experiencia vivida o una película que ha visto de forma clara e interesante.	1	2	3	4
C14.	Se muestra muy hábil en comprender explicaciones e ideas de las conversaciones de los adultos.	1	2	3	4
CR15.	Puede expresar ideas y contar historias fruto de una gran imaginación.	1	2	3	4
CR16.	Se sorprenden por la originalidad que muestra en dibujos, respuestas, comportamientos, etc.	1	2	3	4
CR17.	Colecciona, investiga y experimenta con los medios que tiene a su alcance o con los que solicita y le proporcionan los padres.	1	2	3	4
CR18.	Suele contar cosas que le han ocurrido añadiendo una buena dosis de imaginación, aunque con orden y coherencia.	1	2	3	4
DS19.	Le gusta ir al colegio.	1	2	3	4
CR20.	Cuando juega con otros chicos-as se le ocurren iniciativas diferentes a las que puedan aportar los demás.	1	2	3	4
CR21.	Hace comentarios e interpretaciones muy personales ante una película o un programa de televisión.	1	2	3	4
DS22.	Se muestra cohibido/a ante personas que no conoce.	1	2	3	4
CR23.	Les resulta su hijo-a pesado e incluso agobiante a veces por la cantidad de cosas, preguntas o iniciativas que se le ocurren.	1	2	3	4
CR24.	Tiene mucho sentido del humor, disfruta con las situaciones divertidas.	1	2	3	4
CS25.	Cuando está con otros niños-as generalmente tiende a organizar y dirigir las situaciones.	1	2	3	4
CS26.	En algunas situaciones prefiere la compañía de niños más mayores o de adultos.	1	2	3	4
CS27.	Ofrece soluciones válidas a problemas familiares que se tratan estando él o ella presente.	1	2	3	4
CS28.	Acepta responsabilidades. Se puede confiar en que las cumplirá y normalmente lo hace bien.	1	2	3	4
CS29.	Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones.	1	2	3	4
DS30.	Es autónomo/a en las habilidades básicas de la vida cotidiana.	1	2	3	4

2.3. VALORACIÓN DE LOS PROTOCOLOS

2.3.1. Información aportada por el profesorado

Del cuadro global de cada grupo, que ha cumplimentado el profesor/a tutor/a, se sumarán las puntuaciones correspondientes a cada una de las áreas, y se considerarán exclusivamente, para la selección posterior, los resultados que igualen o superen las siguientes puntuaciones.

E. INFANTIL

•Capacidad de aprendizaje	50
•Comunicación	30
•Creatividad	33
•Competencia Social	30

E. PRIMARIA

•Capacidad de aprendizaje	50
•Comunicación	30
•Creatividad	33
•Competencia Social	46

2.3.2. Información aportada por las familias

Educación Infantil.

Se sumarán las puntuaciones logradas por cada alumno/a, y se considerarán, para la selección posterior, sólo aquellas que igualen o superen la puntuación de 58.

Puntuación global	58
--------------------------	-----------

Educación Primaria.

Cada ítem del cuestionario cumplimentado por las familias tiene un código que responde al área concreta que se está valorando.

Se sumarán de forma independiente los resultados de cada una de las áreas (en el cuestionario aparecen agrupadas) y se considerarán exclusivamente los resultados que igualen o superen las siguientes puntuaciones:

CA.	Capacidad de aprendizaje	21
C.	Comunicación	16
CR.	Creatividad	28
CS.	Competencia Social	16

2.3.3. Información aportada por el alumnado

Se sumará el número de elecciones que ha recibido cada alumno/a y se considerará, para la selección posterior, aquellos alumnos/as que han sido elegidos, al menos, por la tercera parte de sus compañeros de clase.

2.3.4. Criterios de selección

El proceso de detección requiere un análisis conjunto de la información que han aportado profesorado, familias y alumnado. Este análisis, en el que se contrastan las diferentes informaciones, se realizará preferentemente en aquellos casos en que el alumno o alumna obtiene puntuaciones iguales o superiores a las que anteriormente se han establecido como umbral para la selección, en dos o en las tres fuentes de información que se han utilizado.

La información recogida servirá para seleccionar a los alumnos/as que se encuentran en alguna de las categorías siguientes:

ÁREAS	FUENTE INFORMACIÓN
A Puntuaciones iguales o superiores al umbral de selección en: TODAS LAS ÁREAS	- Coinciden las tres fuentes de información: - Coinciden sólo dos: Profesores-Familias Profesores-Alumnos Familias-Alumnos
B Puntuaciones iguales o superiores al umbral de selección al menos en las áreas de: CAPACIDAD APRENDIZAJE COMUNICACIÓN	- Coinciden las tres fuentes de información: - Coinciden sólo dos: Profesores-Familias Profesores-Alumnos Familias-Alumnos
C Puntuaciones iguales o superiores al umbral de selección al menos en el área de: CREATIVIDAD	- Coinciden las tres fuentes de información: - Coinciden sólo dos: Profesores-Familias Profesores-Alumnos Familias-Alumnos

El profesorado, junto con los profesionales de los servicios de orientación, de cada centro, pueden incluir a otros alumnos y alumnas que no se encuentran en las categorías anteriores, si la información de la que disponen y su criterio les lleva a considerar que deben formar parte del grupo de alumnado que va a requerir una evaluación más rigurosa en el proceso de identificación del alumnado con altas capacidades.

2.4. CENTROS EN LOS QUE SE HA DESARROLLADO EL PROYECTO

Se consideró necesario y conveniente contar con un número elevado de centros para aplicar los protocolos de detección, de manera que los resultados obtenidos fueran fiables a nivel estadístico. También se consideró necesario establecer una serie de criterios para la selección de la muestra de centros que iba a participar en el proyecto.

Criterios utilizados para seleccionar los centros.

Se decidió seleccionar entre 40 y 50 centros de la Comunidad Valenciana con un total, aproximado, de 14.000 alumnos/as, escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Los centros que compusieron la muestra fueron seleccionados atendiendo a las siguientes características:

- **Tipología:** centros públicos, centros concertados y centros privados.
- **Ubicación:** centros ubicados en ciudades, localidades pequeñas y núcleos rurales.
- **Representatividad por provincias:** número proporcional de centros de las tres provincias atendiendo a número de alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, escolarizados en las mismas.

No obstante, es necesario reseñar que también se tuvo en cuenta otra serie de criterios, de carácter más cualitativo, pero no por eso menos importantes, y que exponemos a continuación:

- Informe favorable de los inspectores de Zona, sobre la idoneidad de los centros propuestos para llevar a cabo esta experiencia.
- Disponibilidad del psicopedagogo/a en los centros seleccionados, bien fuera del SPE, del Gabinete Municipal o del Departamento de Orientación del centro.
- Posibilidad de los psicopedagogos/as para desplazarse y asistir a las reuniones de coordinación y asesoramiento.
- Implicación y actitud positiva del profesorado para colaborar en el Proyecto.
- Conformidad explícita e implícita del equipo directivo del centro.
- Aceptable disposición de las familias para cumplimentar las cuestionarios y colaborar en el Proyecto.
- Existencia en el centro de algún alumno/a presumiblemente con sobredotación intelectual / altas capacidades.
- Participación del profesorado del centro en cursos de perfeccionamiento o en experiencias relacionadas con la "atención a la diversidad".

Siguiendo estos criterios, junto con los anteriormente descritos, el número total de centros seleccionados, el número de unidades y el número de alumnos/as figuran en el cuadro 1.

	Nº de centros	Nº Unidades E.I. (4-5 años)	Nº Unidades E. Primaria	Total Unidades E.I. y E.P.	Nº Alumnos/as E.I. (4-5 años)	Nº Alumnos/as E. Primaria	Total Alumnado E.I. y E.P.
ALICANTE	13	38	119	157	826	2.934	3.760
CASTELLÓN	8	23	69	92	452	1.457	1.909
VALENCIA	26	81	275	356	1.784	6.554	8.338
TOTALES	47	142	463	605	3.602	10.945	14.007

Cuadro 1. Número de centros seleccionados, así como del número de unidades de Educación Infantil y Educación Primaria, así como número de alumnado matriculado en dichos centros.

En el cuadro 2, se detallan el número de centros seleccionados, por provincias, de cada una de las tipologías: públicos, concertados y privados.

	Públicos	Concertados	Privados	Totales
ALICANTE	10	3	--	13
CASTELLÓN	6	2	--	8
VALENCIA	15	10	1	26
Total propuestos	31	15	1	47
Total participantes	30	11	1	42

Cuadro 2. Número de centros seleccionados, por provincias, según tipología.

Puede observarse que hay una diferencia entre el total de centros propuestos y el total de centros que finalmente participaron en el proyecto. Esta diferencia se debe al hecho de que un total de 5 centros, desistieron de participar por diversas razones.

Una vez determinados los centros en los que se iban a aplicar los protocolos de detección, se realizaron reuniones de coordinación con los psicopedagogos/as que atendían dichos centros. Las reuniones se realizaron en cada una de las tres provincias y en ellas se explicaron detalladamente, tanto el proceso seguido para la elaboración de los protocolos, como las instrucciones que debían tener en cuenta para su aplicación. Así pues, estos profesionales fueron los que asesoraron al profesorado en la aplicación y recogieron los datos extraídos, reflejándolos sistemáticamente en las hojas que se prepararon al efecto.

Los resultados del proceso de detección figuran en el siguiente cuadro resumen:

CUADRO FINAL												
Nº DE CENTROS	PROVINCIA	Nº DE ALUMNOS POR CURSO Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS									Totales	%
		2º de E.I.	3º de E.I.	1º Prim.	2º Prim.	3º Prim.	4º Prim.	5º Prim.	6º de Prim.			
13	ALICANTE	390	418	452	465	502	502	506	414	3.549	7'1	
		14	44	36	37	29	37	28	35	260		
5	CASTELLON	151	156	154	192	163	185	177	103	1.281	5'5	
		9	12	7	10	9	10	6	8	71		
24	VALENCIA	629	704	857	871	875	815	841	899	6.491	7'2	
		37	51	55	66	56	61	67	68	461		
TOTALES												
42	LAS 3 PROVINCIAS	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		
	% POR CURSOS	5'1	8'4	66'7	7'4	6'2	7'2	6'7	7'8		6'9	

Cuadro 3. Número de centros por provincias; alumnado al que se aplicó los protocolos; alumnado seleccionado.

Como puede observarse, el porcentaje de alumnado seleccionado mediante los protocolos de detección es del 6,9%. A esta muestra es a la que posteriormente se procedió a aplicar el protocolo de evaluación psicopedagógica que figura en el capítulo siguiente.

Para concluir, reseñar que en el anexo I , presentamos los cuadros globales, en los que se describe la muestra de una manera más exhaustiva.

3.1. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

El protocolo de evaluación que a continuación se presenta, se enmarca dentro de una concepción de la evaluación psicopedagógica como proceso de recogida y análisis de la información relevante, sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo es identificar las necesidades educativas que los alumnos y alumnas manifiestan y fundamentar las decisiones respecto al currículo escolar y el tipo de respuesta educativa que precisan.

Desde esta perspectiva la evaluación del alumnado con altas capacidades no difiere del tipo de evaluación que los servicios de orientación realizan con otros alumnos y alumnas. La finalidad será detectar al alumnado con altas capacidades, conocer sus características e identificar las necesidades educativas que presentan para, posteriormente, darles la respuesta educativa más adecuada.

El procedimiento de evaluación que se propone otorga una especial importancia a toda la información cualitativa que puede obtenerse mediante las técnicas que se presentan a continuación. Aunque no se descartan los datos cuantitativos obtenidos a través de pruebas estandarizadas, conviene contrastar esta información con un amplio conjunto de datos del alumno/a en su contexto, así como con sus realizaciones, comportamientos y rendimiento en diversos ámbitos.

La mayor parte de técnicas de evaluación que se presentan han sido elaboradas con el propósito de conocer las necesidades del alumnado con altas capacidades y se han aplicado por primera vez a un número elevado de alumnos y alumnas. Cincuenta profesionales han utilizado los instrumentos y nos han proporcionado su opinión y su criterio técnico sobre los mismos. Así pues, el protocolo de evaluación que se propone a continuación, incluye sus opiniones y sugerencias.

3.1.1. Información sobre el alumno/a

3.1.1.1. Desarrollo cognitivo

La evaluación psicopedagógica debe incluir una información completa del grado de desarrollo de los procesos básicos que intervienen en la actividad cognitiva como son:

- Producción convergente, o capacidad de razonamiento lógico.
- Grado de comprensión y representación de la realidad.
- Producción divergente o creatividad.
- Gestión de memoria.
- Planificación y regulación de la propia acción, es decir, estrategias cognitivas y meta cognitivas que el alumno/a utiliza para aprender.

Además de estos macroprocesos básicos implicados en la mayoría de aprendizajes, en algunos casos conviene valorar también el grado de desarrollo de determinadas aptitudes específicas: verbal, numérica, artística, musical etc.

En esta línea, algunos expertos efectúan propuestas concretas para evaluar el desarrollo cognitivo de los alumnos/as con altas capacidades. Prieto, M. D. (1997), considera que además de evaluar la habilidad intelectual general, es necesario conocer el nivel de desarrollo del pensamiento productivo y creativo, los procesos de *insight* o intuición y las aptitudes específicas.

Habilidad intelectual general.

Las pruebas de inteligencia general son las medidas más tradicionales para valorar este apartado, y con frecuencia son las únicas que se utilizan.

- La Wechsler Intelligence Scale: WPPSI, WISC y WISC-R son sin duda los instrumentos más utilizados para valorar la capacidad intelectual. El hecho de que estas técnicas ofrezcan un CI verbal y otro manipulativo tiene la ventaja de que sirven para detectar a alumnos/as con elevada capacidad mecánica o espacial, así como los que destacan en aptitudes verbales.
- El Test de Matrices Progresivas de Raven en sus diferentes formas: Standard (SPM), matrices en color (CPM) y Avanzada (APM) miden un tipo de razonamiento no verbal con elevada saturación de factor g o funcionamiento intelectual general que ha llevado a algunos autores a considerar esta prueba como la mejor medida de inteligencia general. Anastasí (1982).
- STAT Stemberg Triarchic Abilities Test, 1992 (Pendiente de validación en nuestro país). Esta prueba fue elaborada por Stemberg como instrumento de evaluación de los procesos y funciones de las tres subteorías que componen su teoría triárquica de la inteligencia. A pesar de que en la actualidad aún no se puede utilizar en nuestro país, es conveniente conocer su existencia ya que en un plazo más o menos breve podrá ser un instrumento útil y novedoso para valorar el desarrollo cognitivo de estos alumnos/as.

Pensamiento productivo y creativo.

Para muchos autores, la creatividad es uno de los componentes de la superdotación. Ahora bien, evaluar la creatividad ha sido y es algo sumamente controvertido, por lo que existen muy pocas pruebas estandarizadas. Las pruebas más conocidas son el test de "Pensamiento creativo" de Torrance y el "Inventario de percepción creativa" de Khatena Torrance. Dada la dificultad para definir el pensamiento creativo y considerando el gran peso que el factor "subjetividad" tiene a la hora de corregir y puntuar estas pruebas, Torrance estableció cuatro componentes básicos que lo caracterizarían y en base a los cuales ha de realizarse la valoración:

- **Fluidez:** es la disposición, o capacidad para producir muchas ideas, así, en los tests de creatividad la fluidez se valora por el número de respuestas que el alumno/a emite.

- **Flexibilidad:** es la capacidad para ver y abordar las situaciones de formas diferentes. Este componente de la creatividad se valora analizando cuantas categorías de respuestas diferenciadas el alumno/a es capaz de producir.
- **Elaboración:** es la capacidad para enriquecer cualquier producción con detalles que aunque no son necesarios para explicar la idea principal, la realzan.
- **Originalidad:** capacidad para producir respuestas que son poco frecuentes en el entorno.

No obstante, dado que la aplicación de estas pruebas resulta muy costosa, hemos considerado conveniente aportar una adaptación de algunas de las pruebas elaboradas por Torrance (1969), que pueden servir para valorar los principales aspectos ya descritos.

Además, es conveniente comparar los resultados de la aplicación de estos subtests con diferentes realizaciones del alumno/a: composiciones, dibujos, interpretación, creaciones plásticas, cuentos, ... para identificar en ellos indicios de originalidad, creatividad y aportaciones divergentes.

Las pruebas utilizadas han sido las que figuran en el apartado correspondiente a técnicas de evaluación (páginas, 65 a 71).

Procesos de *Insight* o intuición.

Los expertos consideran que el *insight* es uno de los rasgos característicos de las personas con alta capacidad y lo definen como **la intuición para resolver ingeniosamente problemas no convencionales**. (Stenberg R.J y Davidson, J.E, 1984). En el STAT se valora el *insight* mediante un conjunto de tareas diferentes: de contenidos matemático, verbal, problemas de misterio, series de letras, etc. El objetivo es evaluar los tres procesos que intervienen en el *insight*: codificación de información, comparación y combinación selectiva.

Aunque en la actualidad todavía no es posible utilizar el STAT en nuestro trabajo presentamos un ejemplo de ítem, como muestra de una tarea concreta que podría servir para valorar procesos de *insight*.

Ejemplo de problema de Insight con contenido matemático

Tenemos 3 "cajas de porcelana"; una de ellas viene con la etiqueta de "tazas", otra con la de "platos" y otra con "tazas y platos". Desafortunadamente, todas las etiquetas están puestas en las cajas equivocadas. Tomando sólo una caja, ¿cómo podrías etiquetar las otras dos?.

Stenberg y Davidson (1983)

Aptitudes específicas.

Puede darse el caso de que un alumno/a no obtenga un puntuación global muy alta y sin embargo obtenga un resultado muy elevado en algunos subtests relacionados con aptitudes específicas (verbal, numérica, espacial, ...) o al evaluar la competencia curricular en las distintas áreas, destaque de manera sobresaliente en alguna de ellas. En este caso es conveniente realizar una evaluación más exhaustiva del área en la que destaca el alumno/a.

Existen instrumentos estandarizados para valorar aptitudes específicas, así, por ejemplo Genovard y Castelló (1990) proponen los siguientes:

- Test de talento musical de Seashore.
- Test de aptitud mecánica de Stenquist.
- Test de aptitud artística de Meyer.
- Test de inteligencia social de O'Sullivan y Guilford.
- Test de artes visuales de Lewerenz.

3.1.1.2. Competencia curricular

La información respecto a los niveles de competencia curricular, es decir el grado de conocimiento que manifiesta el alumno/a en relación con la propuesta curricular del ciclo que le corresponde cursar, es indispensable para determinar sus necesidades.

Los referentes para esta valoración deben ser las capacidades que se expresan en los objetivos generales de cada área, contempladas en el proyecto curricular y reflejadas en los criterios de evaluación, de cada ciclo, que señalan el grado de desarrollo que se espera del alumno/a respecto a dichas capacidades.

La situación óptima sería utilizar los criterios de evaluación establecidos en el centro y reflejados en su Proyecto Curricular, pero en aquellos casos en que esto no sea posible o no se consideren adecuados, se puede recurrir a materiales ya elaborados con esta finalidad.

Al realizar la evaluación de la competencia curricular, hemos de ser especialmente cuidadosos para detectar posibles desequilibrios, si los hubiera, en el grado de desarrollo alcanzado respecto a las capacidades cognitivas, y las relativas al desarrollo personal y social (afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social).

Aunque quién mejor puede realizar esta evaluación es el profesor tutor y los profesores especialistas, dado que ellos disponen de la información necesaria, en muchas ocasiones es recomendable que el psicopedagogo/a colabore.

En la actualidad, existen en el mercado diferentes instrumentos para evaluar la competencia curricular.

3.1.1.3. Estilo de aprendizaje

La información sobre el alumno/a no estaría completa si además de conocer "lo que sabe" no analizamos también las estrategias que utiliza ante el aprendizaje.

Algunos estudios recientes Borkowski y Peck (1990); Moreno (1995), han tratado de analizar y describir el tipo de estrategias que utilizan preferentemente las alumnas y alumnos más capaces. Parece que las conclusiones son bastante coincidentes: estos alumnos/as tienden a mos-

trar un comportamiento metacognitivo muy eficiente, es decir, poseen un amplio conocimiento de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos y también de cómo regularlos y gestionarlos. Así, por ejemplo, saben cómo centrar la atención para rendir, cómo memorizar determinada información etc.

En los cuestionarios que presentamos a continuación se han incluido toda una serie de items característicos de las estrategias de aprendizaje que utilizan estos alumnos/as. Se presentan dos cuestionarios distintos, ya que nos parecía tan importante conocer los procesos y estrategias que preferentemente utilizan, como su aplicación en el contexto del aula. Además, recogiendo las sugerencias de los profesionales que los han utilizado, el cuestionario para valorar estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos tiene dos versiones, una para el alumnado de E. Infantil y primer ciclo de E. Primaria y otra para el segundo y tercer ciclo de E. Primaria.

**CUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS
VERSIÓN E. INFANTIL, 1º CICLO PRIMARIA**

	Alto	Medio	Bajo
1. Procesos atencionales			
• Es capaz de centrarse durante períodos prolongados de tiempo ante tareas que le interesan.			
• Se centra con facilidad y capta las ideas importantes de narraciones, explicaciones de clase, etc			
2. Memoria			
• Tiene buena memoria inmediata.			
• Recuerda con facilidad y rapidez información diversa y sucesos que ocurrieron hace tiempo.			
3. Naturaleza de los procesamientos			
• Responde con precisión y rapidez a los estímulos que se le presentan.			
• Destaca por la realización de aprendizajes autónomos.			
• Transfiere espontáneamente las estrategias aprendidas a nuevas situaciones de aprendizaje.			
4. Procesos y estrategias de codificación de la información			
• Muestra habilidad para establecer analogías entre conceptos.			
5. Procesos y estrategias de apoyo al procesamiento			
• Es reflexivo/a y tiende a planificar su actuación antes de abordar las tareas.			
• Después de actuar suele comprobar los resultados que consigue.			

**CUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS
(SEGUNDO Y TERCER CICLO DE E. PRIMARIA)**

	Alto	Medio	Bajo
1. Procesos atencionales			
• Se centra con facilidad en los aspectos esenciales de la información.			
• Tiende a organizar los contenidos o informaciones que va a aprender.			
2. Memoria			
• Tiene buena memoria inmediata			
• Utiliza estrategias para luego retener la información (agrupar información, asociarla a significados concretos, encadenarla,...)			
• Recuerda con facilidad y rapidez acontecimientos o contenidos escolares aprendidos hace tiempo.			
3. Naturaleza de los procesamientos			
• Responde con precisión y rapidez a los estímulos que se le presentan.			
• Realiza con facilidad y de forma simultánea procesos diferentes.			
• Destaca por la realización de aprendizajes autónomos.			
• Transfiere espontáneamente las estrategias aprendidas a nuevas situaciones de aprendizaje.			
4. Procesos y estrategias de codificación de la información			
• Transforma espontáneamente la nueva información mediante: imágenes visuales, organización espacial, etc.			
• Razonamiento analógico elevado.			
5. Procesos y estrategias de recuperación de la información			
• Tienen habilidad para relacionar informaciones.			
• Utiliza los errores para aprender y generar nuevas estrategias.			
6. Procesos y estrategias de apoyo al procesamiento			
• Dedicar más tiempo a la fase de planificación y es rápido en la ejecución.			
• Autorregula su propio aprendizaje con facilidad: reflexiona y comprueba resultados.			

CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

1. ¿Cuándo aprende mejor el alumno/a?		
• En cualquier situación.		
• Sólo cuando los contenidos y actividades se relacionan con sus intereses.		
2. ¿Cómo aprende mejor el alumno/a?		
• Cuando se le presenta determinada información.		
• Cuando debe buscar la información por sí mismo.		
3. ¿Ante qué tipo de tareas responde mejor?		
• En las de reproducción de la información.		
• En las que suponen comprensión e interpretación de contenidos.		
• En aquellas que debe utilizar lo que ya sabe para encontrar una solución a situaciones nuevas.		
• En las tareas en que se contrastan opiniones e ideas.		
• En las tareas que implican indagación o descubrimiento de la información.		

4. ¿Con quién aprende mejor el alumno/a?

• Cuando trabaja sólo.	
• Cuando trabaja en equipo.	
• Cuando tutora y ayuda a un compañero/a.	
• En cualquier situación.	

5. Materiales

• Con el material habitual de la clase: libros de texto, cuadernos, ...	
• Con material de ampliación y consulta.	
• Utilizando nuevas tecnologías.	
• Indistintamente.	

Además, en el apartado dedicado a las técnicas de evaluación, se ha incluido el "Inventario de Estilos de Aprendizaje" elaborado por Renzulli (1978).

3.1.1.4. Motivación e intereses

La falta de motivación es una de las causas más frecuentes de un rendimiento escolar insatisfactorio en cualquier alumno o alumna y, por supuesto también en los más capaces.

Los estudios que analizan el fracaso en la escuela de estudiantes considerados superdotados tienden a apuntar a factores de tipo motivacional como una de las principales variables explicativas de esta situación.

Al igual que para el resto de alumnado, la motivación de los alumnos/as más capaces también está en función del significado que para ellos/as adquiere el trabajo que han de realizar, significado que perciben en un contexto y en relación con la propuesta educativa presentada por su profesor/a.

Por tanto, es preciso valorar este aspecto para conocer como se produce esa interacción entre alumno/a y contexto y que se puede hacer para que ésta mejore.

Para valorar la motivación proponemos dos sencillos cuestionarios. Uno debe ser cumplimentado por el profesor/a y otro por el alumno o alumna, bien sea de forma escrita o a través de una entrevista. La información obtenida mediante esta técnica requiere, como en otras, un análisis cualitativo que sirva para identificar dificultades en el ámbito motivacional.

**A) CUESTIONARIO PARA VALORAR MOTIVACIÓN
PROFESORADO**

1. ¿Cuáles son las metas que persigue el alumno/a a la hora de aprender?	1	2	3	4
• Conseguir ser aceptado y valorado por parte de profesores, alumnos/as y padres.				
• Comprender lo que está estudiando y experimentar que progresa y domina la tarea.				
• Liberarse de la tarea cuanto antes por considerarlo algo impuesto.				
• Preservar la propia imagen ante sí mismo y ante los demás, es decir conseguir que se reconozca que "yo valgo".				

2. ¿A qué atribuye el alumno/a sus éxitos?	1	2	3	4
• A que ha tenido suerte.				
• A que las tareas son muy fáciles.				
• A su inteligencia.				
• A su esfuerzo y trabajo.				

3. ¿A qué atribuye el alumno/a sus fracasos?	1	2	3	4
• A que los profesores/as le tienen manía o les cae mal.				
• A la mala suerte.				
• A que ha actuado mal.				
• A que no se ha esforzado suficiente.				

Escala de Valoración: 1= Nada. 2= Poco. 3= Bastante. 4= Mucho

**B) CUESTIONARIO PARA VALORAR MOTIVACIÓN
ALUMNOS Y ALUMNAS**

Alumno/a: _____

1. Cuando estás aprendiendo lo que realmente te importa es:	1	2	3	4
• Conseguir que los profesores, mis compañeros y compañeras y mis padres, valoren lo que hago.				
• Comprender lo que estoy estudiando. Darme cuenta de que estoy progresando y aprendiendo cosas nuevas.				
• Lo que me importa de verdad es terminar el trabajo cuanto antes para poder hacer lo que me gusta.				
• Hacerlo bien para que los demás reconozcan que "yo valgo".				

2. Cuando algo te sale bien y tienes éxito. ¿Cuál crees que es la causa?	1	2	3	4
• A que he tenido suerte.				
• A que las tareas son muy fáciles.				
• A mi inteligencia.				
• A mi esfuerzo y trabajo.				

3. En los momentos en que las cosas te salen mal ¿Cuál crees que es la causa?	1	2	3	4
• A que los profesores/as me tienen manía y les caigo un poco mal.				
• A la mala suerte.				
• A que he actuado mal.				
• A que no me he esforzado lo suficiente.				

Escala de Valoración: 1= Nada. 2= Poco. 3= Bastante. 4= Mucho

En relación a los intereses, conviene tener presente que algunos alumnos y alumnas muy capaces muestran intereses de aprendizaje intensos hacia informaciones concretas o campos de conocimiento que no se incluyen en el currículo escolar.

Normalmente los padres conocen estos intereses y pueden aportarnos información sobre los mismos. También los alumnos/as con frecuencia aportan de forma espontánea esta informa-

ción. En todo caso, un cuestionario como el que presentamos a continuación puede ser también una técnica útil para conocer sus intereses concretos de aprendizaje.

CUESTIONARIO PARA VALORAR INTERESES

1. Explícame que es lo que te gusta hacer en casa en tu tiempo libre:

2. ¿Qué programas de televisión te gustan más?:

3. ¿Te gusta coleccionar cosas?. ¿Cuáles?:

4. ¿Te gusta lo que haces en clase?. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta?:

5. ¿Qué te gustaría aprender en el colegio que no se enseña?:

6. ¿Cuándo seas mayor que quieres ser, qué te imaginas haciendo?:

7. Explica cómo crees que vas a ser cuando seas mayor:

3.1.1.5. Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto y la autoestima son conceptos íntimamente relacionados. El autoconcepto suele definirse como el conjunto de creencias, informaciones y pensamientos que el alumno/a tiene sobre sí mismo, mientras que se considera la autoestima como la valoración que se realiza sobre diferentes aspectos de su propia persona: capacidades, rendimiento escolar, autoeficacia, relaciones sociales, sensación de control sobre sus propias realizaciones, etc.

En ocasiones puede suceder que los alumnos/as con altas capacidades presenten desajustes entre su desarrollo cognitivo y el desarrollo personal-social. Los expertos denominan a este fenómeno **disincronía**, Terrassier (1994).

También es frecuente, que en aquellos casos en que las diferencias entre un alumno/a y su grupo de pares son muy evidentes, el alumno/a advierte estas diferencias y puede considerarse a sí mismo como un elemento extraño o raro en su clase.

Así pues, el propio autoconcepto y equilibrio personal condicionan la relación interpersonal, y así, un alumno/a que se siente extraño consigo mismo es frecuente que tenga problemas en cuanto a su interacción social.

Parece, pues evidente, que la evaluación psicopedagógica debe incluir necesariamente el análisis del autoconcepto y la autoestima como aspectos implicados en el desarrollo personal del alumno/a.

Existen algunos indicadores que pueden ser útiles para precisar y orientar esta evaluación:

- Opinión del alumno/a respecto a sí mismo y sus capacidades.
- Valoración que cree que tienen los demás de él.
- Autoinstrucciones que utiliza.
- Criterios que usa para valorar logros personales, sociales y académicos.
- Forma de valorar las ayudas externas.
- Metas que se propone y opinión ante las metas que le proponen los demás.

Para la evaluación del autoconcepto y la autoestima apenas existen pruebas estandarizadas, sin embargo puede realizarse mediante diferentes técnicas: observación en el contexto escolar, cuestionarios de opinión sobre sí mismo, autobiografía, etc. Para el protocolo de evaluación se ha utilizado una traducción de "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (Piers, 1977). Si se considera necesario, toda esta información se puede completar con la información aportada por la familia del alumno/a, sus profesores/as y sus compañeros/as de clase.

3.1.1.6. Adaptación e interacción social

Uno de los estereotipos más divulgados sobre los alumnos y alumnas más capaces, es que van a tener dificultades para relacionarse con sus iguales mostrándose introvertidos y solitarios. Sin embargo los expertos consideran que respecto a su competencia social este grupo de alumnado, presenta tantas diferencias como el resto de alumnos/as.

No obstante, algunos autores como Castelló y Martínez (1998) consideran que existe una relación entre la competencia social y el tipo de capacidades en que los alumnos destacan. Así, se puede hablar de que existe talento social cuando el alumno/a posee los recursos y habilidades para actuar con frecuencia como líder de los grupos de iguales con los que se relaciona. Según estos autores, los alumnos/as con alta capacidad o talento verbal, artístico y creativo y también los alumnos superdotados (con elevada competencia general) no suelen presentar ningún tipo de problema en las relaciones sociales.

Por el contrario, los alumnos/as con elevada capacidad lógica, académica, matemática... pueden presentar problemas de relación e interacción con los otros por utilizar preferentemente formas de razonamiento poco flexibles y, por lo tanto, con escasas posibilidades de adaptación a las situaciones sociales.

En todo caso, en el proceso de evaluación psicopedagógica se debe analizar la capacidad para adaptarse y el tipo de relaciones que el alumno/a establece, tanto con sus iguales como con los adultos. En el cuestionario que se presenta, se han intentado recoger algunos de los indicadores más útiles para valorar este aspecto.

CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN E INTERACCIÓN

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

A) Actitud general del alumno/a*Se muestra:*

• Alegre		• Creativo	
• Triste		• Respeta reglas	
• Apático		• Asume responsabilidades	
• Lloro		• Participativo	
• Agresivo		• Escucha y atiende	
• Sensible		• Comparte con los demás	
• Sincero		• Pregunta continuamente por lo que le rodea	
• Expresa sus puntos de vista, gustos y preferencias		• Reconoce sus errores y equivocaciones	
• Inactivo		• Implicado en la actividad	
• Observa a distancia			

B) Interacción con el maestro*Iniciativa de la interacción*

• El alumno/a espontáneamente se dirige al maestro/a	
• El maestro/a es quien normalmente inicia la interacción	

Frecuencia de la interacción

• Continúa		• Ocasional		• Inexistente	
------------	--	-------------	--	---------------	--

Tipo de interacción del alumno/a

• Dependencia		• Solicita ayuda	
• Autonomía		• Necesita refuerzo social a menudo	

C) Interacción con los compañeros/as

• El alumno/a suele tomar la iniciativa en las interacciones	
• Espera siempre que los demás inicien la interacción	

Frecuencia de la interacción

• Escasa		• Normal		• Alta	
----------	--	----------	--	--------	--

La interacción la realiza

• Con un solo compañero		• En pequeño grupo		• Con la mayoría	
-------------------------	--	--------------------	--	------------------	--

Tipo de interacción

• Dependencia		• Autonomía	
• Afectiva		• Distante	
• Solicita ayuda		• Ofrece ayuda	
• Participa en conflictos, es agresivo y molesta		• Tiende a evitar conflictos, incluso a resolverlos	

Actitud del grupo hacia el alumno/a

• Rechazado		• Aceptado	
• Burla		• Apreciado	
• Sobreprotegido		• Ignorado	

Actitud que el alumno/a tiene hacia el grupo

• Sociable, respeta y acepta		• Tímido	
• Líder		• Rechaza	

3.1.2. Información sobre el contexto escolar

El objetivo de esta fase del proceso de evaluación es analizar si las experiencias de aprendizaje que se proponen al alumno-a son las adecuadas, y en caso de no serlo, proponer qué cambios serían necesarios para conseguir las condiciones idóneas que favorezcan al máximo su desarrollo.

El proceso que debe seguirse para evaluar la adecuación de la propuesta educativa del grupo, es comparar la información que hemos obtenido sobre el alumno-a, sus características, con cada uno de los elementos de la programación. Este procedimiento aconseja la realización de sesiones de observación dentro del grupo clase.

Además, en la actualidad la evaluación psicopedagógica, se enmarca dentro de un proceso de recogida y análisis de datos, que necesariamente implican la colaboración de todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, el trabajo conjunto profesor/a—psicopedagogo/a es imprescindible para evaluar el contexto escolar.

Con esta finalidad se ha elaborado una guía facilitadora de este procedimiento de análisis.

GUÍA PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

1.- Respeto a los contenidos de cada área

Los contenidos que se van a trabajar en la clase deben compararse con:

- El nivel de competencia curricular del alumno/a.
- Intereses que muestra por aprender.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	POSIBLE ADECUACIÓN QUE REQUIERE
Identificar los contenidos que el alumno/a ya domina.	Eliminar.
Determinar que contenidos de la programación son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno/a.	Priorizar.
Identificar los contenidos que son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno/a y no están presentes en la programación. Por ejemplo: habilidades para relacionarse, actitudes de aceptación hacia los otros, etc.	Introducir.
Identificar los contenidos que se prevé que adquirirá en un plazo de tiempo breve (antes que sus compañeros).	Ampliar. De forma vertical con más contenidos, o bien de forma horizontal estableciendo relaciones y conexiones con otros temas)
Analizar qué contenidos de la programación responden a los intereses de aprendizaje del alumno/a y cuáles no se contemplan y convendría incorporarlos.	Introducir; podrían sustituir a los contenidos que se han eliminado por que el alumno/a ya los domina.

2.- Respeto a las estrategias metodológicas que utiliza el profesor/a para enseñar

Interesa comparar la metodología del profesor con la información que se dispone sobre el estilo de aprendizaje del alumno/a.

Identificar qué tipo de estrategias utilizadas por el profesor/a resultan adecuadas para el alumno/a:

(*)	Estrategias	SI	NO
	Metodología expositiva.		
	Metodología por descubrimiento.		
	Actividades en grupo cooperativo.		
	Enseñanza tutorada (alumno/a- alumno/a).		
	Trabajo individual e independiente.		
	Trabajo de investigación (individual o en grupo).		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

La Evaluación Psicopedagógica

Identificar qué tipo de actividades resultan más adecuadas en función del estilo de aprendizaje del alumno/a:

• Grado de dificultad en cuanto a procesos cognitivos.

(*)	Actividades	SI	NO
	De reproducción de la información: definir, explicar, enumerar, ...		
	De clasificación en función de distintas categorías.		
	De aplicación de los contenidos: resolver problemas, ...		
	De relacionar conceptos e ideas.		
	De producción y creación personal.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

• Grado de estructuración de la tarea.

(*)	Actividades	SI	NO
	Muy estructuradas en las que delimita muy claramente lo que hay que hacer.		
	Semiestructuradas en las que el alumno/a tienen cierta autonomía para decidir su realización.		
	Abiertas en las que el alumno/a tiene autonomía para decidir el plan a seguir.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

• Materiales didácticos utilizados en el aula.

(*)	Materiales	SI	NO
	Libros de texto y cuadernos.		
	Biblioteca de aula, libros de consulta.		
	Material audiovisual.		
	Programas informáticos.		
	Otros materiales del aula:		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

• Agrupamientos de los alumnos/as en el aula.

(*)	Agrupamientos	SI	NO
	Individual.		
	Pequeño grupo homogéneo.		
	Pequeño grupo heterogéneo.		
	Gran grupo.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

• Organización de los espacios.

(*)	Espacios	SI	NO
	Un espacio único y común.		
	Organización de diferentes espacios fijos de actividad: rincones.		
	Organización variable de los espacios en función de las necesidades de los alumnos y de las características de los contenidos y actividades a realizar.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

3.- Respeto a la evaluación

(*)	Procedimientos	SI	NO
	Se utiliza una evaluación inicial abierta planteada de tal forma que permita conocer HASTA DONDE SABE el alumno/a.		
	La recogida de información se realiza de forma continua.		
	La evaluación es criterial y valora los progresos del alumno/a respecto a su punto de partida, evitando las comparaciones.		
	La evaluación permite reflexionar sobre los errores y da la oportunidad de corregirlos, tomando conciencia, asumiendo la responsabilidad de reflexionar, nutriendo la motivación y potenciando la autonomía.		
	Se utilizan instrumentos muy variados y, sobre todo que en su planteamiento no limiten las posibilidades para mostrar lo que realmente sabe el alumno.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

3.1.3. Información sobre el contexto socio-familiar

Después de disponer de una información completa sobre el alumno/a y conocer el contexto escolar en el que se encuentra, es necesario para obtener una visión completa del mismo analizar las características de su contexto familiar. Las expectativas, las vivencias, los aprendizajes y experiencias en el hogar repercuten tanto en los intereses y actitudes como en los conocimientos y habilidades.

Las reacciones de las familias ante la información de la superdotación de su hijo o hija puede ir desde reacciones muy positivas hasta reacciones negativas que a veces acaban siendo de rechazo. La etiqueta de la superdotación les lleva a veces a ser muy exigentes y otras a ser excesivamente tolerantes. No cabe duda de que este hecho tiene una influencia en las relaciones familiares y en todos los miembros de la familia.

Por otra parte, los estudios clínicos apuntan que la superdotación de los hijos e hijas puede ser vivida por los padres como fuente de conflictos en la pareja; especialmente en relación a las expectativas sobre como educar a su hijo o hija, así como a los conflictos en relación a la escuela, (Martínez, M. y Castiglione, F. 1996). Los aspectos de los que se debería recabar información en la evaluación serían los siguientes:

- Percepción que la familia tiene del alumno/a, de su capacidad, de sus características y de sus necesidades y la repercusión sobre el ambiente familiar.
- Expectativas de la familia hacia su hijo/a y niveles de exigencia.
- Relaciones del alumno/a con sus padres y hermanos.
- Relación, actitud y exigencia que la familia manifiesta hacia la escuela.
- Posibilidades de la familia para dar respuesta a las necesidades que presenta su hijo/a (motivacionales, económicas, etc.)

En el caso de que el alumno/a ya hubiera sido detectado previamente, es interesante conocer la forma en que la familia se enteró y la repercusión de este hecho sobre la dinámica familiar.

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

Percepción que la familia tiene de la capacidad, características y necesidades de su hijo/a:

¿Cómo describirían a su hijo/a?

¿Qué características de su hijo/a les llaman más la atención?

Cada niño/a es diferente a los demás y, por esta razón, cada uno necesita un tipo de atención diferente.

¿Qué tipo de atenciones necesita su hijo/a por parte de los adultos?

¿Existe algún aspecto del desarrollo de su hijo/a que les preocupa? ¿Cuál es?

Expectativas que la familia tienen hacia su hijo/a:

¿Cómo imaginan que va a ser su hijo/a cuando crezca, qué esperan de él o ella?

¿En relación a los estudios, en el futuro, qué les gustaría para él o ella?

Exigencias que la familia tiene hacia su hijo/a:

¿Cómo valorarán los progresos de su hijo en la escuela?, ¿y en casa?

¿Qué opinan de su rendimiento?, ¿están satisfechos o les gustaría que lograra mayores progresos?

Relación que el alumno mantiene con el padre y la madre:

Explíquenos cómo es la relación que el niño/a mantiene con su madre.

¿Y con su padre?

Relación que el alumno/a mantiene con sus hermanos/as:

¿Cómo se lleva con sus hermanos?

¿Qué opinión tienen sus hermanos de él o ella?

Tipo de relación, actitud y nivel de exigencia de la familia hacia la escuela:

¿Qué opinan de la escuela? ¿están satisfechos del tipo de atención que recibe su hijo/a?

Posibilidades de la familia para dar respuesta a las necesidades de su hijo/a (motivacionales, económicas, ...):

¿Cómo ocupa el niño/a el tiempo libre?

¿Qué actividades realiza?

¿Existe algún tipo de actividad que les gustaría que su hijo/a realizara, pero, por alguna razón no es posible que la lleve a cabo?

3.1.4. Determinación de las necesidades educativas de los alumnos/as

El análisis conjunto de la información obtenida mediante la evaluación del alumno, del contexto escolar y del contexto familiar nos permitirá determinar las necesidades educativas del alumno/a. Traducir los resultados de la evaluación en un lenguaje de necesidades educativas, es una tarea a la que no estamos acostumbrados, pero que es necesaria para poder adaptar la propuesta educativa a sus características.

A continuación se exponen algunos ejemplos de posibles necesidades que pueden identificarse mediante la evaluación y que serán la base de la adaptación curricular:

El alumno o alumna necesita que:

- Se amplíen los contenidos conceptuales que debe aprender.
- Se prioricen contenidos aptitudinales dirigidos a aceptar y valorar a los demás.
- Se introduzcan en el programa contenidos relacionados con sus intereses concretos de aprendizaje.
- Se aumente el nivel de complejidad de las actividades que se le proponen.
- Se le proporcionen materiales de ampliación y de consulta.
- Se proporcionen orientaciones a la familia para que reduzcan el nivel de exigencia con su hijo.

3.2. TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN

3.2.1. PRUEBA DE CREATIVIDAD

• OBJETIVO

El objetivo de esta prueba es valorar la creatividad del alumno/a a través de cuatro componentes básicos:

- **Fluidez:** es la capacidad para producir muchas ideas, se valora por el número de respuestas que el alumno/a emite.
- **Flexibilidad:** es la capacidad para ver y abordar las situaciones de formas diferentes. Este componente de la creatividad se valora analizando cuantas categorías de respuestas diferenciadas el alumno/a es capaz de producir.
- **Elaboración:** es la capacidad para enriquecer cualquier producción con detalles que aunque no son necesarios para explicar la idea principal, la realzan.
- **Originalidad:** capacidad para producir respuestas que son poco frecuentes en el entorno.

• APLICACIÓN

Se presentan diferentes tareas de tipo gráfico y verbal para ser cumplimentadas por los alumnos/as.

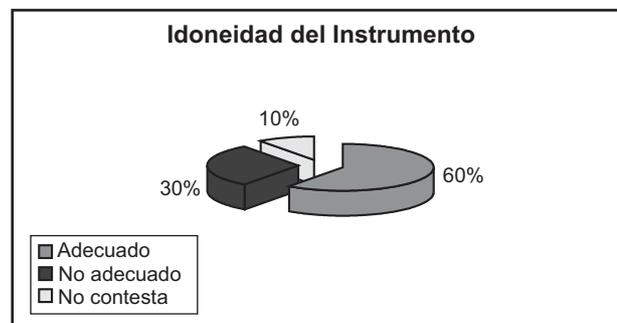
Resulta conveniente aplicar la prueba al grupo completo de alumnos/as para comparar las diferentes producciones y poder apreciar determinados componentes del pensamiento divergente, como, por ejemplo, la originalidad.

• CORRECCIÓN

Para tratar de contrastar el factor "subjetividad" a la hora de corregir esta prueba, se propone que al menos tres personas diferentes evalúen las realizaciones de los alumnos, utilizando una escala de 1 a 10, para puntuar cada uno de los componentes de la creatividad. Posteriormente se obtendrá una puntuación media para cada aspecto valorado y una puntuación global como resultado final de la prueba.

En el anexo 2 se presentan diferentes producciones consideradas como muestra de respuestas que han sido consideradas por diferentes jueces como creativas.

• OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES

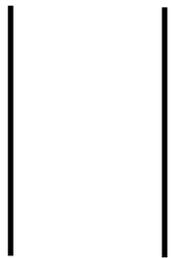
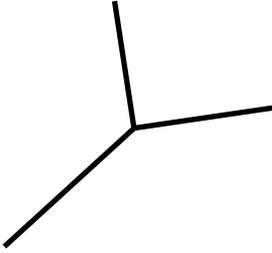
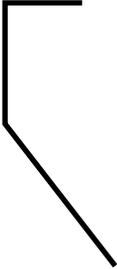
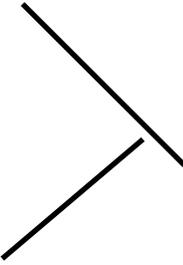


FIGURAS INCOMPLETAS (I)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Imagina que alguien ha comenzado a dibujar pero no ha terminado los siguientes dibujos. Termina de dibujarlos tú, pero, haz un dibujo que creas que no se le va a ocurrir a nadie más en la clase.

Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

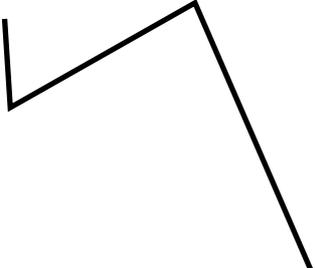
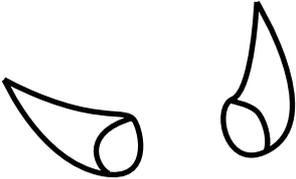
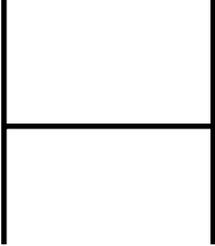
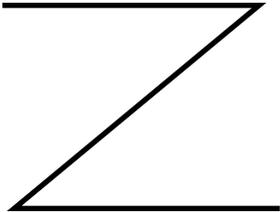
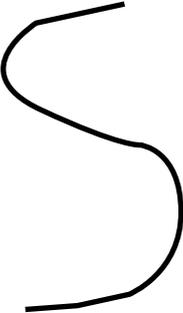
1 	2 
3 	4 
5 	6 

FIGURAS INCOMPLETAS (II)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Imagina que alguien ha comenzado a dibujar pero no ha terminado los siguientes dibujos. Termina de dibujarlos tú, pero, haz un dibujo que creas que no se le va a ocurrir a nadie más en la clase.

Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

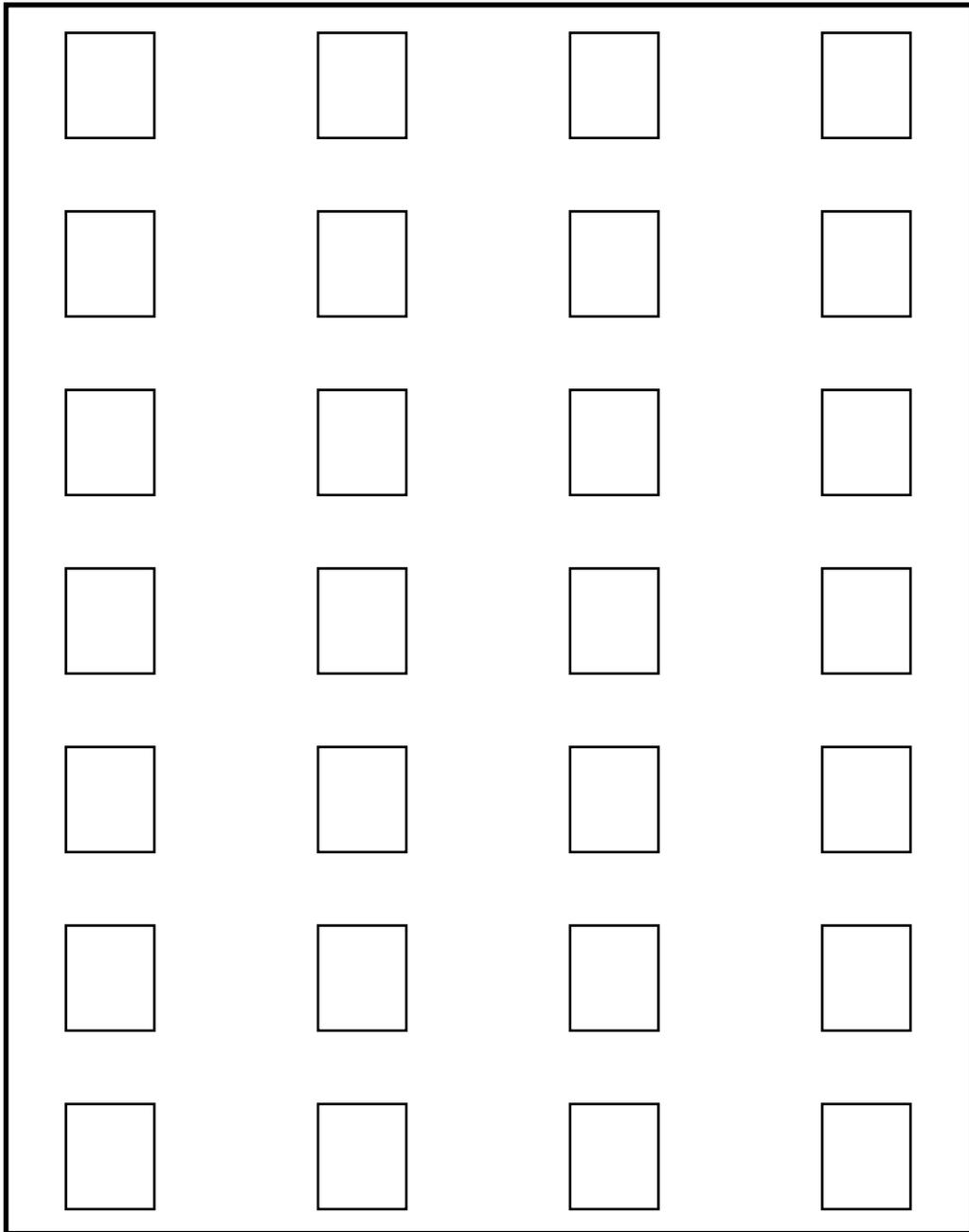
1 	2 
3 	4 
5 	6 

CUADRADOS

Nombre: _____ Apellidos: _____

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos cuadrados.

Adaptación tarea de cuadrados de Torrance (1969).

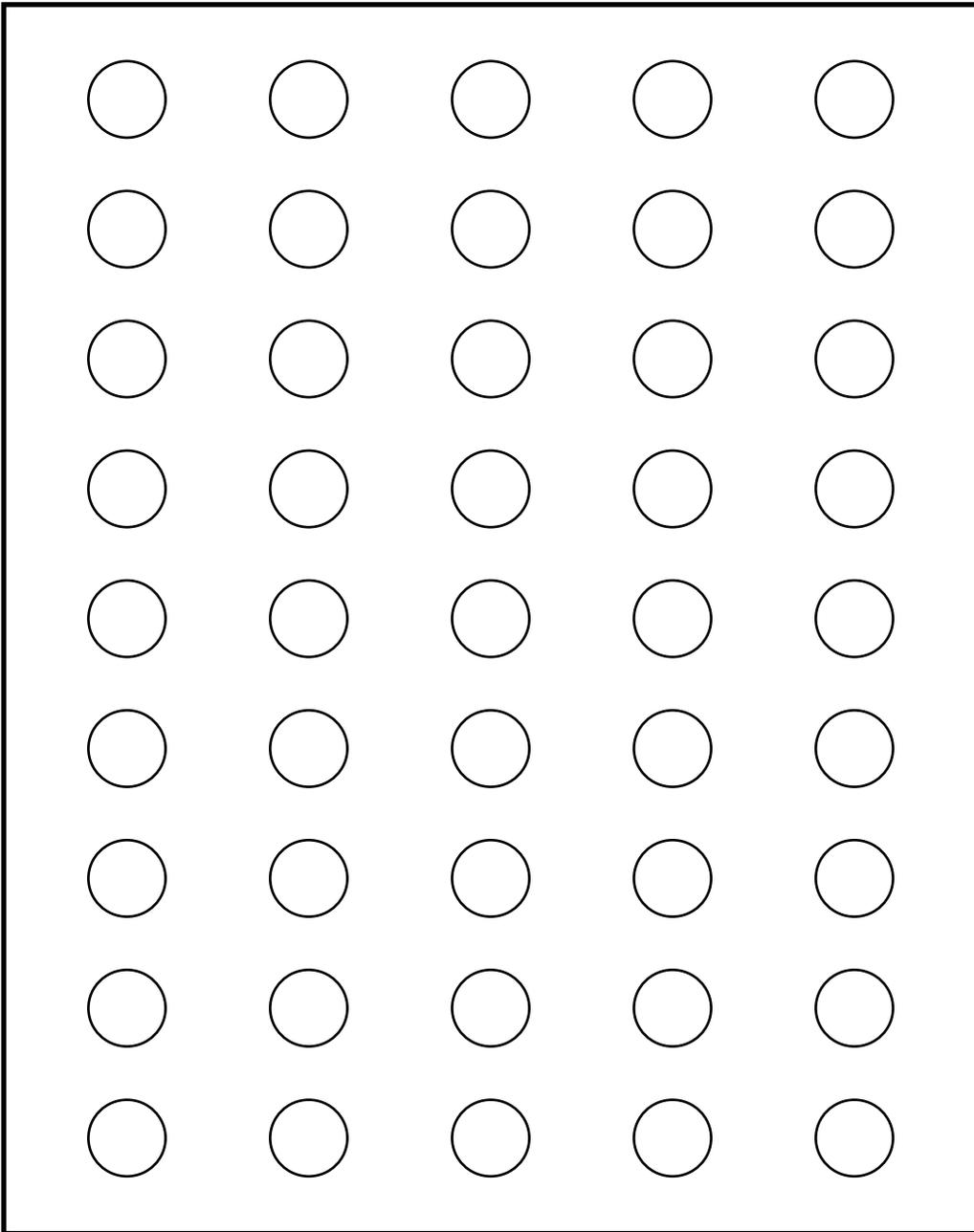


CÍRCULOS

Nombre: _____ Apellidos: _____

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos círculos.

Adaptación tarea de círculos de Torrance (1969).

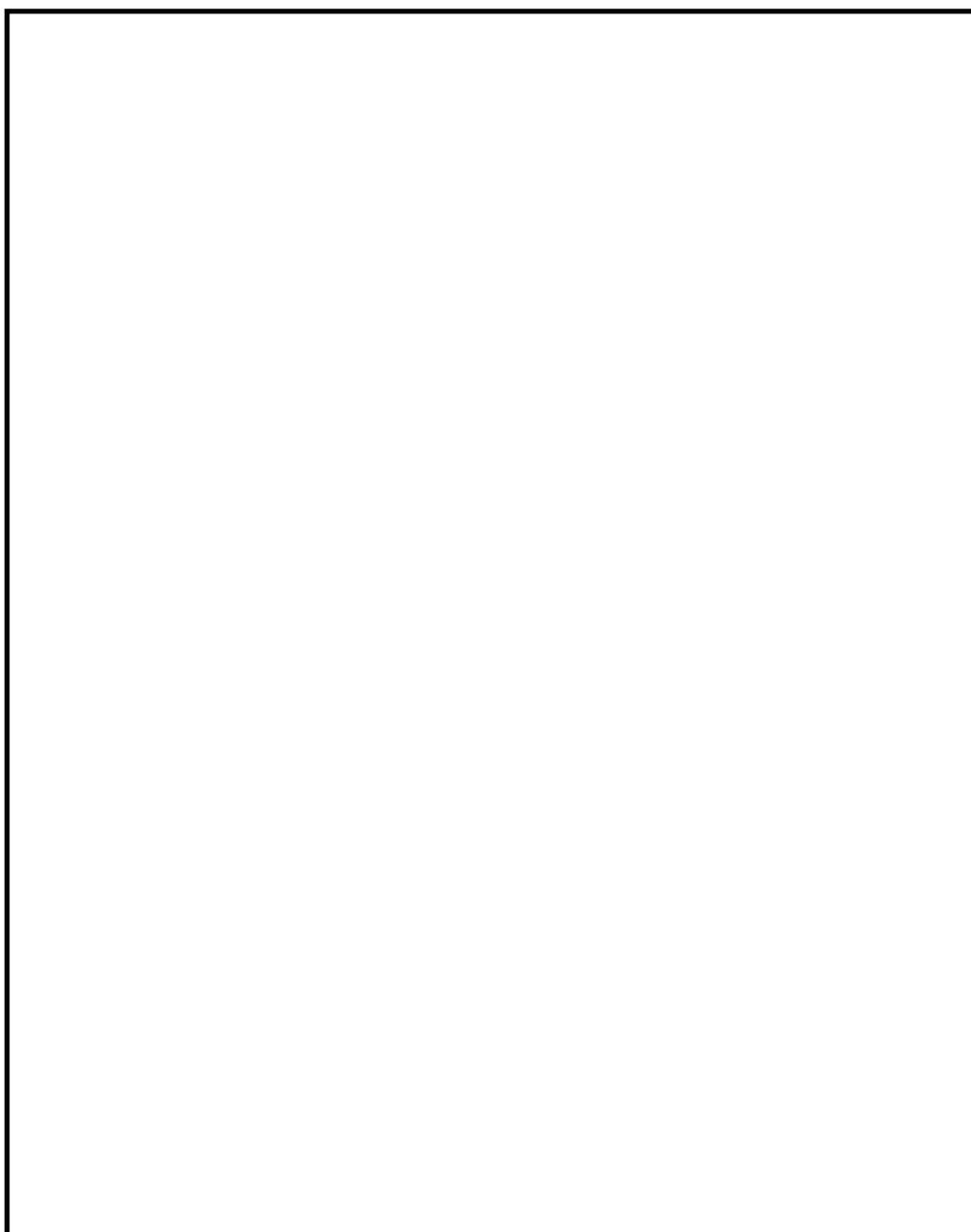


PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (I)

(Realización escrita u oral)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Piensa en todos los juegos distintos que podrías realizar con una cuerda. Cuántas más cosas se te ocurran mucho mejor.



PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (II)

(Realización escrita u oral)

Nombre: _____ Apellidos: _____

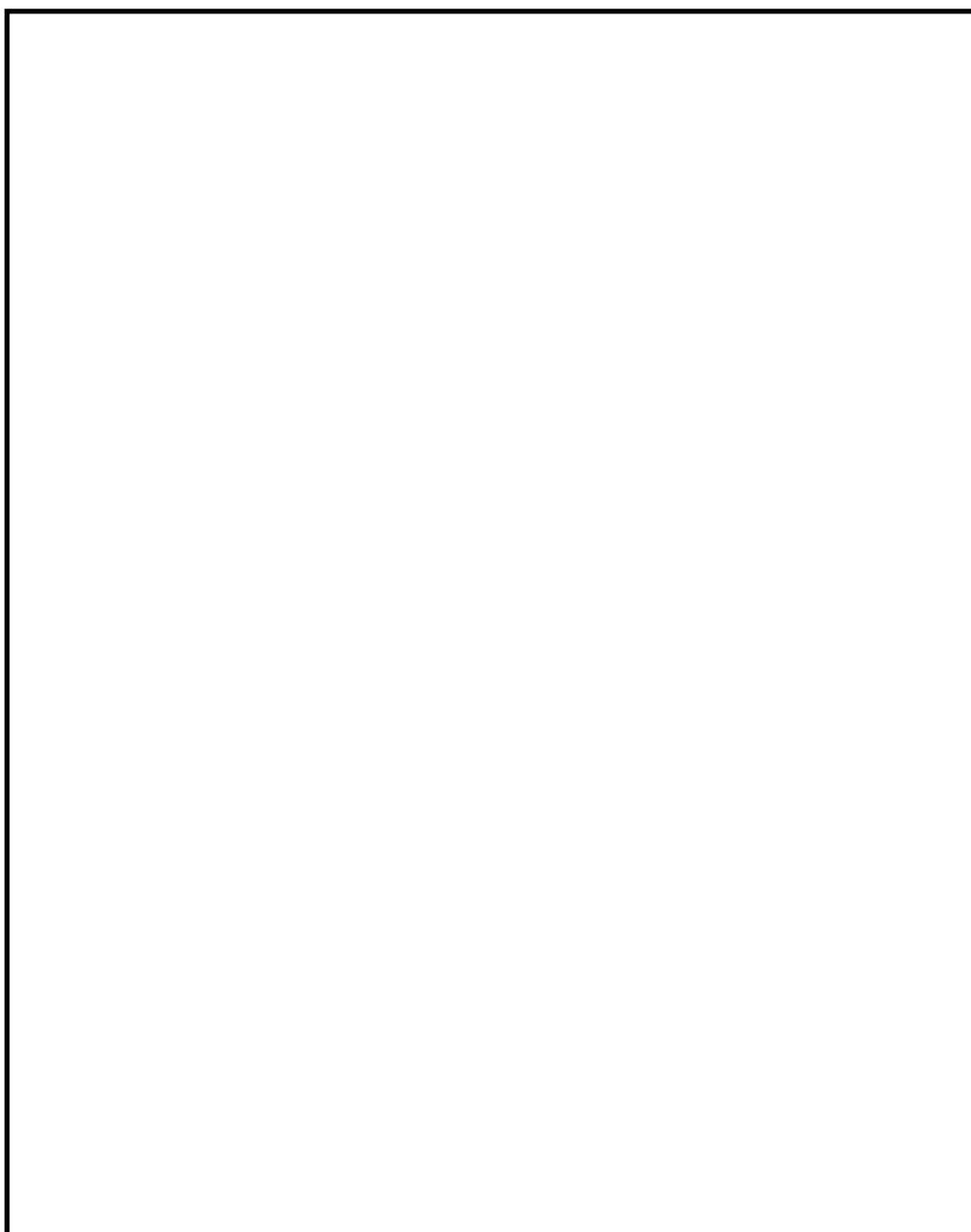
Imagina un extraterrestre que no se parece en nada a los seres humanos como nosotros. Explica cómo te lo imaginas.

PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (III)

(Realización escrita u oral)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Inventa un animal nuevo que no exista en la realidad, y explica cómo es, qué comerá, donde vivirá...



PLANTILLA DE CORRECCIÓN

Alumno/a: _____ Curso: _____

FLUIDEZ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FLEXIBILIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORIGINALIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ELABORACIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Puntuación en cada factor: Media de las puntuaciones de los 3 jueces.

• Fluidez:

• Flexibilidad:

• Originalidad:

• Elaboración:

Puntuación global: Suma de las puntuaciones de los cuatro factores dividido entre 4.

• Puntuación Global:

CREATIVIDAD ALTA	CREATIVIDAD MEDIA-ALTA	CREATIVIDAD MEDIA-BAJA	CREATIVIDAD BAJA
10 - 7'5	7'5 - 5	5 - 2'5	2'5 - 0

3.2.2. CUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS

- **OBJETIVO**

Este cuestionario es una pauta de observación sobre el tipo de estrategias que emplea el alumno/a para aprender. La información que mediante esta técnica se obtenga, servirá al profesorado para adecuar, si se considera conveniente, la forma en que se presentan los contenidos a aprender, y las actividades que se proponen en la clase a la forma peculiar de procesar la información de los alumnos más capaces.

- **APLICACIÓN**

El cuestionario está diseñado para ser cumplimentado por el profesor/a a partir de sus observaciones del alumno o alumna.

Conviene que el profesorado conozca la técnica antes de cumplimentarla y que disponga de un tiempo para observar al alumno/a en diferentes situaciones de aprendizaje.

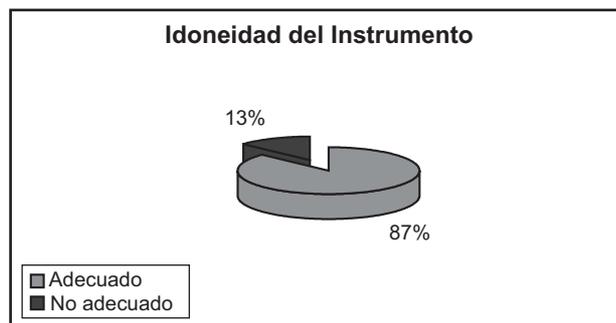
El psicopedagogo/a puede también completar esta información con sus observaciones del alumno/a durante la aplicación de otras técnicas de la evaluación psicopedagógica y contrastar sus observaciones con las del profesor/a.

Se presenta una versión del cuestionario adaptada para alumnos de E. Infantil y primer ciclo de E. Primaria.

- **CORRECCIÓN**

La técnica requiere una valoración cualitativa de los resultados de la observación. En todo caso, la información que se obtenga debe servir para comprobar si los contenidos y las actividades de la programación tienen un nivel de complejidad y de dificultad acorde a la forma en que el alumno/a es capaz de procesar la información que va a aprender.

- **OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES**



**QUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS
VERSIÓN E. INFANTIL, 1º CICLO PRIMARIA**

1. Procesos atencionales	Alto	Medio	Bajo
• Es capaz de centrarse durante períodos prolongados de tiempo ante tareas que le interesan.			
• Se centra con facilidad y capta las ideas importantes de narraciones, explicaciones de clase, etc			
2. Memoria	Alto	Medio	Bajo
• Tiene buena memoria inmediata.			
• Recuerda con facilidad y rapidez información diversa y sucesos que ocurrieron hace tiempo.			
3. Naturaleza de los procesamientos	Alto	Medio	Bajo
• Responde con precisión y rapidez a los estímulos que se le presentan.			
• Destaca por la realización de aprendizajes autónomos.			
• Transfiere espontáneamente las estrategias aprendidas a nuevas situaciones de aprendizaje.			
4. Procesos y estrategias de codificación de la información	Alto	Medio	Bajo
• Muestra habilidad para establecer analogías entre conceptos.			
5. Procesos y estrategias de apoyo al procesamiento	Alto	Medio	Bajo
• Es reflexivo/a y tiende a planificar su actuación antes de abordar las tareas.			
• Después de actuar suele comprobar los resultados que consigue.			

**CUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS
SEGUNDO Y TERCER CICLO DE E. PRIMARIA**

1. Procesos atencionales	Alto	Medio	Bajo
• Se centra con facilidad en los aspectos esenciales de la información.			
• Tiene a organizar los contenidos o informaciones que va a aprender.			
2. Memoria	Alto	Medio	Bajo
• Tiene buena memoria inmediata			
• Utiliza estrategias para luego retener la información (agrupar información, asociarla a significados concretos, encadenarla, ...)			
• Recuerda con facilidad y rapidez acontecimientos o contenidos escolares aprendidos hace tiempo.			
3. Naturaleza de los procesamientos	Alto	Medio	Bajo
• Responde con precisión y rapidez a los estímulos que se le presentan.			
• Realiza con facilidad y de forma simultánea procesos diferentes.			
• Destaca por la realización de aprendizajes autónomos.			
• Transfiere espontáneamente las estrategias aprendidas a nuevas situaciones de aprendizaje.			
4. Procesos y estrategias de codificación de la información	Alto	Medio	Bajo
• Transforma espontáneamente la nueva información mediante: imágenes visuales, organización espacial, etc.			
• Razonamiento analógico elevado.			
5. Procesos y estrategias de recuperación de la información	Alto	Medio	Bajo
• Tienen habilidad para relacionar informaciones.			
• Utiliza los errores para aprender y generar nuevas estrategias.			
6. Procesos y estrategias de apoyo al procesamiento	Alto	Medio	Bajo
• Dedicar más tiempo a la fase de planificación y es rápido en la ejecución.			
• Autorregula su propio aprendizaje con facilidad: reflexiona y comprueba resultados.			

3.2.3. QUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

- **OBJETIVO**

El objetivo de esta técnica es obtener información sobre las condiciones que resultan más favorables para el aprendizaje de los alumnos/as.

- **APLICACIÓN**

Este cuestionario está diseñado para ser cumplimentado por el profesor/a después de observar al alumno/a en diferentes situaciones de aprendizaje.

El psicopedagogo/a también puede aportar información sobre las circunstancias que favorecen el aprendizaje del alumno/a si se realizan sesiones de observación en el aula.

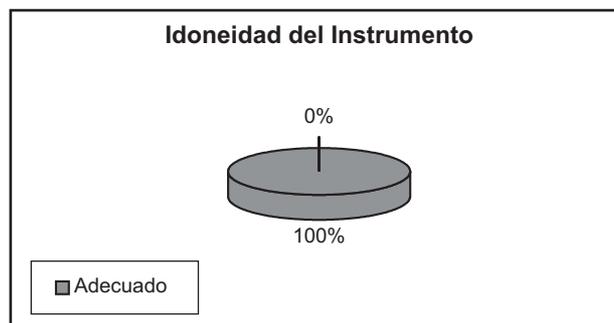
Las cuestiones número 4 y 5 pueden transformarse en preguntas que se formulen verbalmente al alumno/a para completar y contrastar con la información que aporta el profesor/a.

Para completar esta información se aporta también, por si se considera conveniente su aplicación, un cuestionario elaborado por Renzulli para ser cumplimentado directamente por los alumnos y alumnas.

- **CORRECCIÓN**

Se debe prestar especial atención, como es lógico, a las condiciones o situaciones de aprendizaje que se han considerado más adecuadas para el alumno/a. Esta información deberá compararse con la propuesta de actividades de la programación (cuando se realice la evaluación del contexto escolar) y servirá para modificar los aspectos del programa que no se consideran idóneos para el alumno/a.

- **OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES**



CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA**1. ¿Cuándo aprende mejor el alumno/a?**

- En cualquier situación.
- Sólo cuando los contenidos y actividades se relacionan con sus intereses.

2. ¿Cómo aprende mejor el alumno/a?

- Cuando se le presenta determinada información.
- Cuando debe buscar la información por sí mismo.

3. ¿Ante qué tipo de tareas responde mejor?

- En las de reproducción de la información.
- En las que suponen comprensión e interpretación de contenidos.
- En aquellas que debe utilizar lo que ya sabe para encontrar una solución a situaciones nuevas.
- En las tareas en que se contrastan opiniones e ideas.
- En las tareas que implican indagación o descubrimiento de la información.

4. ¿Con quién aprende mejor el alumno/a?

- Cuando trabaja sólo.
- Cuando trabaja en equipo.
- Cuando tutora y ayuda a un compañero/a.
- En cualquier situación.

5. Materiales

- Con el material habitual de la clase: libros de texto, cuadernos, ...
- Con material de ampliación y consulta.
- Utilizando nuevas tecnologías.
- Indistintamente.

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (RENZULLI, 1978)

INSTRUCCIONES: Explica cómo te sientes al participar en las actividades educativas que se presentan a continuación:

- A: Muy descontento/a.
 B: Un poco descontento/a.
 C: Ni contento/a ni descontento/a.
 D: Un poco contento/a.
 E: Muy contento/a.

	A	B	C	D	E
• Cuando un compañero/a que sabe mucho de un tema, da una conferencia en clase.					
• Yendo a la biblioteca con un grupo, a buscar información.					
• Teniendo un amigo/a que te ayude en una asignatura que te resulta difícil.					
• Estudiando solo o sola para aprender algo nuevo.					
• Utilizando un juego para practicar lo que has aprendido.					
• Participando en una conferencia en tu clase.					
• Haciendo tus tareas en cuadernos.					
• Utilizando textos incompletos que tienen preguntas y hay que elegir la contestación correcta.					

3.2.4. CUESTIONARIO PARA VALORAR LA MOTIVACIÓN

- **OBJETIVO**

El objetivo del cuestionario es conocer los propósitos o metas que utiliza el alumno/a a la hora de aprender y sus atribuciones respecto a los éxitos y fracasos que consigue.

- **APLICACIÓN**

El cuestionario A está diseñado para ser cumplimentado por el profesor/a a partir de sus observaciones e impresiones sobre los propósitos que persiguen los alumnos cuando aprenden.

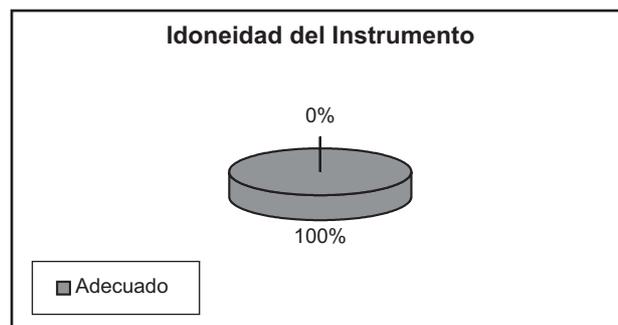
El cuestionario B puede ser cumplimentado por los propios alumnos/as de forma escrita, o transformarse en cuestiones que se formulen verbalmente para los alumno/as más pequeños.

- **CORRECCIÓN**

Deben considerarse las respuestas a las que se ha proporcionado una puntuación 3 (bastante) y 4 (mucho).

El análisis de estos resultados debe dirigirse a identificar metas para el aprendizaje que no se consideran adecuadas y, por lo tanto, para detectar problemas de tipo motivacional a los que se deberá tratar de dar una respuesta.

- **OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES**



**A) CUESTIONARIO PARA VALORAR MOTIVACIÓN
PROFESORADO**

1. ¿Cuáles son las metas que persigue el alumno/a a la hora de aprender?	1	2	3	4
• Conseguir ser aceptado y valorado por parte de profesores, alumnos/as y padres.				
• Comprender lo que está estudiando y experimentar que progresa y domina la tarea.				
• Liberarse de la tarea cuanto antes por considerarlo algo impuesto.				
• Preservar la propia imagen ante sí mismo y ante los demás, es decir conseguir que se reconozca que "yo valgo".				
2. ¿A qué atribuye el alumno/a sus éxitos?	1	2	3	4
• A que ha tenido suerte.				
• A que las tareas son muy fáciles.				
• A su inteligencia.				
• A su esfuerzo y trabajo.				
3. ¿A qué atribuye el alumno/a sus fracasos?	1	2	3	4
• A que los profesores/as le tienen manía o les cae mal.				
• A la mala suerte.				
• A que ha actuado mal.				
• A que no se ha esforzado suficiente.				

Escala de Valoración: **1= Nada. 2= Poco. 3= Bastante. 4= Mucho**

**B) CUESTIONARIO PARA VALORAR MOTIVACIÓN
ALUMNOS Y ALUMNAS**

Alumno/a: _____

1. Cuando estás aprendiendo lo que realmente te importa es:	1	2	3	4
• Conseguir que los profesores, mis compañeros y compañeras y mis padres, valoren lo que hago.				
• Comprender lo que estoy estudiando. Darme cuenta de que estoy progresando y aprendiendo cosas nuevas.				
• Lo que me importa de verdad es terminar el trabajo cuanto antes para poder hacer lo que me gusta.				
• Hacerlo bien para que los demás reconozcan que "yo valgo".				
2. Cuando algo te sale bien y tienes éxito. ¿Cuál crees que es la causa?	1	2	3	4
• A que he tenido suerte.				
• A que las tareas son muy fáciles.				
• A mi inteligencia.				
• A mi esfuerzo y trabajo.				
3. En los momentos en que las cosas te salen mal. ¿Cuál crees que es la causa?	1	2	3	4
• A que los profesores/as me tienen manía y les caigo un poco mal.				
• A la mala suerte.				
• A que he actuado mal.				
• A que no me he esforzado lo suficiente.				

Escala de Valoración: **1= Nada. 2= Poco. 3= Bastante. 4= Mucho**

3.2.5. QUESTIONARIO PARA VALORAR LOS INTERESES

- **OBJETIVO**

Mediante esta técnica se pretende conocer los intereses de aprendizaje concretos que manifiesta el alumno/a.

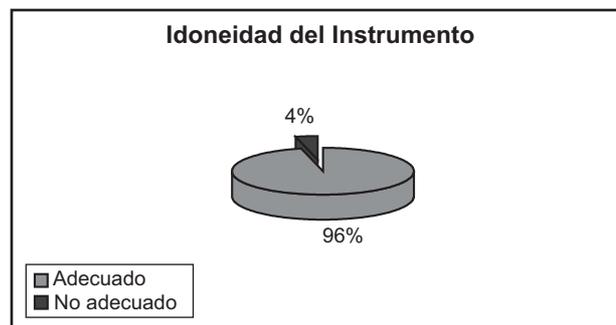
- **APLICACIÓN**

Este cuestionario está diseñado para ser cumplimentado por escrito por los alumnos/as. Si se considera conveniente se puede transformar en un guión para entrevista en la que las cuestiones se pregunten verbalmente.

- **CORRECCIÓN**

Si realmente el alumno/a manifiesta intereses intensos por conocer determinados temas o informaciones. Este tipo de intereses pueden mostrarse en una o en varias preguntas del cuestionario.

- **OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES**



CUESTIONARIO PARA VALORAR INTERESES

1. Explícame que es lo que te gusta hacer en casa en tu tiempo libre:

2. ¿Qué programas de televisión te gustan más?:

3. ¿Te gusta coleccionar cosas?. ¿Cuáles?:

4. ¿Te gusta lo que haces en clase?. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta?:

5. ¿Qué te gustaría aprender en el colegio que no se enseña?:

6. ¿Cuándo seas mayor que quieres ser, qué te imaginas haciendo?:

7. Explica cómo crees que vas a ser cuando seas mayor:

3.2.6. **ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS HARRIS)**

(Para alumnos/as de 7 a 12 años)

- **OBJETIVO**

Obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a (auto-concepto global) y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes dimensiones:

- **Autoconcepto conductual:** Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones.
- **Autoconcepto intelectual:** Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.
- **Autoconcepto físico:** Percepción de apariencia y competencia física.
- **Falta de ansiedad:** Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.
- **Autoconcepto social o popularidad:** Percepción del éxito en las relaciones con los otros.
- **Felicidad-satisfacción:** Valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

- **APLICACIÓN**

Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida **SI** coinciden o **NO** con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas.

Al aplicar la prueba conviene crear un clima de confianza o hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas, aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno/a.

Cada alumno/a ha de contestar según cree que es en realidad, y no según le gustaría ser o piensa que debería ser.

No hay que dejar ninguna pregunta sin responder. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces.

La persona que aplique la prueba debe leer dos veces en voz alta y clara cada ítem, a un ritmo adecuado de forma que pueda ser seguido por, todos los alumno/as y que no resulte tan lento para permitir dar las respuestas "socialmente deseables".

- **CORRECCIÓN**

Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez.

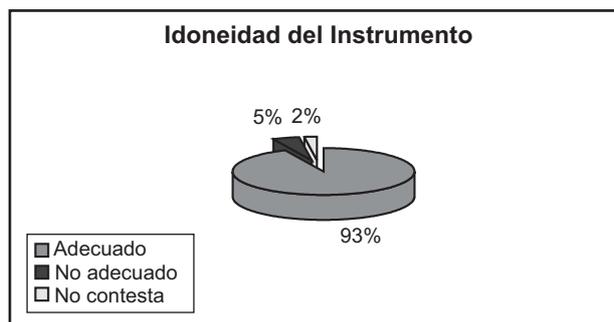
La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados.

La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el **Autoconcepto global**. En la hoja de resultados hay también un apartado donde el tutor/a puede indicar si los resultados se ajustan a la observación diaria.

DIMENSIONES

DIMENSIÓN	SÍMBOLO
Autoconcepto conductual	●
Autoconcepto intelectual	▲
Autoconcepto físico	■
Falta de ansiedad	●
Popularidad	▲
Felicidad-Satisfacción	■

• OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES



ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE:CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO

39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

HOJA DE RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO

(PIERS-HARRIS)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).**P.C.** Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alumno/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSIONES	P.D.	P.C.
Conductual		
Intelectual		
Físico		
Ansiedad		
Popularidad		
Felicidad-Satisfacción		
Autoconcepto global		

Observaciones:

DIMENSIÓN	SÍMBOLO
Autoconcepto conductual	●
Autoconcepto intelectual	▲
Autoconcepto físico	■
Falta de ansiedad	●
Popularidad	▲
Felicidad-Satisfacción	■

(*) La plantilla de corrección figura en el ANEXO III.

3.2.7. CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN E INTERACCIÓN

- **OBJETIVO**

El objetivo de esta técnica es obtener información sobre las estrategias de interacción que el alumno/a utiliza con sus compañeros/as y con su profesor/a.

- **APLICACIÓN**

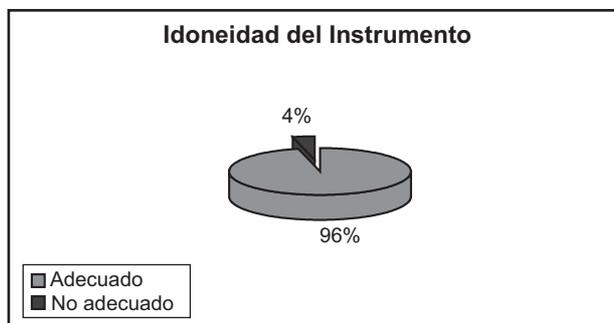
La técnica puede considerarse como una guía de observación que puede ser cumplimentada por:

- El profesor/a a partir de sus observaciones del comportamiento del alumno/a en las interacciones que establece con los demás.
- El psicopedagogo/a mediante sesiones de observación en el aula.

- **CORRECCIÓN**

La información obtenida mediante la guía para la observación debe dirigirse a identificar dificultades (si las hubiera) en las relaciones sociales que establece el alumno/a.

- **OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES**



CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN E INTERACCIÓN

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

A) Actitud general del alumno/a**Se muestra:**

• Alegre		• Creativo	
• Triste		• Respeta reglas	
• Apático		• Asume responsabilidades	
• Lloro		• Participativo	
• Agresivo		• Escucha y atiende	
• Sensible		• Comparte con los demás	
• Sincero		• Pregunta continuamente por lo que le rodea	
• Expresa sus puntos de vista, gustos y preferencias		• Reconoce sus errores y equivocaciones	
• Inactivo		• Implicado en la actividad	
• Observa a distancia			

B) Interacción con el maestro**Iniciativa de la interacción**

• El alumno espontáneamente se dirige al maestro/a	
• El maestro es quien normalmente inicia la interacción	

Frecuencia de la interacción

• Continua		• Ocasional		• Inexistente	
------------	--	-------------	--	---------------	--

Tipo de interacción del alumno/a

• Dependencia		• Solicita ayuda	
• Autonomía		• Necesita refuerzo social a menudo	

C) Interacción con los compañeros/as

• El alumno/a suele tomar la iniciativa en las interacciones	
• Espera siempre que los demás inicien la interacción	

Frecuencia de la interacción

• Escasa		• Normal		• Alta	
----------	--	----------	--	--------	--

La interacción la realiza

• Con un solo compañero		• En pequeño grupo		• Con la mayoría	
-------------------------	--	--------------------	--	------------------	--

Tipo de interacción

• Dependencia		• Autonomía	
• Afectiva		• Distante	
• Solicita ayuda		• Ofrece ayuda	
• Participa en conflictos, es agresivo y molesta		• Tiende a evitar conflictos, incluso a resolverlos	

Actitud del grupo hacia el alumno/a

• Rechazado		• Aceptado	
• Burla		• Apreciado	
• Sobreprotegido		• Ignorado	

Actitud que el alumno/a tiene hacia el grupo

• Sociable, respeta y acepta		• Tímido	
• Líder		• Rechaza	

3.2.8. GUÍA PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

- **OBJETIVO**

El objetivo de la guía que se propone, es identificar aspectos de la programación que no resultan adecuados para el alumno/a.

Los resultados de este análisis deben servir como base para elaborar una propuesta educativa acorde a las características y necesidades del alumno/a.

- **APLICACIÓN**

Esta guía se ha elaborado para ser cumplimentada por el profesor/a con la colaboración del psicopedagogo/a.

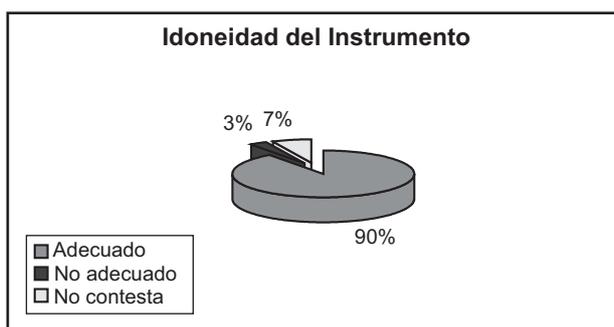
Cada uno de los elementos de la programación que se propone para el análisis (contenidos, actividades, evaluación...) requiere ser comparado con la información que se dispone sobre el alumno/a.

Es imprescindible contar para su cumplimentación con la información sobre el alumno/a que servirá de base para el análisis y con la programación del profesor, libro de texto, actividades que piensa desarrollar en la clase, etc.

- **CORRECCIÓN**

El proceso que se ha seguido para cumplimentar esta guía de evaluación servirá para identificar aquellos aspectos de la programación que resultan adecuados para el alumno/a, y también para detectar aquellos componentes del programa que no son adecuados a sus características, y que, por lo tanto, se debería tratar de modificar.

- **OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES**



GUÍA PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

1.- Respecto a los contenidos de cada área

Los contenidos que se van a trabajar en la clase deben compararse con:

- El nivel de competencia curricular del alumno/a.
- Intereses que muestra por aprender.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	POSIBLE ADECUACIÓN QUE REQUIERE
Identificar los contenidos que el alumno/a ya domina.	Eliminar.
Determinar que contenidos de la programación son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno/a.	Priorizar.
Identificar los contenidos que son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno/a y no están presentes en la programación. Por ejemplo: habilidades para relacionarse, actitudes de aceptación hacia los otros, etc	Introducir.
Identificar los contenidos que se prevé que adquirirá en un plazo de de (antes que sus compañeros).	Ampliar. De forma vertical con más contenidos, o bien de forma horizontal estableciendo relaciones y conexiones con otros temas.
Analizar qué contenidos de la programación responden a los intereses de aprendizaje del alumno/a y cuáles no se contemplan y convendría incorporarlos.	Introducir; podrían sustituir a los contenidos que se han eliminado por que el alumno/a ya los domina.

2.- Respecto a las estrategias metodológicas que utiliza el profesor/a para enseñar

Interesa comparar la metodología del profesor con la información que se dispone sobre el estilo de aprendizaje del alumno/a.

Identificar qué tipo de estrategias utilizadas por el profesor/a resultan adecuadas para el alumno/a:

(*)	Estrategias	SI	NO
	Metodología expositiva.		
	Metodología por descubrimiento.		
	Actividades en grupo cooperativo.		
	Enseñanza tutorada (alumno/a- alumno/a).		
	Trabajo individual e independiente.		
	Trabajo de investigación (individual o en grupo).		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

Identificar qué tipo de actividades resultan más adecuadas en función del estilo de aprendizaje del alumno/a:

- Grado de dificultad en cuanto a procesos cognitivos.

(*)	Actividades	SI	NO
	De reproducción de la información: definir, explicar, enumerar, ...		
	De clasificación en función de distintas categorías.		
	De aplicación de los contenidos: resolver problemas, ...		
	De relacionar conceptos e ideas.		
	De producción y creación personal.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

- Grado de estructuración de la tarea.

(*)	Actividades	SI	NO
	Muy estructuradas en las que delimita muy claramente lo que hay que hacer.		
	Semiestructuradas en las que el alumno/a tienen cierta autonomía para decidir su realización.		
	Abiertas en las que el alumno/a tiene autonomía para decidir el plan a seguir.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

- Materiales didácticos utilizados en el aula.

(*)	Materiales	SI	NO
	Libros de texto y cuadernos.		
	Biblioteca de aula, libros de consulta.		
	Material audiovisual.		
	Programas informáticos.		
	Otros materiales del aula.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

- Agrupamientos de los alumnos/as en el aula.

(*)	Agrupamientos	SI	NO
	Individual.		
	Pequeño grupo homogéneo.		
	Pequeño grupo heterogéneo.		
	Gran grupo.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

- Organización de los espacios.

(*)	Espacios	SI	NO
	Un espacio único y común.		
	Organización de diferentes espacios fijos de actividad: rincones.		
	Organización variable de los espacios en función de las necesidades de los alumnos y de las características de los contenidos y actividades a realizar.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

3.- Respecto a la evaluación

(*)	Procedimientos	SI	NO
	Se utiliza una evaluación inicial abierta planteada de tal forma que permita conocer HASTA DONDE SABE el alumno/a.		
	La recogida de información se realiza de forma continua.		
	La evaluación es criterial y valora los progresos a su punto de partida, evitando las comparaciones.		
	La evaluación permite reflexionar sobre los errores y da la oportunidad de corregirlos, tomando conciencia, asumiendo la responsabilidad de reflexionar, nutriendo la motivación y potenciando la autonomía.		
	Se utilizan instrumentos muy variados y, sobre todo que en su planteamiento no limiten las posibilidades para mostrar lo que realmente sabe el alumno.		

(*) Marcar con una X las estrategias que utiliza el profesor/a.

3.2.9. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

- **OBJETIVO**

Obtener información sobre las características del contexto familiar y social del alumno/a.

- **APLICACIÓN**

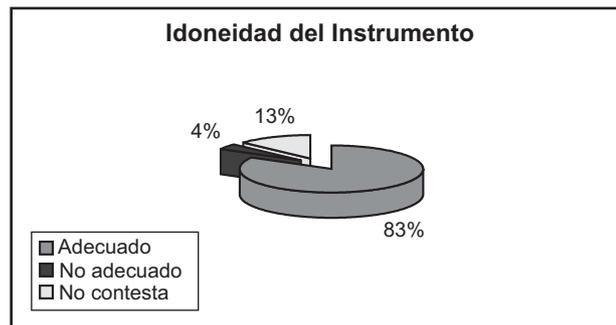
La entrevista con la familia es el procedimiento más idóneo para valorar este aspecto.

El guión de entrevista que se presenta no debe considerarse como una propuesta cerrada, ya que requiere que el psicopedagogo/a adapte las preguntas a cada situación y decida según la información que va obteniendo, en que aspectos merece la pena profundizar.

- **CORRECCIÓN**

Análisis de la información aportada por la familia del alumno/a.

- **OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES**



EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR**Percepción que la familia tiene de la capacidad, características y necesidades de su hijo/a:**

¿Cómo describirían a su hijo/a?

¿Qué características de su hijo/a les llaman más la atención?

Cada niño/a es diferente a los demás y, por esta razón, cada uno necesita un tipo de atención diferente. ¿Qué tipo de atenciones necesita su hijo/a por parte de los adultos?

¿Existe algún aspecto del desarrollo de su hijo/a que les preocupa?. ¿Cuál es?

Expectativas que la familia tienen hacia su hijo/a:

¿Cómo imaginan que va a ser su hijo/a cuando crezca, qué esperan de él o ella?

¿En relación a los estudios, en el futuro, qué les gustaría para él o ella?

Exigencias que la familia tiene hacia su hijo/a:

¿Cómo valorarán los progresos de su hijo en la escuela?, ¿y en casa?

¿Qué opinan de su rendimiento?, ¿están satisfechos o les gustaría que lograra mayores progresos?

Relación que el alumno mantiene con el padre y la madre:

Explíquenos cómo es la relación que el niño/a mantiene con su madre.

¿Y con su padre?

Relación que el alumno/a mantiene con sus hermanos/as:

¿Cómo se lleva con sus hermanos?

¿Qué opinión tienen sus hermanos de él o ella?

Tipo de relación, actitud y nivel de exigencia de la familia hacia la escuela:

¿Qué opinan de la escuela? ¿están satisfechos del tipo de atención que recibe su hijo/a?

Posibilidades de la familia para dar respuesta a las necesidades de su hijo/a (motivacionales, económicas, ...):

¿Cómo ocupa el niño/a el tiempo libre?

¿Qué actividades realiza?

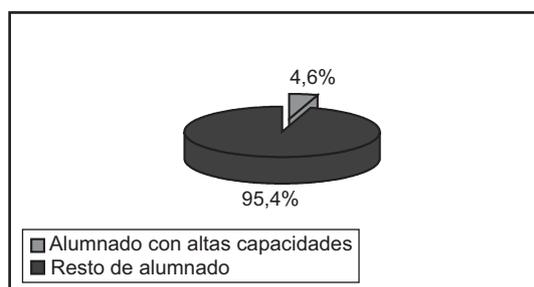
¿Existe algún tipo de actividad que les gustaría que su hijo/a realizara, pero, por alguna razón no es posible que la lleve a cabo?

4.1. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES

En este capítulo nos proponemos efectuar una síntesis de la información obtenida sobre el grupo de alumnos y alumnas con altas capacidades, después de aplicar la evaluación psicopedagógica presentada en el capítulo anterior. No pretendemos realizar una descripción rigurosa de sus características como grupo, ya que este no era el objetivo de las técnicas que se han utilizado en la evaluación, sino, conocer y describir sus necesidades educativas más frecuentes.

Tal y como se menciona en el apartado dedicado al proceso de identificación, mediante las técnicas informales utilizadas: cuestionarios para familias, profesorado y técnicas de nominación para el alumnado, un 6,5% de la muestra superan los criterios establecidos en esta fase y con este grupo los psicopedagogos/as, de los diferentes centros, llevan a cabo el proceso de evaluación psicopedagógica que hemos visto.

El 70,6% del grupo al que se aplica la evaluación psicopedagógica completa es considerado por los psicopedagogos como alumnado con altas capacidades. Esta proporción representa el 4,6% de la población total.



Este resultado concuerda con el porcentaje esperado al considerar a los alumnos/as con altas capacidades como un grupo amplio y heterogéneo. Cabe mencionar, por ejemplo, que en el concepto de superdotación amplio que propone Marland (1971) se considera que el 5% de la población total entraría dentro de esta categoría.

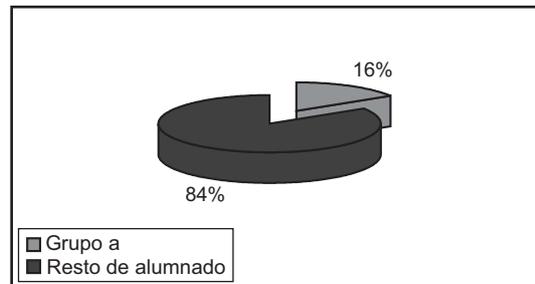
En función de los criterios que se han utilizado en el proceso de evaluación y para presentar de forma organizada la información obtenida, hemos dividido al grupo de alumnos y alumnas con altas capacidades en cuatro subgrupos que son los siguientes:

- Elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo convergente y divergente.
- Elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo convergente.
- Elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo divergente.
- Elevado rendimiento en otro tipo de aptitudes específicas: verbal, matemática, artística, musical...

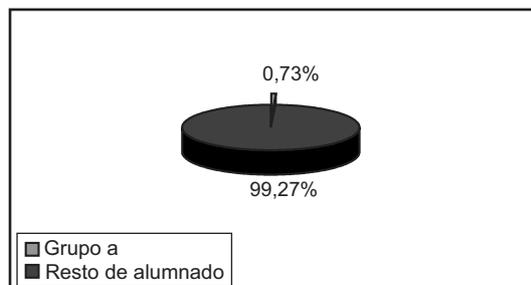
- a) **Grupo de alumnos y alumnas cuyo funcionamiento cognitivo se caracteriza por un elevado rendimiento tanto en formas de razonamiento de tipo convergente como divergente.**

Criterios utilizados:

- Puntuación centil igual o superior a 95 en test Raven color (hasta 4ª de E. Primaria) o Raven escala general (para 5º y 6º de Primaria).
- Puntuación C.I. igual o superior a 130 en la escala de inteligencia de Wechsler: WPPSI para los alumnos y alumnas de E. Infantil y WISC-R para los de E. Primaria.
- Puntuación situada en el nivel alto al aplicar la prueba de creatividad. El grupo que ha superado los criterios anteriores representa el 16% del total de alumnos y alumnas con altas capacidades.



El resultado anterior equivale al 0,73% de la población total.



Información relevante.

Según la información que aportan las familias existe variabilidad respecto al desarrollo temprano. Aproximadamente la mitad de los padres y madres recuerdan adelantos importantes en el desarrollo durante los primeros años; adelantos que, según la información que aportan, se centran especialmente en la aparición y el dominio del lenguaje. El resto de familias no han apreciado un ritmo de desarrollo más rápido del esperado.

En opinión del profesorado una característica común del grupo es la eficacia en la utilización de diferentes estrategias que facilitan el aprendizaje, así, por ejemplo:

- Saben centrarse en los aspectos esenciales de la información que se trabaja en la clase.
- Tienen de forma espontánea a organizar los contenidos e informaciones que van a aprender.
- Muestran buena capacidad de memoria.
- Tienen habilidad para relacionar informaciones.
- Se observa la tendencia a autorregular el propio proceso de aprendizaje, planificación del trabajo, reflexión y comprobación de resultados, etc.

Su rendimiento escolar es considerado por los profesores y profesoras como bueno o muy bueno.

Aproximadamente la tercera parte del grupo muestra elevados intereses y alto rendimiento en áreas específicas: artística, matemática, musical, etc.

Respecto a la valoración del autoconcepto, podrían describirse como alumnos y alumnas con una imagen positiva de sí mismos. Hay que decir que todos obtienen una puntuación superior a la media en las dimensiones intelectual y comportamental del autoconcepto, es decir tienden a considerarse a sí mismos como alumnos/as inteligentes y también valoran de forma positiva su comportamiento y sus realizaciones en casa y en la escuela.

Otra información que consideramos significativa es que la evaluación no ha detectado problemas importantes en la adaptación a la escuela y en la interacción con los demás. Más bien podría considerarse al grupo como alumnos y alumnas hábiles en sus relaciones sociales.

Necesidades educativas detectadas.

La mayor parte del grupo ha necesitado modificaciones en los contenidos de la programación de su aula:

- Diferentes formas de ampliación: vertical, horizontal y ambas simultáneamente.
- Introducción de contenidos distintos a los que trabaja el grupo. Con mayor frecuencia se ha optado por introducir contenidos relacionados con los intereses concretos manifestados por los alumnos y alumnas.
- También ha sido necesario eliminar aquellos contenidos de la programación que ya dominaban.

En aquellos casos en que la ampliación de contenidos ha sido importante, ha resultado necesario también modificar los criterios de evaluación.

Respecto a las estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje que se han considerado más idóneas para estos alumnos y alumnas citamos las más valoradas por el profesorado:

- Aprendizaje por descubrimiento mediante trabajo individual o en grupo.
- Trabajo en grupo cooperativo.
- Actividades poco estructuradas o incluso abiertas, es decir los profesores y profesoras observan la preferencia de los alumnos/as ante tareas en que ellos mismos tienen cierta autonomía para decidir el plan a seguir.

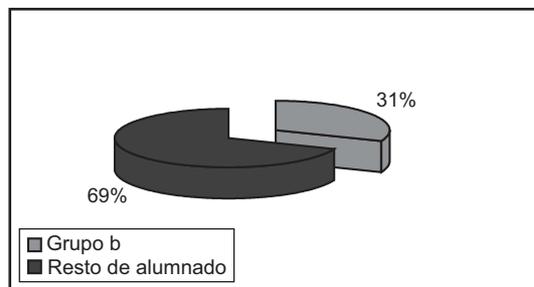
También en algunos casos se ha optado por introducir en la clase materiales didácticos diferentes a los que se había utilizado hasta entonces: programas ya diseñados para enriquecer el currículo, organización de rincones en la clase con material de ampliación y de consulta, etc.

b) Grupo de alumnos y alumnas con elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo convergente.

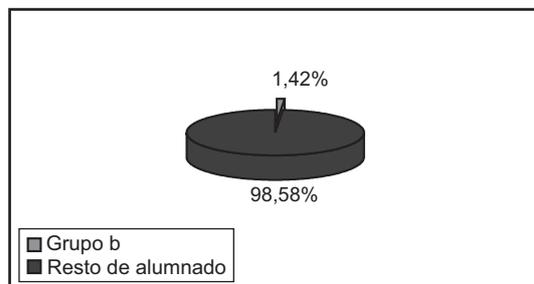
Criterios utilizados:

- Puntuación centil igual o superior 95 en test Raven color (hasta 4ª de E. Primaria) o Raven escala general (para 5º y 6º de E. Primaria).
- Puntuación C.I. igual o superior a 130 en la escala de Inteligencia de Wechsler: WPPSI para los alumnos y alumnas de E. Infantil y WISC-R para los de E. Primaria.

El grupo que ha superado los criterios anteriores representa el 31% del conjunto de alumnos y alumnas con altas capacidades.



El resultado anterior corresponde al 1,42% de la población total.



Información significativa.

Al analizar la información correspondiente al desarrollo de los alumnos y alumnas del grupo, observamos que aproximadamente el 75% de las familias han constatado un ritmo de aprendizaje y desarrollo rápido en los primeros años. Se aprecian adelantos importantes especialmente en el dominio del lenguaje y en la adquisición de la lectura.

El rendimiento escolar de la mayor parte de alumnos y alumnas es considerado por sus profesoras y profesores como muy alto, incluso excelente.

Los resultados respecto al tipo de estrategias que utilizan preferentemente para aprender son similares a los del grupo anterior, y tanto las observaciones del profesorado como de los psi-

copedagogos/as que aplican la evaluación, indican que estos alumnos y alumnas utilizan con eficacia diferentes estrategias. Así por ejemplo, se muestran muy hábiles para organizar la información que van a aprender, para memorizarla y también para recordar información diversa que han adquirido incluso hace tiempo.

Los resultados obtenidos en la valoración del autoconcepto se sitúan en la mayoría de los casos en un nivel medio-alto y alto. La dimensión en la que la mayoría obtiene una puntuación más alta es la intelectual, y este resultado es indicador de que la mayor parte de alumnos y alumnas son conscientes de su elevada capacidad para el aprendizaje.

Otra información que consideramos relevante es que la evaluación psicopedagógica detecta en una proporción importante de alumnos y alumnas, aproximadamente la tercera parte del grupo, dificultades para relacionarse con los demás. Las dificultades que se describen son variadas; así por ejemplo, en algunos casos las interacciones con los compañeros y compañeras son muy poco frecuentes y podría decirse que se evita la relación con los demás, y en otros, sin embargo, los profesores observan que aunque las interacciones con los demás son frecuentes existen actitudes que consideran negativas hacia los compañeros/as de la clase.

Necesidades educativas detectadas.

Como en el grupo anterior, la mayor parte de alumnos y alumnas ha necesitado adaptaciones en los contenidos de la programación del aula. Algunas de las modificaciones más frecuentes han sido las siguientes:

- Eliminación de aquellos contenidos que ya se dominaban.
- Ampliación de contenidos especialmente en las áreas de lengua castellana o valenciana y en matemáticas.
- Introducción de contenidos relacionados con las necesidades detectadas, como por ejemplo, habilidades y estrategias para mejorar las relaciones sociales.

Para la mayor parte también ha sido necesario modificar los criterios de evaluación en alguna o en varias áreas.

Las estrategias metodológicas y las actividades de aprendizaje que se han considerado más adecuadas han sido las siguientes:

- Los alumnos y alumnas han mostrado preferencia por las actividades que requieren trabajo individual e independiente.
- Sin embargo, parte del profesorado ha considerado que las actividades que requieren interacciones entre alumnos/as: trabajo cooperativo, enseñanza tutorada son más recomendables y además más útiles para mejorar las relaciones sociales.

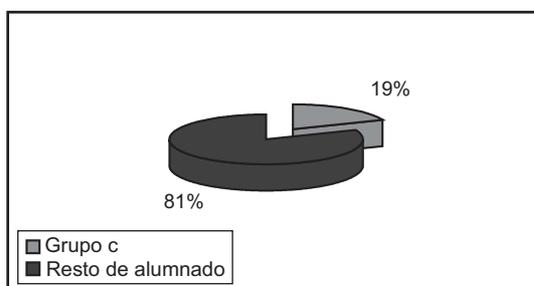
También ha resultado necesario para muchos alumnos y alumnas de este grupo introducir en el aula algunos recursos didácticos diferentes a los habituales. Los más frecuentes han sido libros de consulta sobre diferentes temas y programas informáticos.

c) Grupo de alumnos y alumnas con elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo divergente.

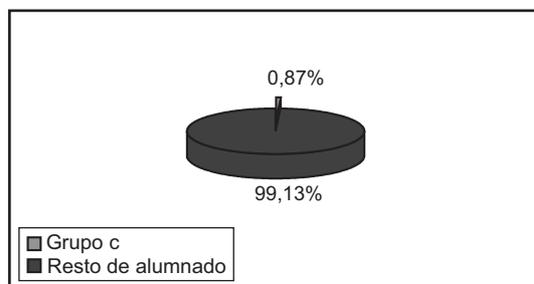
Criterios utilizados:

- Puntuación situada en el nivel alto al aplicar la prueba de creatividad en la evaluación psicopedagógica.
- Muestras de creatividad (originalidad, fluidez de ideas..) en el análisis de diferentes producciones del alumno o alumna: textos escritos, dibujos, etc.

El grupo de alumnos y alumnas cuyo funcionamiento cognitivo se caracteriza por un elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo divergente representa el 19% del total de alumnos y alumnas con altas capacidades.



El resultado anterior equivale al 0,87% de la población total del estudio.



Consideramos un hecho significativo que el número de alumnos/as de este grupo sea bastante inferior al de elevada producción de tipo convergente. Pensamos que existen diferentes factores que pueden explicar este resultado, aunque quizá el fundamental tiene un origen propiamente cultural. En nuestra cultura, y como es lógico también en la escuela, se valora mucho más el razonamiento de tipo lógico que las aportaciones originales y divergentes. El propio funcionamiento escolar y los conocimientos que aprenden los alumnos/as van a servirles mucho más para mejorar y desarrollar su capacidad de razonamiento lógico que para aumentar su capacidad de razonar de forma divergente.

Otro factor relacionado con el anterior es que los profesionales de la escuela: el profesorado, los psicopedagogos/as, en general, tenemos mucha menos experiencia en reconocer y tam-

bién en valorar la creatividad que otros dominios de la aptitud humana. Quizá esta es una de las razones que explican por qué el número de alumnos y alumnas de este grupo es inferior al resto de grupos del estudio.

Información relevante.

Después de analizar la información sobre los alumnos y alumnas con elevada creatividad, llegamos a la conclusión de que no es posible establecer características comunes como grupo y que la variabilidad en los resultados que aportan los psicopedagogos/as sobre estos alumnos/as es, sin duda, el factor más significativo.

Quizá el único aspecto común es que su rendimiento en la escuela es considerado por el profesorado como muy inferior al de los alumnos y alumnas de los grupos anteriores.

Los resultados en cuanto a la valoración del grado de desarrollo de diferentes capacidades: afectivas, relacionales, etc. son, como hemos dicho, muy variados, y muestran también comportamientos muy diferentes en diferentes contextos: la escuela, su familia, sus amigos...

Necesidades educativas más frecuentes.

La principal diferencia respecto a los grupos anteriores es que las necesidades detectadas se han centrado preferentemente en cambios y modificaciones en las estrategias que se utilizan en la clase para enseñar y, sin embargo, para la mayor parte de los alumnos y alumnas no han sido necesarias adaptaciones en los contenidos de la programación.

Así pues, no ha sido necesario ampliar contenidos ni introducir otros diferentes a los que trabajan sus compañeros y compañeras en la clase. No obstante, cabe mencionar que en algunos casos se ha considerado conveniente priorizar determinados contenidos, especialmente los procedimentales.

Tampoco ha sido necesario, como es lógico, modificar ninguno de los criterios de evaluación del programa de su grupo.

En muchos casos, los psicopedagogos/as han planteado la necesidad de mejorar la motivación hacia el aprendizaje y para lograrlo han considerado imprescindible efectuar cambios en las estrategias que utiliza el profesorado para enseñar y en las actividades de aprendizaje que se les proponen.

En las propuestas sobre el tipo de estrategias que se consideran más adecuadas para estos alumnos y alumnas encontramos las siguientes coincidencias:

- El aprendizaje por descubrimiento se ha considerado más adecuado que una metodología basada en la exposición oral de los temas por el profesor/a.
- También se ha considerado más conveniente proponer actividades en grupo cooperativo frente al trabajo individual e independiente.

- Las actividades que se han valorado como más idóneas son las poco estructuradas o incluso abiertas, es decir, aquellas en que no se marca totalmente el plan a seguir y los alumnos/as tienen cierta autonomía para decidir su actuación.
- Otra propuesta común es la necesidad de fomentar y valorar sus producciones y creaciones personales.
- La flexibilidad en la distribución de las tareas y también en la organización de los espacios y en la utilización de los materiales didácticos han sido estrategias de actuación docente muy valoradas para este alumnado.
- También se ha planteado la necesidad de utilizar en la clase recursos didácticos muy variados.

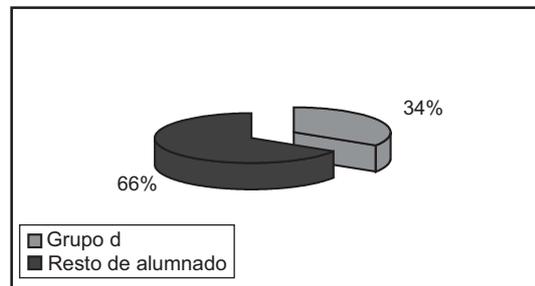
Por último, cabe mencionar, que algunas de las necesidades detectadas se han centrado en el ámbito familiar. En estos casos los psicopedagogos han considerado necesario informar y orientar a las familias sobre las características y necesidades concretas de sus hijos e hijas.

d) Grupo de alumnos y alumnas con elevado rendimiento en diferentes aptitudes específicas.

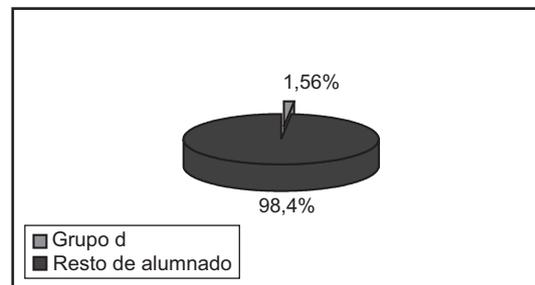
Criterios utilizados:

- Obtener una puntuación superior al centil 95 en pruebas de aptitudes específicas.
- Elevada competencia curricular en áreas concretas.

Un porcentaje que se sitúa en el 34% del total ha sido considerado por los profesionales que han participado en el proceso de evaluación psicopedagógica, como alumnos y alumnas con elevado rendimiento en aptitudes específicas: matemática, verbal, musical, y artística.



Respecto a la población total, este resultado corresponde al 1,56% de la muestra general.



Según la información que aportan los psicopedagogos, casi la tercera parte del grupo está formado por alumnos y alumnas con elevada aptitud verbal. El resto, con proporciones muy similares, está formado por los que presentan talento matemático, artístico y musical, y una proporción muy reducida del grupo destaca en dos aptitudes diferentes.

Consideramos un hecho significativo que aunque algunos alumnos y alumnas son descritos por el profesorado y psicopedagogos/as como muy competentes socialmente, ninguno de ellos es considerado como talento social en sentido estricto.

Pensamos que quizá la razón fundamental es que no existen pruebas formales para evaluar de forma sistemática la inteligencia social, y aunque esta circunstancia también se produce en el caso de las aptitudes artísticas, la observación del rendimiento de los alumnos en estas áreas escolares facilita la detección y evaluación de este tipo de aptitudes.

Información relevante.

El grupo que muestra un elevado rendimiento en aptitudes específicas obtienen unos resultados semejantes al grupo de alumnos/as muy creativos, es decir, más que características comunes hemos encontrado que obtienen resultados muy variados al analizar diferentes aspectos cognitivos, afectivos, sociales..., de su desarrollo.

Necesidades educativas detectadas.

Exceptuando a los chicos y chicas con talento verbal, que en algunos casos han requerido adaptaciones curriculares que afectan a varias áreas escolares, en el resto las necesidades se han centrado en la adaptación, en algunos casos de forma bastante significativa, del área concreta en la que destacan: matemáticas, música, etc.

Las necesidades más frecuentes se han centrado en:

- Ampliación de contenidos (en muchos casos ya se dominaban los contenidos de niveles superiores).
- Aumento del nivel de complejidad de las actividades que se les proponen.
- Introducción de actividades diferentes a las que trabaja el grupo.
- Utilización de recursos didácticos específicos, especialmente materiales de ampliación y programas informáticos.

También, en algunos casos, se consideró conveniente que realizaran actividades extraescolares que sirvieran para potenciar sus aptitudes concretas.

4.2. CONCLUSIONES

El trabajo realizado en 42 centros de la comunidad valenciana, ha servido para diseñar toda una serie de instrumentos de detección y de valoración de necesidades del alumnado con altas capacidades

El proceso seguido ha servido para que los centros implicados empiecen a poner en marcha toda una serie de medidas y actuaciones, que van a tener una repercusión en los diferentes elementos de su propuesta educativa y en su dinámica de funcionamiento.

Así, por ejemplo, hemos visto que muchos de los alumnos y alumnas con altas capacidades necesitan adaptaciones en los contenidos de las diferentes áreas. Conocer esta necesidad debe llevar al profesorado a revisar la secuencia de contenidos de cada área para identificar aquellos aspectos en que es posible profundizar, aquellos contenidos concretos: conceptuales, procedimentales que se podrían ampliar y la posible relación de estos contenidos con otros conceptos o procedimientos que no se encuentran en el proyecto curricular del centro. Sin olvidar, que en ocasiones, además de la ampliación de contenidos resulta necesario priorizar o introducir otros diferentes relacionados con sus necesidades concretas; hemos visto, por ejemplo, que para algunos de estos alumnos y alumnas otorgar especial importancia a determinadas actitudes: de aceptación de los demás, de respeto a las diferencias... puede resultar fundamental en su proceso de desarrollo.

De la misma forma, conocer el tipo de estrategias de aprendizaje que estos alumnos/as utilizan preferentemente puede y debe llevar al profesorado a cuestionarse algunas de las estrategias que utilizan habitualmente para enseñar. Y al igual que ocurre con el resto de alumnos y alumnas, en relación a los más capaces, cuestionarse la propia actuación para mejorarla es siempre un proceso que conduce al enriquecimiento personal y profesional.

Pensamos además, que algunas de las decisiones que los profesores/as y psicopedagogos/as han considerado convenientes para responder a las necesidades de este alumnado no sólo resultan beneficiosas para ellos sino también para el resto de alumnos y alumnas de la clase, y como ejemplos citamos las siguientes: utilizar estrategias instructivas que requieran interacción entre alumnos/as, como aprendizaje cooperativo o enseñanza tutorada, alternar la metodología expositiva con actividades aprendizaje por descubrimiento, flexibilizar la distribución de tareas, la utilización de espacios y de materiales en la clase etc.

Somos conscientes de que para poner en marcha algunas de las medidas que estos alumnos y alumnas precisan se requiere formación, tiempo y esfuerzo por parte del profesorado, pero también creemos que lograrlo no sólo servirá para atender de forma adecuada sus necesidades concretas, sino también para mejorar el propio funcionamiento del centro y de esta forma, mejorar también la de respuesta educativa que recibe cualquier alumno/a del mismo.

Referencias Bibliográficas

- ANASTASI, A. (1982): *Psychological Testing*. New York: Macmillan.
- BELTRAN, J. y PÉREZ, L. (1993): Identificación. En L. Pérez (Dir.), *10 palabras clave en superdotados* (137-168). Estella, Na: Verbo Divino.
- BENITO, Y. y MORO, J. (1997): *Proyecto para la identificación temprana de alumnos superdotados*. Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad. Madrid: M.E.C.
- BERMEJO, M.R. (1995): *El insight en la solución de problemas: Cómo funcionan los superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- BORKOWSKI, J.G. y 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. y GALINDO, A. (1997): *Los profesores y compañeros del aula como fuente de información para la identificación del alumno superdotado*. Ponencia presentada a las Jornadas: Estrategias de atención a la diversidad: La superdotación. Celebradas en Murcia del 13 al 20 de Marzo.
- CASTEJÓN, J.L. ; PRIETO, M.D. y 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). Málaga: Aljibe.
- CASTELLÓ, A. y 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. y 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. y 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 y 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. Traducción: 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. y HUNSAKER, S.L. (1993): The development of the Scale for the evaluation of gifted identification instruments (SEGII), en *Gifted Child Quarterly*, volumen 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. y OTROS (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.

GENOVARD, C. y 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. Universidad Autónoma de Barcelona.

GOTZENS, C. y GONZÁLEZ, C. (1995): Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad. *FA/SCA*, 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. y 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. y 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). Málaga: Aljibe.

MARTÍNEZ, M. y CASTIGLIONE, F. (1996): Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado. Documento para el curso *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. y 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. y DOMÍNGUEZ, P. (1988): Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual. En 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*. Malaga: Aljibe.

PRIETO, M.D.; BERMEJO, M.R. y 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. y 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. y 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. y DAVIDSON, J.E. (1983): Insight training program. Manuscrito. Universidad de Yale, Conn. (USA).

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

STERNBERG, R.J. y DAVIDSON, J.E. (1986): Conceptions of giftedness: A map of the terrain. En Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Cambridge University Press, pp3-18.

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. (traduc.castellano: Más allá del C.I., Bilbao: DDB, 1990).

STERNBERG, R.J. (1993): Procedures for identifying intelectual 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. y ZHANG, L. (1995): What do we by giftedness? A Pentagonal implicit theory. En *Gifted Child Quaterly*, volumen 39 (2), pág 88-94.

TANNENBAUM, A.J. (1986): Giftedness: a psychosocial approach. En R.J. Sternberg y 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 cretive talent*. Englewood Cliffs, N.j.: Prentice Hall.

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

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

TUTTLE, F.B. y OTROS. (1988): *Characteristics and identification of giftedand talented estudents*. 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.

- **ANEXO 1: CUADROS GLOBALES DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.**

- **ANEXO 2: MUESTRAS DE PRODUCCIONES CREATIVAS.**

- **ANEXO 3: PLANTILLAS DE CORRECCIÓN ESCALA DE AUTOCONCEPTO.**

**RELACIÓN FINAL DE CENTROS, Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS EN CADA CURSO.
PORCENTAJES (CURSO 99/00).**

ALICANTE

CENTRO	LOCALIDAD	Nº DE ALUMNOS POR CURSO Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS									
		2º de E.I.	3º de E.I.	1º Prim.	2º Prim.	3º Prim.	4º Prim.	5º Prim.	6º de Prim.	Totales	%
C.P. San Blas	Alicante	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 Mª 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	Eix-Perleta	3	10	5	10	8	7	4	11	58	
		1	2	2	2	-	3	-	2	12	20,6
C.C. Ntra. Sra. Carmen	Eix	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)	Eix	64	62	76	78	78	81	81	-	520	
		3	3	7	7	6	7	4	-	37	7,1
C.P. Guadalest	El Castell de Guadalest	1	3	1	1	3	-	1	-	10	
		1	1	-	-	1	-	-	-	3	3
C.P. Mare de Déu del Carme	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
Totales alumnos por curso		390	418	452	465	502	502	506	414	3.549	
Totales alumnos seleccionados		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

**RELACIÓN FINAL DE CENTROS, Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS EN CADA CURSO.
PORCENTAJES (CURSO 99/00).**

CASTELLÓN

CENTRO	LOCALIDAD	Nº DE ALUMNOS POR CURSO Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS									
		2º de E.I.	3º de E.I.	1º Prim.	2º Prim.	3º Prim.	4º Prim.	5º Prim.	6º de Prim.	Totales	%
C.P. Herrero	Castellón	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
Totales alumnos por curso		151	156	154	192	163	185	177	103	1.281	
Total alumnos seleccionados		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

**RELACIÓN FINAL DE CENTROS, Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS EN CADA CURSO.
PORCENTAJES (CURSO 99/00).**

VALENCIA											
CENTRO	LOCALIDAD	Nº DE ALUMNOS POR CURSO Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS									
		2º de E.I.	3º de E.I.	1º Prim.	2º Prim.	3º Prim.	4º Prim.	5º Prim.	6º de Prim.	Totales	%
C.P. San Vicente Ferrer	Agullent	21	23	22	26	20	21	16	25	174	
		2	4	3	1	-	4	1	1	16	9,2
C.P. Juan Esteve Muñoz	Albal	46	50	50	50	48	53	50	48	395	
		2	2	2	3	2	3	1	1	16	4,1
C.C. Ntra. Sra. del Socorro	Benetús	-	-	48	52	49	51	49	52	301	
		-	-	1	1	4	1	1	4	12	4
C.P. Virgen del Rosario	Dos Aguas	2	5	2	6	5	4	4	5	33	
		-	-	1	2	1	-	-	1	5	15
C.P. Félix Olmos	Favara	14	14	15	15	16	9	16	16	115	
		1	2	2	1	1	2	1	1	11	9,6
C.C. Luis Amigó	Godella	50	50	50	51	51	50	52	73	427	
		1	3	-	2	2	1	2	4	15	3,5
C. Priv. Helios	L'Eliana	36	30	51	52	50	52	51	52	52	374
		2	1	3	3	3	2	5	3	22	6
C.P. El Parque	Paterna-La Cañada	23	25	25	25	25	25	25	25	25	198
		2	3	1	4	4	3	3	2	22	11
C.C. Ntra. Sra. del Rebollet	Oliva	48	49	50	49	49	51	48	60	404	
		-	4	1	2	2	8	4	3	24	6
C.P. Cervantes	Riba-roja de Túria	51	51	50	50	44	51	45	43	385	
		4	2	2	3	4	4	1	4	24	6,2
C.C. Ntra. Sra. de la Asunción	Riba-roja de Túria	-	38	53	18	61	-	56	64	290	
			1	6	2	1		4	5	18	6'6
C.P. San Sebastián	Rocafort	20	8	19	16	14	19	20	22	138	
		1	1	-	4	2	1	3	2	14	10
C.P. La Pinaeta	Sagunto-Puerto	15	21	13	18	14	22	17	28	148	
		-	2	1	1	-	4	1	4	13	8,8
C.P. Luis Vives	Silla	5	16	11	20	15	16	25	-	108	
		-	1	-	3	2	1	4	-	11	10,2
C.C. Unión Cristiana	Sueca	18	21	23	25	23	22	25	26	183	
		3	1	3	5	2	2	5	4	25	13,7
C.P. Canónigo Muñoz	Utiel	44	41	32	34	36	46	39	40	312	
		2	4	1	-	4	3	6	5	25	8
C.C. Santa Ana	Utiel	13	19	22	17	25	33	24	37	190	
		2	3	2	3	4	3	4	4	25	13,1
C.P. José Soto Micó	Valencia	25	24	25	25	23	25	24	27	198	
		2	1	2	3	2	3	2	3	18	9
C.C. Hnos. Maristas	Valencia	-	-	93	94	90	106	101	105	589	
				5	8	6	9	9	7	44	7,5
C.P. Padre Catalá	Valencia	50	50	50	47	-	-	22	68	287	
		3	4	4	3	-	-	1	3	18	6,3
C.C. Parque Santa Ana	Valencia	63	66	75	75	75	79	75	83	591	
		3	5	4	4	5	4	8	7	40	6,8
C.P. Cervantes	Valencia	50	49	42	46	46	46	-	-	279	
		4	3	8	5	2	2	-	-	24	8,6
C.P. Verge de la Font	Villalonga	-	18	-	23	25	28	19	-	113	
		-	1	-	2	-	1	-	-	4	3'6
C.P. Fabián y Fuero	Villar del Arzobispo	35	36	36	37	43	34	38	-	259	
		3	3	3	2	2	1	1	-	15	5,8
Total alumnos por curso		629	704	857	871	875	815	841	899	6.491	
Total alumnos seleccionados		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

**Nº DE ALUMNOS MATRICULADOS ACTUALMENTE CURSO 99/00) QUE INICIARON EL PROYECTO EN CURSO 98/99;
Nº DE ALUMNOS QUE HAN SIDO SELECCIONADOS; PORCENTAJES.**

1. EDUCACIÓN INFANTIL. 4 Y 5 AÑOS 98/99

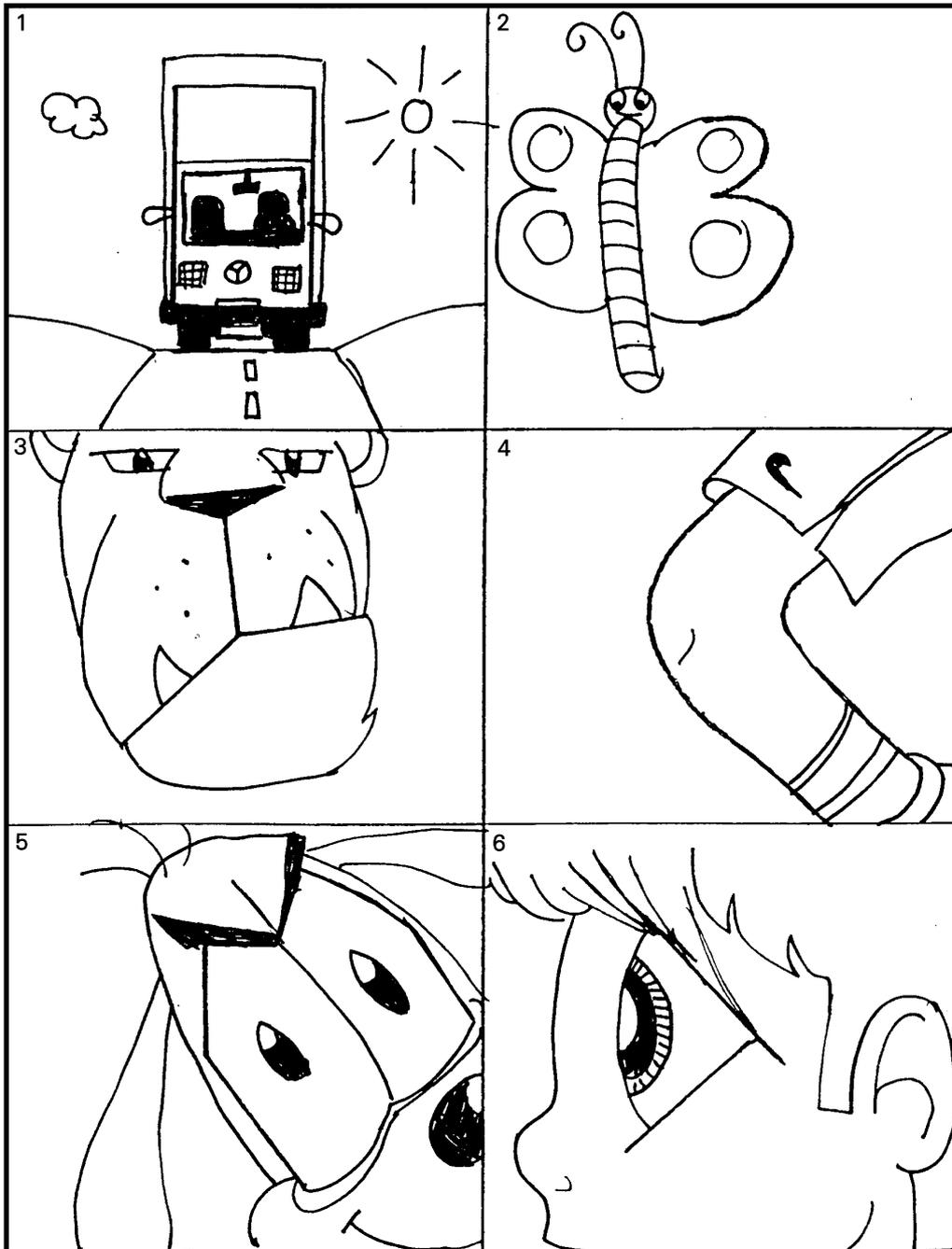
Nº DE CENTROS	PROVINCIAS	Nº DE ALUMNOS POR CURSO Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS			
		2º de Educ. Infantil	3º de Educ. Infantil	TOTALES	%
13	ALICANTE	390	418	808	
		14	44	58	7,2
5	CASTELLÓN	151	156	307	
		9	12	21	4
24	VALENCIA	629	704	1.333	
		37	51	88	6,6
42	LAS 3 PROVINCIAS	1.170	1.278	2.448	
		60	07	167	6

2. EDUCACION PRIMARIA. DE 1º A 6º DE PRIMARIA. EN 98/99

Nº DE CENTROS	PROVINCIAS	Nº DE ALUMNOS POR CURSO Y Nº DE ALUMNOS SELECCIONADOS							
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTALES	%
13	ALICANTE	452	465	502	502	506	414	2.841	7,1
		36	37	29	37	28	35	202	
5	CASTELLÓN	154	192	163	185	177	103	974	5,1
		7	10	9	10	6	8	50	
24	VALENCIA	857	871	875	815	841	899	5.158	7,2
		55	66	56	61	67	68	373	
42	LAS 3 PROVINCIAS	1.486	1.505	1.515	1.502	1.505	1.416	8.973	7
		100	111	94	108	101	111	625	

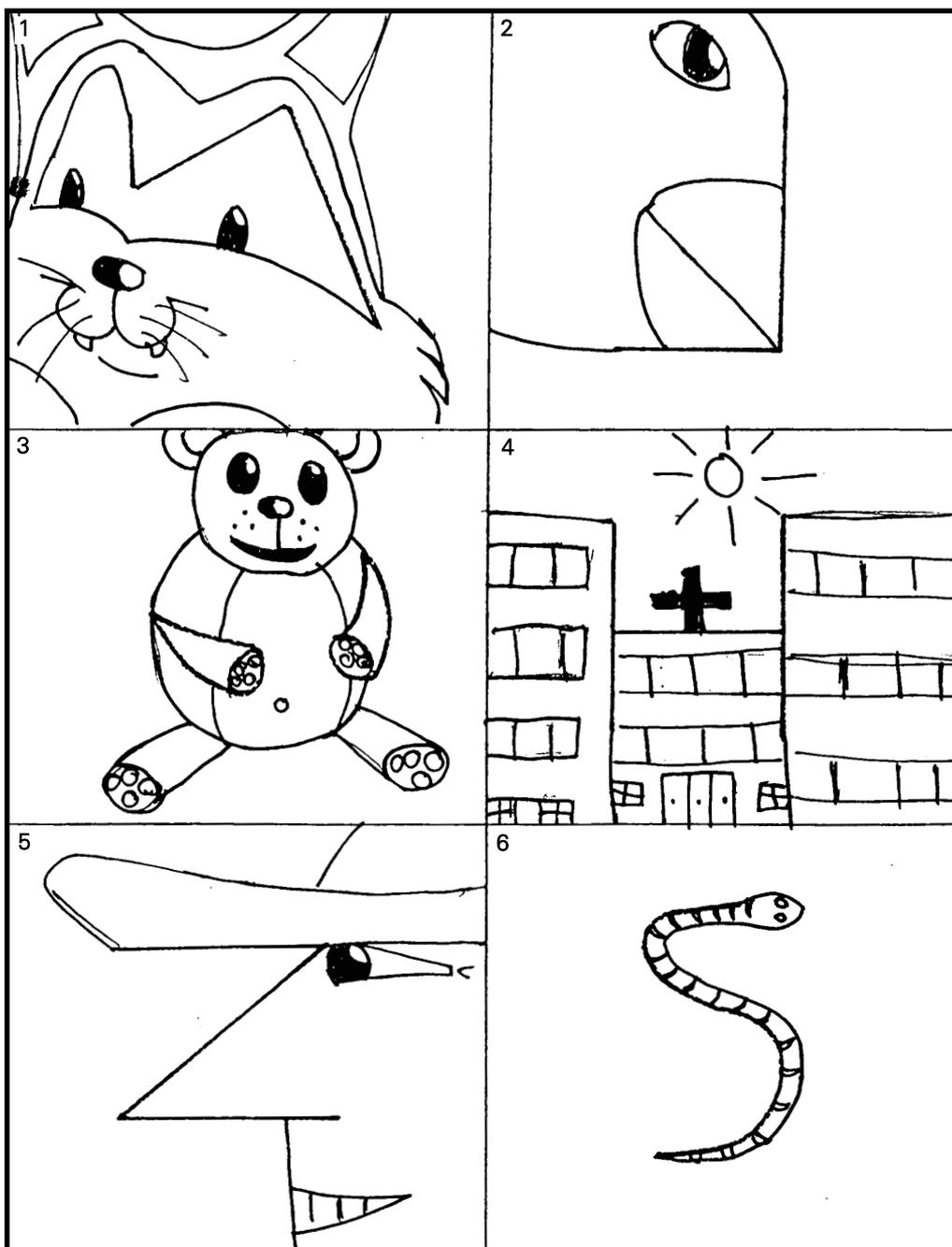
FIGURAS INCOMPLETAS (I)

Germán (1º E.S.O.)



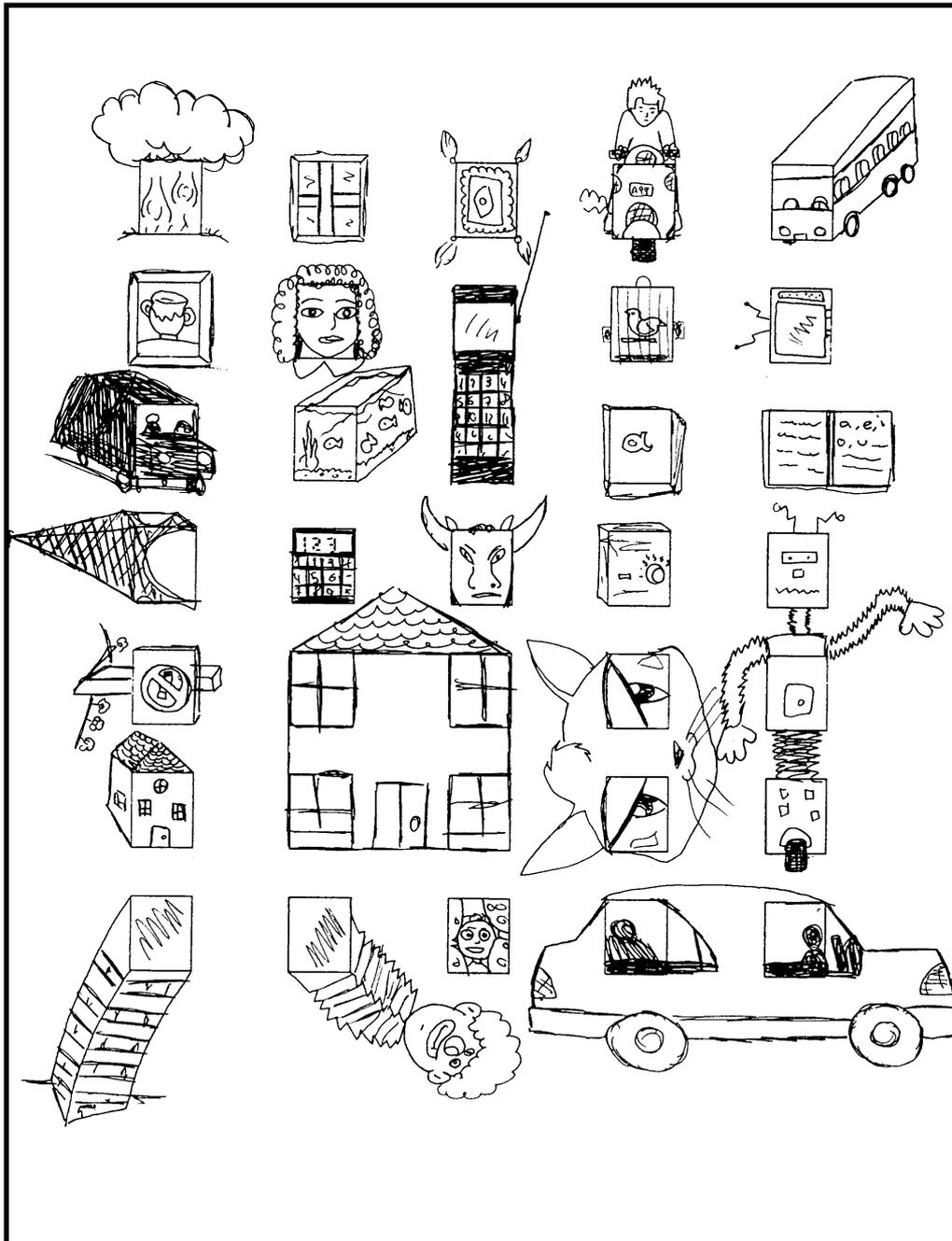
FIGURAS INCOMPLETAS (II)

Germán (1º E.S.O.)



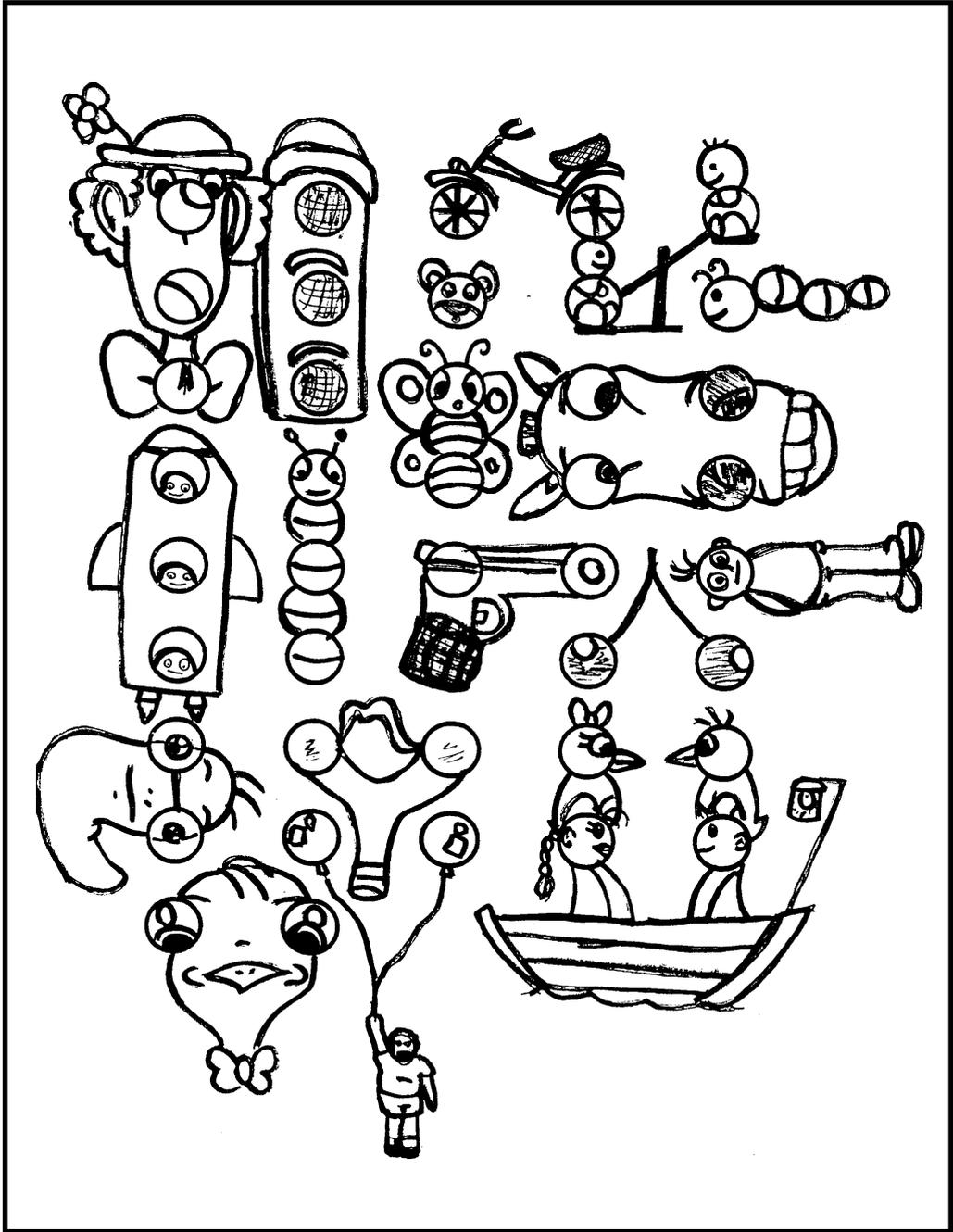
CUADRADOS

Germán (1º E.S.O.)



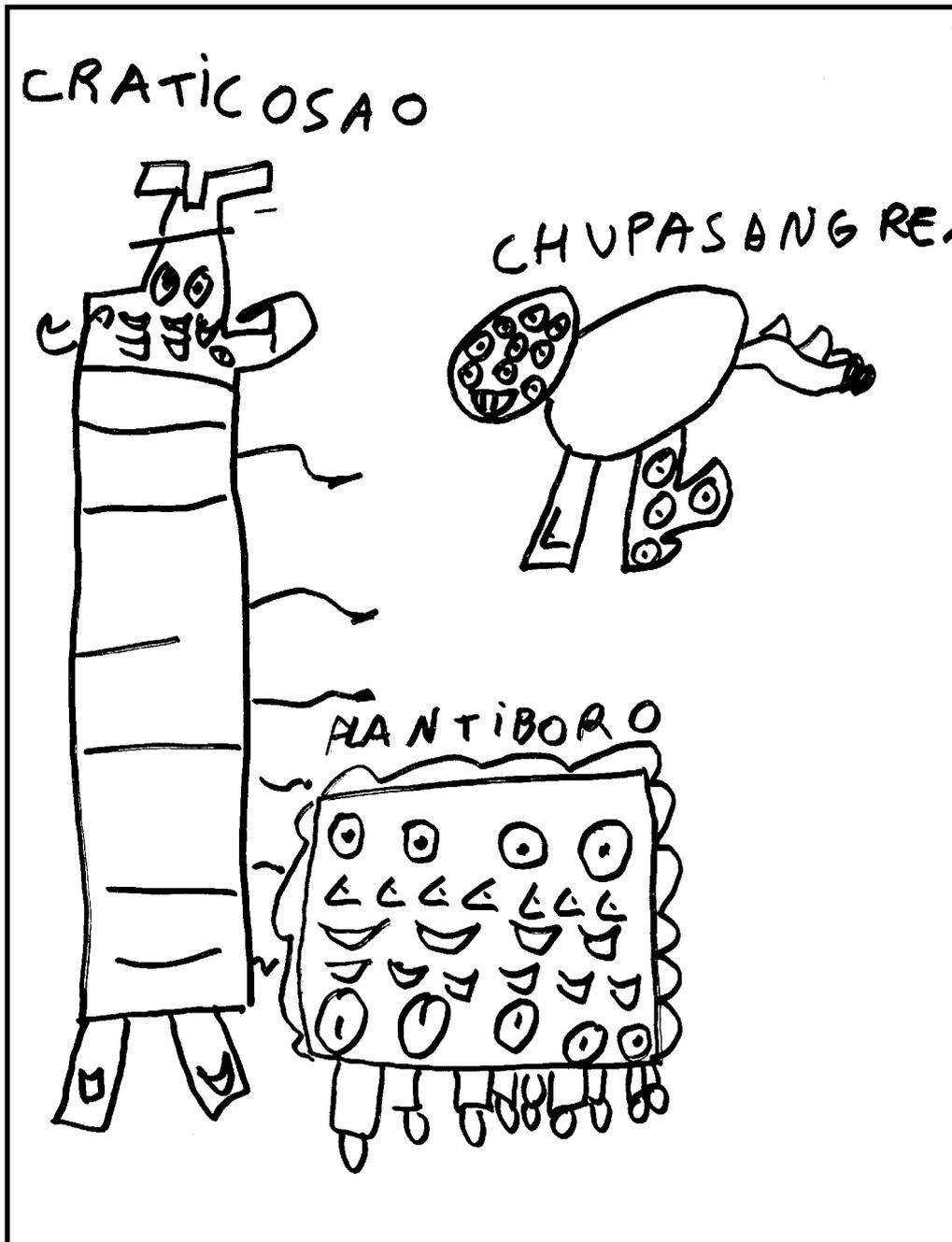
CÍRCULOS

Germán (1º E.S.O.)



PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (III)

Sergio (2º E.P.)



ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE:CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ		▲
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	■	
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS		▲
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES		■
5	SOY LISTO/A	▲	
6	SOY TÍMIDO/A		●
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR		●
8	MI CARA ME DISGUSTA		■
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	▲	
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN		●
11	CAIGO MAL EN CLASE		▲
12	ME PORTO MAL EN CLASE	▲	
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA		●
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA		●
15	SOY FUERTE	■	
16	TENGO BUENAS IDEAS	▲	
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	▲	
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA		●
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	■	
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER		●
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	▲	
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS		●
23	DIBUJO BIEN	▲	
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	▲	
25	ME PORTO MAL EN CASA		●
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO		▲
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	▲	
28	SOY NERVIOSO/A		●
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	■	
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	▲	
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES		●
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS		●
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	▲	
34	ME METO EN LIOS A MENUDO		●
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	●	
36	TENGO SUERTE	■	
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS		●
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO		■

39	ME GUSTA SER COMO SOY	■	
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A		▲
41	TENGO EL PELO BONITO	■	
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	▲	
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY		■
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	●	
45	ODIO EL COLEGIO		●
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR		▲
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE		■
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS		●
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	▲	
50	SOY DESGRACIADO/A		■
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	▲	
52	SOY ALEGRE	■	
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS		▲
54	SOY GUAPO/A	■	
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	●	
56	ME PELEO MUCHO		●
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	▲	
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ		▲
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO		■
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	■	
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL		●
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ		▲
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	■	
64	SOY PATOSO/A		■
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO		■
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO		▲
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	●	
68	ME ENFADO FÁCILMENTE		●
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	▲	
70	LEO BIEN	▲	
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO		▲
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	●	
73	TENGO UN BUEN TIPO	■	
74	SUELO TENER MIEDO		●
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS		●
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	●	
77	SOY UNA PERSONA RARA		▲
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS		●
79	LORO FÁCILMENTE		●
80	SOY UNA BUENA PERSONA	●	

**ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS-HARRIS
BAREMOS PARA PRIMARIA**

CONDUCTUAL

	NIVEL	2º-3º	NIVEL	4º-5º
	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

INTELLECTUAL

	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

FÍSICO

	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 ANSIEDAD

	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

POPULARIDAD

	NIVEL	2º-3º	NIVEL	4º-5º
	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

FELICIDAD - SATISFACCIÓN

	4	5	5	5
	6	25	6	10
	7	40	7	25
	8	50	8	50
	9	70	9	70
			9	75
			9	99

AUTOCONCEPTO 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