



# INFORME DE RECERCA

Núm. 14 - 2015

Informe de Investigación  
Research Report

## Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altas capacitats intel·lectuals en centres escolars

El repte de donar  
resposta a les necessitats  
educatives d'aquest alumnat



Grup de recerca  
Investigació en desenvolupament,  
educació i llenguatge (I+DEL)

Institut de Recerca i  
Innovació Educativa



**Protocol  
d'identificació  
i avaluació de  
l'alumnat d'altres  
capacitats  
intel·lectuals en  
centres escolars**

**El repte de donar  
resposta a les  
necessitats educatives  
d'aquest alumnat**

**iRi** Grup de recerca  
Investigació en desenvolupament,  
educació i llenguatge (I+DEL)

Institut de Recerca i  
Innovació Educativa



Universitat  
de les Illes Balears



Govern  
de les Illes Balears

**Títol**

Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altres capacitats intel·lectuals en centres escolars. El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat

**Título**

Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado

**Title**

Identification and evaluation protocol for high-intellectual capacity students in schools. The goal is to respond to educational requirements of such students

**Autores**

Rosabel Rodríguez  
(rosabel.rodriguez@uib.es)  
Georgina Rabassa  
(ginarabassa@gmail.com)  
Rocío Salas  
(rs.rociosalas@gmail.com)  
Aurelia Pardo  
(aureliapardo@gmail.com)

**Direcció de contacte**

Dra. Rosabel Rodríguez Rodríguez  
Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de  
l'Educació  
Universitat de les Illes Balears  
Cra. de Valldemossa, km 7.5  
Palma (Illes Balears). E-07122  
protocol.diac@gmail.com

**Data de realització**

2015

**Idioma**

Català

**Pàgines**

109

**ISSN**

2340-2601

**DOI**

10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N14.2015

Aquesta col·lecció d'informes recopila i presenta els resultats de les investigacions realitzades per l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Aquest informe de recerca del grup Investigació en desenvolupament, educació i llenguatge (I+DEL) està subjecte a una llicència de Reconeixement –No Comercial– Sense Obra Derivada 3.0 de Creative Commons. Podeu copiar-lo, distribuir-lo i comunicar-lo públicament sempre que en citeu els autors i la institució responsable – Investigació en desenvolupament, educació i llenguatge (I+DEL). Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE)–. No se'n permet l'ús comercial ni l'obra derivada. Vegeu les característiques de la llicència a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>



Per citar aquest informe:

Rodríguez, R.; Rabassa, G.; Salas, R.; Pardo, A. (2015). Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altres capacitats intel·lectuals en centres escolars. El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat. A IRIE (2015), *Informes de recerca en educació. Illes Balears 2015*. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa. Obtingut del lloc web: <http://www.recercaeducativa.org/>

**Direcció de contacte:**

Dra. Rosabel Rodríguez Rodríguez  
Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació  
Universitat de les Illes Balears  
Cra. de Valldemossa, km 7.5  
Palma (Illes Balears). E-07122  
[protocol.diac@gmail.com](mailto:protocol.diac@gmail.com)

## Índex

Resum .....	6
Paraules clau .....	6
Resumen .....	6
Palabras clave .....	6
Abstract .....	6
Keywords .....	6
<b>1a PART</b> .....	<b>7</b>
1. Introducció .....	7
2. Estat de la qüestió .....	8
2.1. Justificació de la necessitat d'aquest projecte .....	9
2.2. Legislació estatal sobre l'educació de l'alumnat amb altres capacitats intel·lectuals .....	10
2.2.1. Anàlisi del marc legislatiu .....	18
2.3. Incidència de les altres capacitats intel·lectuals en la població escolar .....	20
2.4. Característiques dels alumnes amb altres capacitats intel·lectuals .....	20
2.5. El nostre punt de partida .....	21
3. El procés d'identificació .....	24
3.1. Els problemes de la identificació .....	25
3.2. Falsos positius i falsos negatius .....	28
4. Els diferents sistemes d'identificació .....	29
4.1. Principis generals que s'han d'utilitzar per a la identificació .....	29
4.2. Dues maneres d'identificar-los .....	31
4.3. La identificació a demanda .....	31
4.4. La identificació global o proactiva .....	32
5. Les fases de la identificació global o proactiva .....	33
6. Primera fase de nominació o <i>screening</i> (filtratge o cribratge) .....	34
6.1. Instruments per a aquesta primera etapa .....	35
6.1.1. Qüestionaris, inventaris i informes del professorat .....	35
6.1.2. Qüestionaris, inventaris i informes de la família .....	37
6.1.3. Nominacions del grup d'iguals ( <i>peer nomination</i> ) .....	37
6.1.4. Autonominacions i autoinformes .....	38

7. Segona fase d'identificació o diagnòstic .....	39
7.1. Instruments per a aquesta segona etapa .....	41
7.1.1. Tests d'intel·ligència general .....	41
7.1.2. Tests d'aptituds específiques .....	43
7.1.3. Tests d'execució o rendiment .....	44
7.1.4. Tests de creativitat .....	44
7.1.5. Qualificacions escolars i tests de rendiment acadèmic .....	46
7.1.6. Exàmens d'accés .....	47
7.1.7. Concursos científics i artístics .....	47
7.1.8. Proves complementàries .....	48
<b>2a PART</b> .....	<b>50</b>
8. Metodologia .....	50
8.1. Objectius .....	50
8.2. Població a la qual va dirigit .....	50
8.3. Instruments .....	51
8.3.1. DIAC-D: Detecció d'indicadors d'altres capacitats, qüestionari per a docents .....	51
8.3.2. DIAC-F: Detecció d'indicadors d'altres capacitats, qüestionari per a famílies .....	53
8.4. Pla de treball i temporització .....	54
8.4.1. Etapa I: Informació i formació .....	54
8.4.2. Etapa II: Identificació .....	55
8.4.3. Etapa III: Avaluació psicopedagògica .....	55
8.4.4. Etapa IV: Planificació de la resposta educativa .....	57
9. Repercussions de l'aplicació d'aquest protocol .....	58
10. Futures línies de treball .....	60
11. Referències bibliogràfiques .....	61
<b>ANNEXOS</b> .....	<b>71</b>
Annex 1: Etapes i fases del protocol .....	71
Annex 2: Instruccions generals per a l'ús dels qüestionaris per a la Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats (DIAC) .....	72
Annex 3: DIAC-Dp Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a docents d'Educació Primària .....	73
Annex 4: DIAC-Ds Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a docents d'Educació Secundària .....	78

Annex 5: DIAC-Fp Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a famílies. Educació Primària .....	83
Annex 6: DIAC-Fp Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a famílies. Educació Primària. <i>Versió en castellà</i> .....	88
Annex 7: DIAC-Fs Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a famílies. Educació Secundària .....	93
Annex 8: DIAC-Fs Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a famílies. Educació Secundària. <i>Versió castellà</i> .....	98
Annex 9: Fulls de buidatge .....	103
Annex 9a: DIAC-D. Full de buidatge del qüestionari del professorat .....	103
Annex 9b: Full de buidatge preidentificació / identificació .....	104
Annex 9c: Full de buidatge proves d'avaluació psicopedagògica .....	105
Annex 10: Llistat de proves per a la identificació de les altes capacitats intel·lectuals .....	106

## Resum

Una primera passa important en la satisfacció de les necessitats dels alumnes amb unes altes capacitats intel·lectuals és poder identificar-los amb precisió i eficiència. Però aquest procés freqüentment està ple de problemes que poden comprometre aquesta identificació exacta dels estudiants esmentats. (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Borland, 1996; Sternberg, 1996).

El propòsit d'aquest treball és presentar un protocol d'identificació que pugui ser general per a tota una comunitat educativa, i que al mateix temps garanteixi més homogeneïtat i minimitzi els errors que es deriven del desenvolupament d'aquest procés d'identificació.

## Paraules clau

altres capacitats intel·lectuals, superdotació, talent, identificació, protocol

## Resumen

Un primer paso importante en la satisfacción de las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales es poder identificarlos con precisión y eficiencia. Sin embargo, este proceso frecuentemente está lleno de problemas que pueden comprometer esta identificación exacta de los estudiantes mencionados. (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Borland, 1996; Sternberg, 1996).

El propósito de este trabajo es presentar un protocolo de identificación que pueda ser general para toda una comunidad educativa, y que al mismo tiempo garantice más homogeneidad y minimice los errores que se derivan del desarrollo de este proceso de identificación.

## Palabras clave

altas capacidades intelectuales, superdotación, talento, identificación, protocolo

## Abstract

An important first step in meeting the needs of people with high intellectual abilities is to identify them accurately and efficiently. However, this identification process is often fraught with problems that can compromise the accurate identification of these students (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Borland, 1996; Sternberg, 1996).

The purpose of this paper is to present an identification protocol that can be generalized in a learning community and that minimizes errors due to identification while guarantees a greater consistency in the development of this process.

## Keywords

high intellectual abilities, giftedness, talent, identification, protocol

## 1a PART

### 1. Introducció<sup>1</sup>

Un dels principis bàsics en l'educació actual es fonamenta en què l'escola reconegui les diverses individualitats dels alumnes i, en funció de la diversitat, planifiqui la resposta educativa ajustant-la a les necessitats, característiques i capacitats de cada un d'ells i construint una escola de qualitat entre tots i per a tots.

Malgrat això, l'atenció per a aquells que tenen algun tipus de necessitat educativa estigué centrada, durant molt de temps, en la feina cap als dèficits, trastorns i problemes d'aprenentatge. Encara que aquesta preocupació és, òbviament, imprescindible, sempre ens oferirà un panorama parcial si no se'n recullen també les necessitats de l'alumnat amb capacitats superiors a la mitjana i que conformen una altra manifestació de les necessitats educatives esmentades.

D'altra banda, la investigació sobre les altes capacitats intel·lectuals (a partir d'ara ACI) dels darrers anys ha aportat una gran quantitat d'evidències noves i teories que suggereixen que la nostra comprensió del funcionament excepcional encara és incompleta (Worrell i Erwin, 2013; Wai, Lubinski, Benbow i Steiger, 2010; Simonton, 2001).

Allò que sí que sabem és que la feina amb alumnat d'ACI requereix necessàriament un primer moment d'identificació. Els alumnes superdotats, talentosos o precoços que s'incorporen al procés educatiu no acostumen a venir preidentificats abans d'arribar a l'escola i és allà, sovint per la comparació amb altres iguals, on solen detectar-se els primers senyals diferencials que avisen sobre la necessitat d'una conformació de les seves capacitats, ja que les seves característiques no presenten una homogeneïtat que permeti que el reconeixement es faci aviat i que no doni cap mena de dubte.

Aquest procés d'identificació ha d'anar més enllà de la noció simplista de trobar l'eina perfecta que permeti classificar de manera permanent els nins en superdotats o no superdotats, més bé al contrari, ha de dur-nos cap a una consciència cada vegada més a l'alça que:

- a) La superdotació implica alguna cosa més que la capacitat o potencial en un domini.
- b) Les classificacions de la superdotació poden canviar a través de períodes de desenvolupament (Subotnik, Olszewski-Kubilius i Worrell, 2011).

Cal recordar aquí que aquesta identificació sempre se subscriu a la creença que aquests nins i nines posseeixen unes necessitats que tan sols es poden atendre bé per mitjà de canvis, més o menys importants, en el currículum ordinari d'una escola que, inicialment, no està pensada per a ells. La identificació, per tant, haurà de tenir un caràcter preventiu lligat directament a la

<sup>1</sup> Tots els noms, adjectius i denominacions en general que en aquest text apareguin en masculí s'han d'entendre referits indistintament al gènere masculí i femení.



intervenció i als canvis que se'n derivin al currículum. En conseqüència a aquest enfocament, el paper de l'orientador educatiu en la identificació dels estudiants d'ACI és cada vegada més complex (Worrell i Erwin, 2013).

Amb aquest treball pretenem facilitar el procés d'identificació i la presa de decisions, ja que aporta recomanacions generals i unes pautes a seguir.

## 2. Estat de la qüestió

El tema de la identificació ha estat constant en la feina amb els alumnes d'ACI. Hi ha constància que el 2.200 a.C a la Xina ja es van usar proves per identificar els individus amb ACI (Fox, 1981). Sense entrar excessivament en el passat, hauríem d'atribuir a Sir Francis Galton (1822-1911) el primer intent per mesurar científicament la intel·ligència.

Més de 4.000 anys després, aquest tema continua sent d'interès, sobretot al nostre context més pròxim, on la identificació encara està mancada de la regularitat i la precisió que hauria de tenir com a primera passa per garantir una educació adequada i de qualitat per a aquests nins i joves.

El tema de la identificació podem veure'l com una cursa d'obstacles on no existeix un responsable únic a qui atribuir-li tot el que s'ha fet malament fins al moment, així com tampoc una única falca per botar. Hi ha hagut moltes casualitats entrecruades que han fet d'aquesta carrera quelcom més difícil del que qualsevol esperaria. El repte ara és aconseguir arribar prest a la meta i per això s'ha de començar a treballar amb la voluntat i l'esforç de tots els que creiem que l'educació de qualitat és per a tothom (Rodríguez, 2013).

Moltes qüestions posen en perill la capacitat per identificar l'alumnat d'ACI de manera fiable i algunes ja han estat posades de manifest en ocasions anteriors (Martínez i Ollo, 2009) i, malgrat que la situació ha anat millorant a poc a poc, encara conviuen definicions diferents i propostes inconsistentes. La realitat és que molts experts continuen sense posar-se d'acord sobre la manera de conceptualitzar la superdotació i, de forma més particular, sobre la forma més bona d'identificar-los per tal de minimitzar els possibles errors que se'n derivin.

Per tant, podem afirmar que una passa important en la satisfacció de les necessitats dels alumnes d'ACI és identificar-los amb precisió i eficiència. De totes formes, els experts reconeixen que el procés necessari per aconseguir-ho és ple de problemes que comprometen la identificació exacta (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Sternberg, 1999).

Feldhusen i Baska (1985) assenyalen que el propòsit de la identificació de superdotats és identificar joves les habilitats, motivació, autoconcepte, interessos i creativitat dels quals estiguin per sobre de la mitjana i que necessitin programes especials que s'adeqüin a les seves necessitats. Per tant, la identificació és necessària quan (Casado, 2008):

- a) El currículum de l'escola no pot respondre a les necessitats i demandes del desenvolupament personal d'un alumnat determinat.
- b) Quan hi ha modificacions d'aquell currículum que s'adeqüin a les seves característiques, és a dir, programes alternatius per atendre les demandes plantejades.

Malgrat que s'han produït canvis i millores en gairebé tots els aspectes relacionats amb l'educació dels alumnes d'ACI, les dades i informes estadístics segueixen mostrant-nos la necessitat d'una presa de consciència i d'uns criteris comuns a l'hora de la identificació.

Un estudi realitzat per VanTassel-Baska (2006) va trobar inconsistències en els procediments d'identificació, la prestació de serveis i la implementació de programes per a estudiants d'ACI als EUA, un país que des del 1972, amb l'informe Marland, ja tenia una definició de superdotació que avui en dia es continua usant.

A Espanya tot és més recent i aquesta inconsistència és habitual; una mirada al panorama nacional espanyol ens dona una imatge heterogènia on cada Comunitat Autònoma sembla que té un protocol similar, però mai idèntic per dur a terme aquesta tasca. De fet, aquesta dispersió apareix fins i tot entre els diferents centres educatius d'una mateixa població.

A aquesta dispersió s'uneix el fet que hi ha poques eines de detecció tècnicament sòlides disponibles i que ajudin a complementar la prova tradicional de quocient intel·lectual (QI), presentant un panorama més ampli de les capacitats de cada estudiant (Jarosewich, Pfeiffer i Morris, 2002).

Finalment, en la identificació de l'alumnat amb ACI es poden observar esclatxes demogràfiques importants que són evidents en gran part dels programes, tant nacionals com internacionals, on els que s'identifiquen típicament són els estudiants provinents de grups més afavorits i de famílies més implicades en la seva educació. Aquestes divisions no són sorprenents i apareixen més casos detectats als centres privats i concertats que als centres públics de la nostra Comunitat; són dades que apareixen també a altres Comunitats i països (Worrell, 2009). És important que els programes d'identificació estiguin presents de manera habitual i permanent en tots els centres, independentment de la seva titularitat, perquè tan sols així ens assegurarem d'estar fent una feina correcta que permeti, també als estudiants dels grups tradicionalment infra-representats, comptar amb l'oportunitat de mostrar el seu potencial.

L'objectiu de la detecció en el procés d'identificació és sondejar la població escolar per als estudiants que estan demostrant les fites excepcionals o poden tenir el potencial de ser triomfadors excel·lents, i aquell objectiu hauria de ser estable i coherent. Parlem d'un grup que, segons autors com Clark (2008), constitueix aproximadament el 20% de la població escolar, incloent superdotats, precoços i els diferents tipus de talents, encara que aquesta xifra pot canviar en funció de la dimensió de l'escola i de la capacitat del programa. Clarament, els estudiants d'ACI poden identificar-se o no, depenent del criteri o de la prova que s'hagi fet servir, així com s'ha anat fent en massa ocasions fins ara.

## 2.1. Justificació de la necessitat d'aquest projecte

Si demanéssim a un docent «què és un estudiant d'ACI?», la majoria contestaria dient que és aquell la intel·ligència del qual és superior a la normal, o a l'esperada per a la seva edat i característiques; potser fins i tot concretaria una mica més la definició afegint que té una capacitat superior en una o diverses àrees intel·lectuals.

Aquestes respostes, aparentment senzilles i clares, en realitat plantegen molts interrogants des del punt de vista educatiu: què és normal? A quines àrees de la intel·ligència ens referim? Com ens podem adonar d'aquestes altes capacitats? Què hem de fer si tenim un alumne d'ACI dins l'aula?

Els experts en la matèria no estan d'acord sobre com definir les altes capacitats intel·lectuals, quina nomenclatura usar, sobre quina és la definició més adequada. Alguns fins i tot afirmen que no existeix la superdotació (Pfeiffer, 2003). El fet que la majoria de definicions conceptuals de la superdotació inclogui alguna referència a la *intel·ligència*, terme sobre el qual tampoc existeix acord i que es troba contínuament en revisió, no aporta claredat al tema.

Si els experts no acaben de posar-se d'acord, han de ser les administracions les que prenguin la iniciativa d'alguna manera promovent trobades i punts de diàleg. Com a exemple tenim la definició proposada pel Departament d'Educació dels EUA (US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993:25):

«Els nins i adolescents amb altres capacitats són aquells que mostren respostes notablement elevades, o el potencial necessari per assolir-les, comparats amb els altres individus de la seva mateixa edat, experiència o entorn. Posseeixen nivells alts de capacitat en les àrees cognitives, creatives i artístiques, demostren una capacitat excepcional de lideratge o destaquen en assignatures acadèmiques específiques».

Aquests alumnes necessiten serveis i activitats que l'escola ordinària no sol oferir. Les capacitats superiors es donen en nins i adolescents de tots els grups culturals, en tots els estrats socials i en tots els camps de l'activitat humana.

## 2.2. Legislació estatal sobre l'educació de l'alumnat amb altres capacitats intel·lectuals

A Espanya, el marc legal que legisla la identificació i intervenció educativa amb aquests alumnes és relativament recent i ha seguit el procés següent:

### [La LOGSE. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu](#)

Al seu primer article ja advocava per «El pleno desarrollo de la personalidad del alumno». Ara bé, al capítol V de l'educació especial, articles 36 i 37, en cap moment s'esmenten tipologies específiques. Per tant, aquest tipus d'alumnat queda inclòs, de manera implícita, en la categoria d'alumnes amb necessitats educatives especials.

#### Article 36

1. El sistema educatiu ha de disposar dels recursos necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin aconseguir dins d'aquest sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes.
2. La identificació i valoració de les necessitats educatives especials han de ser dutes a terme per equips integrats per professionals de diferents qualificacions, que estableixin en cada cas plans d'actuació en relació amb les necessitats educatives específiques dels alumnes.
3. L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials s'ha de regir pels principis de normalització i d'integració escolar.
4. Al final de cada curs s'han d'avaluar els resultats aconseguits per cadascun dels alumnes amb necessitats educatives especials, en funció dels objectius proposats a partir de la valoració inicial. Aquesta avaluació ha de permetre variar el pla d'actuació en funció dels seus resultats.

#### Article 37

1. Per aconseguir els fins assenyalats en l'article anterior, el sistema educatiu ha de disposar de professors de les especialitats corresponents i de professionals qualificats, així com dels mitjans i materials didàctics necessaris per a la participació dels alumnes en el procés d'aprenentatge. Els centres han de tenir l'organització escolar deguda i fer les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries per facilitar als alumnes la consecució dels fins indicats. S'han d'adequar les condicions físiques i materials dels centres a les necessitats d'aquests alumnes.

2. L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials s'ha d'iniciar en el moment en què es detectin. A tal fi, hi ha d'haver els serveis educatius necessaris per estimular i afavorir el màxim desenvolupament d'aquests alumnes i les administracions educatives competents n'han de garantir l'escolarització.
3. L'escolarització en unitats o centres d'educació especial només s'han de dur a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses per un centre ordinari. Aquesta situació ha de ser revisada periòdicament, de manera que pugui afavorir-se, sempre que sigui possible, l'accés dels alumnes a un règim d'integració més gran.
4. Les administracions educatives han de regular i afavorir la participació dels pares o tutors en les decisions que afectin l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Aquesta llei es deroga mitjançant la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (ref. [BOE-A-2006-7899](#)).

### [Reial decret 696/1995, de 28 d'abril, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials](#)

Regula els aspectes relatius a l'ordenació, la planificació de recursos i l'organització de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, l'origen dels quals pot atribuir-se, fonamentalment, a la història educativa i escolar dels alumnes, a condicions personals de superdotació o a condicions igualment personals de discapacitat sensorial, motora o psíquica.

Estableix les mesures necessàries per garantir una educació de qualitat determinant, per fer-ho, els recursos, mitjans i suports necessaris i potenciant la participació dels pares en la presa de les decisions educatives que afecten els fills.

És el primer text legal que fa referència a les necessitats especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual i a la necessitat de donar-hi resposta amb mesures específiques, cosa que recull el capítol II, que diu el següent:

#### CAPÍTOL II

De l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual.

##### Article 10. Atenció educativa

L'atenció educativa als alumnes amb necessitats especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual ha de vetllar especialment per promoure un desenvolupament equilibrat dels diferents tipus de capacitats establertes en els objectius generals de les diferents etapes educatives.

##### Article 11. Avaluació i mesures

1. El Ministeri d'Educació i Ciència ha de determinar el procediment per avaluar les necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual, així com el tipus i l'abast de les mesures que s'han d'adoptar per satisfer-les adequadament.
2. A tal fi, els equips d'orientació educativa i psicopedagògica i els departaments d'orientació dels instituts d'educació secundària que escolaritzin alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual han de comptar amb professionals amb una formació especialitzada.

Aquesta llei es deroga de la manera indicada, mitjançant Reial decret 1635/2009, de 30 d'octubre (ref. [BOE-A-2009-17431](#)).

**[L'Ordre de 14 de febrer de 1996 sobre avaluació d'alumnes amb necessitats educatives especials que cursen els ensenyaments de règim general establertes a la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu](#)**

Aquesta ordre està determinada per la necessitat de concretar alguns aspectes referits a l'escolarització i articular el procés d'avaluació dels alumnes amb necessitats educatives especials que cursen determinades matèries amb adaptacions curriculars.

Regula el procediment per a la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i estableix els criteris per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials. Estableix que les adaptacions curriculars significatives que es duen a terme s'han d'incloure en un document individual, en el qual s'han d'indicar les dades d'identificació de l'alumne; les propostes d'adaptació, tant les d'accés al currículum com les pròpiament curriculars; les modalitats de suport; la col·laboració amb la família; els criteris de promoció, i els acords presos en el moment de fer els seguiments oportuns.

En la present ordre hi ha una disposició que fa esment específicament dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a la superdotació:

Disposició addicional

D'acord amb el que preveu l'article 11.1 i la disposició addicional primera del Reial decret 696/1995, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials, el Ministeri d'Educació i Ciència ha d'elaborar la normativa necessària per adequar el que preveu aquesta ordre als alumnes amb necessitats educatives especials associades a la superdotació.

Tot i que en el moment en què aparegué aquesta ordre les comunitats autònomes tenien transferides les competències en educació, la majoria encara no disposaven d'una normativa pròpia i es regien per la del MEC (Ministeri d'Educació i Cultura).

Aquesta ordre es deroga mitjançant l'Ordre EDU/849/2010, de 18 de març (ref. [BOE-A-2010-5493](#)).

**[L'Ordre de 14 de febrer de 1996 per la qual es regula el procediment per a la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i s'estableixen els criteris per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials](#)**

Pretén regular el procés de valoració psicopedagògica, establir els criteris d'escolarització i determinar els procediments tècnics i administratius adequats. Tot això amb la doble voluntat d'assegurar als alumnes la resposta educativa que garanteixi més bé el seu progrés personal, acadèmic i social, i d'orientar els professionals implicats i facilitar-los la seva tasca.

Entén l'avaluació psicopedagògica com un procés de recollida, anàlisi i valoració de la informació rellevant sobre els diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, per identificar les necessitats educatives de determinats alumnes que presenten o poden presentar desajusts en el desenvolupament personal i acadèmic, i per fonamentar i concretar les decisions respecte de la proposta curricular i del tipus d'ajudes que poden necessitar per progressar en el desenvolupament de les diferents capacitats. Així mateix, l'Ordre estableix que aquesta avaluació és competència exclusiva dels equips psicopedagògics i dels departaments d'orientació psicopedagògica: respecte de l'alumne, respecte del context escolar i respecte del context familiar i social; a més del que preveu l'apartat tercer de l'ordre de 14 de febrer de 1996.

Altres aspectes que recull aquesta disposició són: les mesures curriculars (adaptació curricular d'ampliació); l'anticipació de l'inici de l'escolarització obligatòria o la reducció del període d'escolarització; les particularitats per a l'educació primària i la secundària obligatòria; les estratègies metodològiques; l'avaluació d'aprenentatges, i el procediment per sol·licitar la flexibilització. Tot i que aquesta normativa abasta tant els alumnes superdotats com els que presenten qualsevol tipus de discapacitat, la disposició addicional fa referència a una normativa posterior que ha de ser elaborada pel Ministeri d'Educació per adequar el procés d'avaluació psicopedagògica descrit en aquesta ordre a la situació específica dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a la superdotació.

#### Disposició addicional

En aplicació del que preveu l'article 11.1 del Reial decret 696/1995, de 28 d'abril, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials, el Ministeri d'Educació i Ciència ha d'elaborar la normativa necessària per adequar el procés d'avaluació psicopedagògica descrit en aquesta ordre a la situació específica dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a la superdotació.

Aquesta ordre **es deroga** mitjançant l'Ordre EDU/849/2010, de 18 de març (ref. [BOE-A-2010-5493](#)).

#### [Resolució de 29 d'abril de 1996, de la Secretaria d'Estat d'Educació, per la qual es determinen els procediments que s'han de seguir per orientar la resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual](#)

Té per objecte establir el procediment per sol·licitar la flexibilització del període d'escolarització, adequar l'avaluació psicopedagògica, determinar el sistema de registre de les mesures curriculars excepcionals adoptades i orientar la resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials associades a superdotació intel·lectual.

Com a criteris generals d'atenció educativa estableix que:

1. Els alumnes amb necessitats educatives especials associades a la superdotació intel·lectual han de ser escolaritzats en centres ordinaris i que les decisions que es prenguin respecte d'aquests alumnes en el projecte curricular d'etapa han de formar part de les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat.
2. Les adaptacions curriculars que es duguin a terme per a aquests alumnes han de promoure, en tot cas, el desenvolupament ple i equilibrat de les capacitats establertes en els objectius generals de l'educació obligatòria.
3. La resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions de superdotació intel·lectual pot suposar l'adaptació curricular d'ampliació o

la flexibilització del període d'escolarització obligatòria amb la corresponent adaptació individual del currículum.

4. Quan es prevegi l'adopció de qualsevol de les mesures curriculars extraordinàries esmentades s'han de mantenir informats els pares o tutors legals de l'alumne, de qui s'ha de demanar el consentiment per escrit. De la mateixa manera, s'ha de proporcionar informació a l'alumne. L'àmbit d'aplicació de la Resolució correspon als centres docents que imparteixin l'ensenyament bàsic obligatori situats en l'àmbit territorial de gestió del Ministeri d'Educació i Ciència.

La Resolució també determina quina informació ha de recollir l'avaluació psicopedagògica respecte de l'alumne, respecte del context escolar i respecte del context familiar i social, a més del que preveu l'apartat tercer de l'Ordre de 14 de febrer de 1996.

Altres aspectes que inclou aquesta disposició són: les mesures curriculars (adaptació curricular d'ampliació); l'anticipació de l'inici de l'escolarització obligatòria o reducció del període d'escolarització; les particularitats per a l'educació primària i la secundària obligatòria; les estratègies metodològiques; l'avaluació d'aprenentatges, i el procediment per sol·licitar la flexibilització.

[Resolució de 20 de març de 1997, de la Secretaria General d'Educació i Formació Professional, per la qual es determinen els terminis de presentació i resolució dels expedients dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual](#)

L'objecte d'aquesta resolució és establir els terminis de presentació de la documentació que s'especifica en la Resolució de 29 d'abril de 1996, per la qual es determinen els procediments que s'han de seguir per orientar la resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual.

La Resolució és aplicable als centres docents que imparteixen les etapes d'escolarització obligatòria en l'àmbit territorial del MEC.

El termini de presentació de la documentació que constitueix l'expedient de superdotació d'un alumne serà el comprès entre l'1 de gener i el 31 de març de cada any.

[La LOCE, Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació](#)

Amb la denominació *necessitats educatives específiques*, la Llei se centra especialment en els alumnes estrangers, els alumnes superdotats intel·lectualment i els alumnes amb necessitats educatives especials i estableix un marc general que permet que les administracions educatives garanteixin, en tots els casos, una resposta educativa adequada a les circumstàncies i necessitats que concorren en aquests alumnes. El capítol VII està dedicat a l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques i dins d'aquest capítol la secció 3 esmenta explícitament els alumnes superdotats intel·lectualment i estableix que requereixen atenció específica per part de les administracions educatives.

Secció 3a. Dels alumnes superdotats intel·lectualment

Article 43. Principis

1. Els alumnes superdotats intel·lectualment han de ser objecte d'una atenció específica per part de les administracions educatives.

2. Amb la finalitat de donar una resposta educativa més adequada a aquests alumnes, les administracions educatives han d'adoptar les mesures necessàries per identificar i avaluar ràpidament les seves necessitats.
3. El Govern, després de consultar les comunitats autònomes, ha d'establir les normes per flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu que establerts per aquesta Llei, independentment de l'edat d'aquests alumnes.
4. Les administracions educatives han d'adoptar les mesures necessàries per facilitar l'escolarització d'aquests alumnes en centres que, per les seves condicions, puguin prestar-los una atenció adequada a les seves característiques.
5. Correspon a les administracions educatives promoure la realització de cursos de formació específica relacionats amb el tractament d'aquests alumnes per al professorat que els atén. També han d'adoptar les mesures oportunes perquè els pares d'aquests alumnes rebuin l'assessorament individualitzat adequat, així com la informació necessària que els ajudi en l'educació dels seus fills.

Aquesta llei es deroga mitjançant la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig (ref. [BOE-A-2006-7899](#)).

[Reial decret 943/2003, de 18 de juliol, pel qual es regulen les condicions per flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment](#)

Regula, amb caràcter de norma bàsica, les condicions per flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment; estableix les condicions per flexibilitzar la durada dels diferents nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment; determina el procediment de sol·licitud i d'acreditació administrativa en l'expedient acadèmic de l'alumne, que permet el trànsit de l'alumne dins dels diferents nivells i etapes del sistema educatiu i entre els centres escolars del territori nacional en les condicions de continuïtat adients, i estableix els criteris per a la flexibilització dels diversos graus, cicles i nivells per als alumnes superdotats intel·lectualment que cursen els ensenyaments de règim especial.

## CAPÍTOL II. Ensenyaments de règim general

### Article 7

Criteris generals per flexibilitzar la durada dels diversos nivells, etapes i graus per als alumnes superdotats intel·lectualment

1. La flexibilització de la durada dels diversos nivells, etapes i graus per als alumnes superdotats intel·lectualment consisteix en la incorporació de l'alumne a un curs més alt que el que li correspon per l'edat que té. Aquesta mesura pot adoptar-se fins a un màxim de tres vegades en l'ensenyament bàsic i una sola vegada en els ensenyaments postobligatoris. No obstant això, en casos excepcionals, les administracions educatives poden adoptar mesures de flexibilització sense aquestes limitacions. Aquesta flexibilització ha d'incloure mesures i programes d'atenció específica.
2. La flexibilització ha de constar per escrit amb la conformitat dels pares.

### Article 9

Criteris generals per flexibilitzar la durada dels diversos graus, cicles i nivells per als alumnes superdotats intel·lectualment, en els ensenyaments de règim especial.



En el cas dels ensenyaments de règim especial, la flexibilització de la durada dels diversos graus, cicles i nivells per als alumnes superdotats intel·lectualment consisteix en la incorporació de l'alumne a un curs més alt que el que li correspon per l'edat que té, sempre que la reducció d'aquests períodes no superi la meitat del temps establert amb caràcter general. No obstant això, en casos excepcionals, les administracions educatives poden adoptar mesures de flexibilització sense aquesta limitació. Aquesta flexibilització ha d'incloure mesures i programes d'atenció específica.

#### Article 4

##### Mesures d'atenció educativa

1. L'atenció educativa específica a aquests alumnes s'ha d'iniciar en el moment de la identificació de les seves necessitats, independentment de l'edat que tinguin, i ha de tenir per objecte el desenvolupament ple i equilibrat de les seves capacitats i de la seva personalitat.
2. Les administracions educatives han de determinar les condicions que han de reunir els centres per prestar una atenció educativa adequada a aquests alumnes, així com els criteris perquè els centres elaborin programes específics d'intensificació de l'aprenentatge.
3. Les administracions educatives han d'adoptar les mesures oportunes perquè els pares dels alumnes superdotats intel·lectualment rebin l'assessorament continuat i individualitzat adequat, així com la informació necessària sobre l'atenció educativa que reben els seus fills i tota la informació addicional que els ajudi a educar-los. Així mateix, s'ha d'informar els pares i els alumnes sobre les mesures ordinàries o excepcionals d'atenció que s'adoptin. Per a l'aplicació d'aquestes mesures és necessari el consentiment dels pares.

#### [La LOE, Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació](#)

Per primera vegada, en el capítol I, «Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu», del títol II, «Equitat en l'educació», apareix el terme *alumnes amb altres capacitats intel·lectuals*, en substitució dels termes que es feien servir anteriorment en les diferents normatives: *superdotats intel·lectualment* i *alumnes amb necessitats educatives personals de superdotació intel·lectual*. El nou terme és un concepte més ampli que els anteriors, ja que també inclou l'atenció específica als alumnes precoços i els talentosos.

#### TÍTOL II. Equitat en l'educació

##### CAPÍTOL I. Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu

##### Article 71. Principis

1. Les administracions educatives disposaran els mitjans necessaris perquè tots els alumnes aconseguixin el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, així com els objectius que estableix amb caràcter general aquesta Llei.
2. Correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els alumnes que requereixin una atenció educativa diferent de l'ordinària, perquè presenten necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seves altres capacitats intel·lectuals, perquè s'han incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes.

3. Les administracions educatives han d'establir els procediments i recursos necessaris per identificar aviat les necessitats educatives específiques dels alumnes a les quals es refereix l'apartat anterior. L'atenció integral als alumnes amb necessitat específica de suport educatiu s'ha d'iniciar en el moment en què s'identifica aquesta necessitat i s'ha de regir pels principis de normalització i inclusió.
4. Correspon a les administracions educatives garantir l'escolarització, regular i assegurar la participació dels pares o tutors en les decisions que afecten l'escolarització i els processos educatius d'aquest alumnat. Igualment els correspon adoptar les mesures oportunes perquè els pares d'aquests alumnes rebin l'assessorament individualitzat adequat, així com la informació necessària que els ajudi a l'educació dels seus fills.

#### Article 72. Recursos

1. Per aconseguir els fins assenyalats en l'article anterior, les administracions educatives han de disposar del professorat de les especialitats corresponents i de professionals qualificats, així com dels mitjans i materials necessaris per atendre de manera adequada aquest alumnat.
2. Correspon a les administracions educatives dotar els centres dels recursos necessaris per atendre adequadament aquest alumnat. Els criteris per determinar aquestes dotacions són els mateixos per als centres públics i privats concertats.
3. Els centres han de tenir la deguda organització escolar i fer les adaptacions i diversificacions curriculars que calgui per facilitar a tots els alumnes la consecució dels fins establerts.
4. Les administracions educatives han de promoure la formació del professorat i d'altres professionals relacionada amb el tractament dels alumnes amb necessitat específica de suport educatiu.
5. Les administracions educatives podran col·laborar amb altres administracions o entitats públiques o privades sense ànim de lucre, institucions o associacions, per facilitar l'escolarització i una incorporació més bona d'aquests alumnes al centre educatiu.

[...]

#### Article 76. Àmbit

Correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar els alumnes amb altres capacitats intel·lectuals i valorar com més aviat millor les seves necessitats. Així mateix, els correspon adoptar plans d'actuació adequats a aquestes necessitats.

En l'article 77 planteja la possibilitat de la flexibilització o acceleració de curs:

#### Article 77. Escolarització

El Govern, després de consultar les comunitats autònomes, ha d'establir les normes per flexibilitzar la durada de cadascuna de les etapes del sistema educatiu per als alumnes amb altres capacitats intel·lectuals, amb independència de l'edat que tinguin.

[La LOMCE, Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa](#) (BOE-A-2013-12886)

En aquesta llei podem destacar els aspectes següents:

- Es manté el terme *altres capacitats intel·lectuals*, que ja apareixia a la llei anterior.

- Estableix que les administracions educatives poden establir plans de centres prioritaris per donar suport especialment als centres que escolaritzin alumnes en situació de desavantatge social.

En el punt cinquanta-set, diu:

Els apartats 1 i 2 de l'article 71 queden redactats de la manera següent:

- «1. Les administracions educatives han de disposar dels mitjans necessaris perquè tots els alumnes assoleixin el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, així com els objectius establerts amb caràcter general en aquesta llei. Les administracions educatives poden establir plans de centres prioritaris per donar suport especialment als centres que escolaritzin alumnes en situació de desavantatge social.
2. Correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els alumnes que requereixin una atenció educativa diferent de l'ordinària, pel fet de tenir necessitats educatives especials, dificultats específiques d'aprenentatge, TDAH, altres capacitats intel·lectuals, pel fet haver-se incorporat tard al sistema educatiu o per condicions personals o d'història escolar, puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes.»

El punt cinquanta-vuit diu:

L'article 76 queda redactat de la manera següent:

«Article 76. Àmbit

Correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb altres capacitats intel·lectuals i valorar de manera primerenca les seves necessitats. Així mateix, els correspon adoptar plans d'actuació, així com programes d'enriquiment curricular adequats a aquestes necessitats, que permetin a l'alumnat desenvolupar al màxim les seves capacitats.»

### 2.2.1. Anàlisi del marc legislatiu

De l'anàlisi de la normativa publicada a Espanya sobre els alumnes amb altres capacitats intel·lectuals es pot afirmar que aquesta normativa és escassa, ja que només s'han dictat dues ordres, dues resolucions i dos reials decrets que fan referència a l'atenció educativa a l'alumnat amb altres capacitats. A més, hi ha una gran separació entre aquestes normatives: el primer reial decret és de l'any 1995, les dues ordres i la primera resolució són de l'any 1996, la segona resolució és de 1997 i el segon reial decret és de l'any 2003.

D'altra banda, els termes i conceptes utilitzats en la normativa estatal canvien amb els anys, però segueixen sent confusos i poc concrets. N'és un exemple el fet que el canvi que va suposar la introducció, a través de la LOE (2006), del terme *altres capacitats intel·lectuals* no es va acompanyar de cap precisió quant al terme i ara, amb l'actual LOMCE, tampoc no s'ha fet.

Tal com indiquen Comes, Díaz, Luque i Ortega (2009), és important recordar que no totes les comunitats han legislat per desenvolupar tots els punts que la normativa estatal permet desenvolupar i que de vegades exigeix que es faci en el futur –s'entén que en el futur pròxim. De fet, el desenvolupament legislatiu és molt desigual si comparem les diferents comunitats, tant pel que fa a la quantitat com a la qualitat de les aportacions, ampliacions i concrecions, com a la diversitat de camps, punts rellevants, que apliquen aquestes aportacions.

Per exemple, a les comunitats autònomes és necessari:

- Precisar i definir els conceptes relacionats amb les altes capacitats intel·lectuals
- Iniciar-ne i regular-ne la detecció
- Iniciar-ne i regular-ne l'avaluació
- Concretar aspectes de l'avaluació psicopedagògica
- Concretar la forma i el contingut de l'informe
- Concretar l'actualització i la formació dels professionals
- Concretar els criteris generals de l'atenció
- Concretar les mesures curriculars extraordinàries
- Concretar les mesures excepcionals
- Determinar els criteris generals, el contingut i les condicions de flexibilització
- Concretar/determinar el procediment i els terminis per sol·licitar la flexibilització
- Concretar la documentació i el registre acadèmic de les mesures excepcionals

Un dels punts més poc tractats per la legislació autonòmica és el que tracta sobre l'actualització i la formació dels professionals que han d'atendre l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals. També cal assenyalar la falta permanent de precisió i definició dels conceptes relacionats amb les altes capacitats intel·lectuals.

La lentitud amb què les comunitats incorporen les novetats que es produeixen en la normativa estatal és preocupant, però encara ho és més quan això significa que no adequen la normativa a les novetats que dicta la normativa estatal, de compliment obligatori.

Davant aquest marc legal de referència, la resposta d'algunes comunitats ha estat optar per una definició o perspectiva concreta, depenent del moment i la situació, i a l'empara de la falta de directrius de l'Administració central. Això ha fet que cada comunitat hagi acabat adoptant diferents definicions, sovint semblants, però gairebé mai iguals. Així, per exemple, només algunes comunitats han optat per fer precisions com la de distingir entre els termes *superdotat* i *sobredotat*, depenent de si es tracta d'un subjecte que a més de tenir una alta intel·ligència té una alta creativitat (diferenciació lèxica que no sempre es pot fer a les comunitats bilingües).

Un altre exemple és que el nombre de talentosos que poden haver-hi definits clarament i que, per tant, són susceptibles de ser identificats varia d'una comunitat a una altra. La qüestió del talent és realment curiosa atès que en l'àmbit anglosaxó s'està produint un procés contrari i el terme equivalent, *talent*, s'està eliminant progressivament de moltes definicions actuals, a favor d'una definició més global, més contextual i amb una perspectiva més de desenvolupament (Stephens, 2008; Cramond, 2004; Stephens i Karnes, 2000).

De tota manera, la majoria de les comunitats no han tractat a fons la qüestió de les definicions i, així, han evitat les situacions probablement poc resolutives, tot i que la conceptualització influeix directament en el tipus d'identificació que farem i, per tant, en el tipus d'instruments i protocol a utilitzar.

És fonamental que les autoritats educatives legislin sobre el tema per aconseguir i assegurar que els alumnes amb altes capacitats intel·lectuals rebin una atenció adequada i les ajudes educatives oportunes i aconseguixin el desenvolupament ple i equilibrat de les seves capacitats des d'un context escolar normalitzat.

És necessari que les autoritats acadèmiques de l'Estat i les diferents comunitats desenvolupin tota la normativa necessària perquè l'educació d'aquests alumnes sigui cada vegada de més qualitat i s'asseguri una inserció escolar reeixida (Comes, Díaz, Luque i Ortega, 2009).

### 2.3. Incidència de les altes capacitats intel·lectuals en la població escolar

La majoria dels autors estimen que el nombre de subjectes amb ACI oscil·la entre un 2% i un 5% de la població escolar. Per exemple, la UNESCO i el Consell Mundial de Nens Superdotats afirmen que prop del 3% de la població escolar mundial són persones superdotades o amb ACI. No obstant això, aquestes xifres poden oscil·lar molt en funció de la definició que triem i del grau de rigor que fem servir en els nostres criteris de selecció. També dependrà de si ens limitem als casos de superdotació o si hi incloem els diferents talents i la precocitat. En qualsevol cas, són xifres prou altes perquè trobar un estudiant amb aquestes característiques ja no sigui un fet estrany a les nostres aules i, no obstant això, molts, de fet la majoria, continuen passant desapercebuts en el seu recorregut escolar.

La literatura especialitzada coincideix en la necessitat de la identificació i el diagnòstic primerencs per poder donar una resposta educativa adequada a les seves necessitats, abans que puguin experimentar efectes negatius per inadequació i falta d'estímul o repte en l'ensenyament (Artola, Barraca i Misterio, 2005).

### 2.4. Característiques dels alumnes amb altes capacitats intel·lectuals

Podem afirmar, sense por d'equivocar-nos, que hi ha un gran desconeixement de les característiques dels nens amb capacitat superior. S'han creat idees falses que freqüentment són l'origen de molts dels problemes que tenen. Per poder educar aquests nens hem de començar per oblidar tots aquests estereotips i falses creences.

Encara que els superdotats no presenten un perfil únic, per la qual cosa no podem parlar d'un grup homogeni amb unes característiques comunes, sí que és cert que solen compartir una sèrie de característiques, que és necessari conèixer, especialment de cara a la seva identificació correcta. Els docents han de saber que existeixen, han de voler trobar-los, han de voler atendre'ls i, després, han de trobar en els orientadors el suport i la guia necessaris per completar, primerament, la identificació i, després, els canvis precisos en les pautes educatives.

Per aconseguir-ho docents, orientadors i, en definitiva, qualsevol professional que estigui relacionat amb la identificació i la posterior educació dels nens i joves amb ACI han de formar-se en aquesta temàtica.

En la literatura especialitzada hi ha moltes llistes de les característiques més freqüents d'aquests subjectes (Clark, 2008; Silverman, 2000; Howell, Hewards i Swassing, 1997). Totes coincideixen que els trets comuns que caracteritzen un subjecte amb ACI deriven, fonamentalment, de les seves característiques intel·lectuals, de la creativitat o el talent. La personalitat, les habilitats socials i de comunicació, les característiques físiques, etc. poden presentar tanta variació com en la població normal (Silverman, 2000; Terman, 1925, citat a Silverman, 2007).

L'examen de moltes d'aquestes classificacions ens van portar a considerar en el nostre treball el mesurament dels aspectes següents:

- Capacitats cognitives
- Creativitat
- Motivació
- Característiques afectives i de personalitat
- Lideratge
- Característiques d'aprenentatge
- Rendiment acadèmic
- Aptituds específiques o talents

La majoria dels nens no mostren tots els comportaments que s'hi demanen, i aquells que sí que els mostren, no ho fan contínuament. A més, hi ha individus que poden presentar una o dues característiques d'aquest tipus de comportament i no per això es considera que tinguin altes capacitats. **No hem d'oblidar que cada alumne és un individu únic, amb unes característiques emocionals, socials i intel·lectuals pròpies i singulars.**

## 2.5. El nostre punt de partida

En el desenvolupament d'un mètode per a la identificació dels estudiants dotats i talentosos, hi ha qüestions importants que cal tenir en compte. En aquest treball hem assumit una sèrie d'idees bàsiques com a punt de partida, que descrivim a continuació.

- ▶ *Quant al tipus d'educació que volem:*
  - Tots els nens han de tenir accés a una educació equitativa.
- ▶ *Quant al concepte i definició d'altres capacitats:*
  - Hi ha una falta d'acord, consens i divulgació tant del concepte com de les característiques pròpies de les ACI.
  - Els alumnes amb ACI són aquells que posseeixen un nombre d'aptituds i destreses més elevat que els subjectes amb intel·ligència mitjana. Com a resultat solen obtenir un rendiment intel·lectual i/o acadèmic més alt i sol manifestar-se en algun talent específic.
- ▶ *Quant a les característiques i necessitats dels estudiants amb altres capacitats:*
  - Els subjectes amb ACI no constitueixen un grup homogeni, la qual cosa implica que un alumne pot tenir aptituds i destreses molt diferents de les d'un altre subjecte amb ACI.
  - Aspectes com la motivació i alguns factors de personalitat com l'autoconcepte i l'autocontrol poden influir de manera considerable en els resultats dels alumnes d'ACI.
  - Les persones amb ACI es diferencien de la resta d'alumnes no només quantitativament, sinó també qualitativament: no només són més intel·ligents sinó que utilitzen la seva intel·ligència d'una manera diferent que els seus companys.
  - Pot haver-hi dissincronies (Terrassier, 1993) internes i socials que dificultin la identificació dels alumnes amb ACI.
  - *Els estudiants dotats mostraran els seus talents no només en un domini, sinó també dins d'una àrea d'interès específica.* Per exemple, un alumne pot dur a terme d'una manera semblant a la dels seus

companys de la seva edat les activitats de ciències, però arribar a un nivell molt més alt en la comprensió teòrica dels continguts (Johnsen, 2008).

- *La superdotació és un concepte dinàmic.* Un sol examen podria no captar com les capacitats d'un nen poden arribar a convertir-se en talents, sobretot pel que fa als nens que tenen oportunitats limitades de fer activitats d'enriquiment fora de l'escola (Johnsen, Robins, Witte i Feuerbacher, 2003). Qualsevol mètode d'identificació ha de considerar la manera d'oferir oportunitats perquè els estudiants mostrin les seves capacitats (per exemple, recollint mostres del treball dels estudiants).
- *Potencialitats i talents poden estar presents en nens que tenen discapacitats físiques i/o sensorials, o que vénen de diferents orígens ètnics, culturals i econòmics.* S'estima que els estudiants nord-americans negres, hispans i nadius estan insuficientment representats en un 50% en els programes d'educació per a superdotats (Ford, 1996). Per millorar la identificació de poblacions especials dels estudiants amb ACI, els mestres necessiten entrenar-se per observar característiques que poden manifestar-se de diferents maneres en diferents grups culturals i en els nens amb discapacitats (Wet i Gubbins, 2011; Johnsen i Ryser, 1994; Whitmore, 1981).

► *Quant al procés d'identificació:*

- És necessari que hi hagi una consistència quant a instruments, criteris, etc. en la identificació. Actualment assistim a una falta d'unanimitat no solament quant al procediment, els instruments d'identificació i l'avaluació en si mateixos, sinó també quant a la seva finalitat, que entenem que no ha de servir per etiquetar les persones sinó per dissenyar programes que n'afavoreixin el desenvolupament íntegre.
- *La identificació precoç és important per al desenvolupament del talent.* La identificació precoç dels estudiants és particularment important per als nens que vénen de contextos desafavorits socioeconòmicament. Quan se'ls proporcionen activitats d'aprenentatge desafidores, que nodreixen les seves capacitats, aquests nens aconsegueixen un ritme i un nivell molt més alts que quan se'ls ofereix un pla d'estudis basat en les seves febleses (Borland, Schnur i Wright, 2000).
- Impulsem la identificació precoç com a mitjà per garantir una atenció escolar i familiar immediates i adequades i prevenir possibles problemes derivats de la inatenció de les seves necessitats i característiques.
- Entenem la identificació com un procés continu i revisable durant tota l'escolaritat obligatòria. De fet, la identificació hauria de ser vista com un procés continu, no com un procés únic que diu definitivament si un estudiant és superdotat o no. Els talents emergeixen i creixen evolutivament, i alguns no arriben a emergir perquè no es produeix una estimulació adequada (Treffinger i Feldhusen, 1996).
- La intel·ligència, entesa com a capacitat general o quocient intel·lectual (QI), és una condició necessària però no suficient per poder parlar d'un subjecte amb ACI.
- Per poder dur a terme una identificació eficaç és necessari considerar altres factors en interacció amb una elevada intel·ligència, com una alta creativitat i una alta motivació o implicació en les tasques que interessin a l'alumne.
- L'ús de criteris múltiples pot contribuir a millorar la identificació i alhora ajudar a augmentar la de les poblacions amb baixa representació (alumnes de classe desafavorida, emigrants, nens amb algun tipus de trastorn, etc.).

► *Quant al procés d'atenció i educació d'aquest tipus d'alumnes:*

- Falta de tradició en l'atenció educativa a les necessitats educatives específiques d'aquest tipus d'alumnes des de la inclusió i la normalització. El moviment per la inclusió educativa impulsa l'educació de qualitat i amb equitat per a tothom, incloent-hi els alumnes amb ACI. És un camí iniciat en què hi ha molts aspectes per construir.
- Encara s'ha de dur a terme una feina de sensibilització molt important, tant en l'àmbit social com polític i molt especialment de cara a la comunitat educativa, sobre els processos de detecció i resposta dels alumnes amb ACI que ajudi a contribuir al ple desenvolupament de les seves potencialitats.
- Només podrem parlar d'una escola inclusiva si ampliem el reconeixement dels drets educatius a tots els alumnes que es troben en l'àmbit de les ACI i fem un salt qualitatiu que permeti acostar-nos a uns mètodes de diagnòstic més ecològics i en clau d'atenció personalitzada.
- L'àmbit escolar ha de treballar en col·laboració estreta amb la família i el context social per al desenvolupament i la cristallització d'aquestes ACI.
- Segons Grau i Prieto (1996:133):  
«L'èxit de tot programa educatiu depèn, en gran part, de la bona preparació dels professors. Un professorat poc preparat és un professorat sense il·lusions, sense iniciatives, sense possibilitats de descobrir la diversitat dels seus alumnes. Encara més si entre els seus alumnes n'hi ha algun o alguns amb unes característiques excepcionals. Està comprovat que els mestres sense una preparació especial sobre el món dels alumnes superdotats molt sovint s'hi mostren hostils, els rebutgen, ja que els senten com una molèstia, no els comprenen i no saben com actuar davant les seves situacions diverses, i de vegades problemàtiques».

Tenint en compte totes aquestes qüestions, les millors pràctiques dels mètodes d'identificació incorporen (Johnsen, 2008):

- Avaluacions múltiples, atès que una prova no pot provar tots els comportaments que un estudiant amb talent podria demostrar. En conseqüència, aquesta informació ha de ser obtinguda de les avaluacions qualitatives (per exemple, dossiers d'aprenentatge i llistes de control); de les avaluacions quantitatives; a partir de diferents fonts (per exemple, mestre, pare, estudiant, iguals...), i en diferents contextos (per exemple, escola, llar, activitats extraescolars).
- Un procés de prenomiació, en què els mestres ofereixen oportunitats desafidores i diferenciades a les aules i observen les respostes dels estudiants.
- Participació dels pares en el desenvolupament dels coneixements sobre els estudiants amb ACI, perquè comprenguin el propòsit dels programes d'estimulació i/o enriquiment, perquè puguin arribar a ser observadors i promotors de les capacitats dels seus fills.

La identificació de nens superdotats ha de considerar-se com un mitjà o instrument que permet engegar les estratègies adequades per aconseguir el desenvolupament òptim de les seves potencialitats (Rodríguez, 2013).

Actualment es considera que, per a la detecció i el diagnòstic d'un nen amb capacitats i talents excepcionals, els experts no es poden limitar a l'ús dels tests d'intel·ligència, ja que aquests no aporten la informació suficient per afirmar que un nen sigui talentós o excepcional (Castaño i Robledo, 2008).



### 3. El procés d'identificació

El procés d'identificació ha d'estar guiat per cinc principis bàsics (Davis i Rimm, 1994; Richert, 1991):

- a) Els interessos de tot l'alumnat han de servir de guia de tot el procés (*advocacy*)
- b) Els procediments s'han de basar en les millors evidències i recomanacions de la investigació (*defensibility*)
- c) Ha de garantir el màxim grau d'equitat, és a dir, que cap alumne ha de quedar al marge de la possibilitat de ser seleccionat per a rebre ajudes específiques (*equity*)
- d) La definició que s'adopti ha de ser al més àmplia possible (*pluralism*)
- e) S'ha de procurar que el major nombre d'alumnes siguin identificats i atesos (*comprehensiveness*)

Per poder garantir aquests principis, partim de quatre idees principals:

1. Entendre que l'objectiu principal de la identificació dels estudiants ACI és poder anticipar i planificar millor la feina, per ajustar la programació de manera que puguin aconseguir el desenvolupament més complet de les seves potencialitats. Això és així perquè entenem que la seva capacitat potencial no està prou estimulada dins de l'ensenyament convencional.
2. Convenir amb la majoria d'autors que és necessari l'ús de diverses fonts en tot el procés d'identificació, ja que cadascuna té avantatges i limitacions i per tant, defensors i detractors. Només de la valoració global del subjecte podem aconseguir un acostament al més fiable possible a la correcta identificació de l'alumne excepcionalment dotat i evitar el risc d'excloure erròniament estudiants que podrien beneficiar-se de les ajudes educatives.
3. Acceptar que es tracta d'un procés continu, no limitat a un moment del temps de manera restrictiva: ni un alumne està identificat per sempre ni pot descartar-se com a candidat a un ajut específic per sempre (Tourón i Reyero, 2002).
4. Donar suport a la idea que, per poder aconseguir uns resultats adequats, el procés d'identificació ha de començar de manera generalitzada entre tots els estudiants de manera que inclogui tants candidats com sigui possible. Per tant, és convenient dur a terme un filtratge o cribratge multidimensional que reculli tota la informació possible i que permeti elaborar un *perfil del candidat* al més ajustat possible.

Partint que la persona amb ACI té unes característiques específiques, entenem que és necessària la identificació, no tant per etiquetar com per donar resposta adequada a les seves necessitats personals, escolars i socials. En aquest sentit, la identificació s'ha de convertir en un procés que:

- Busqui les capacitats en els nens i joves per donar-los l'oportunitat de desenvolupar-les.
- Orienti i ajudi al desenvolupament d'aquestes capacitats.

El procés d'identificació de l'estudiant d'ACI es fa necessari des del moment en què l'oferta d'una educació adaptada a les seves característiques i necessitats és possible. És important que entenguem que els talents i les potencialitats són educables, que poden desenvolupar-se,

i no són fixes i inamovibles. **Més que preguntar «qui és superdotat?», la pregunta hauria de ser «qui té la potencialitat per arribar a ser superdotat?»**

### 3.1. Els problemes de la identificació

La identificació i l'ús de proves psicomètriques o tests psicològics no és una ciència exacta, i això no és un handicap, no és una mancança, és la simple constatació que tractem amb persones, amb variables incontrolables, amb subjectes únics i, per tant, diferents. Cau més enllà de la intenció d'aquest document revisar les característiques psicomètriques de les diferents proves que se solen utilitzar per identificar la intel·ligència, o discutir els models estadístics i l'exactitud en la classificació de les capacitats. No obstant això, sí que creiem que ha de quedar constància que no són proves tan precises com puguin ser-ho les proves físiques. Les mesures psicològiques gaudeixen d'una validesa i d'una fiabilitat, entre altres valors, que ens parlen de la probabilitat que mesurin realment el que diuen mesurar, és a dir, de la probabilitat que els estudiants amb ACI siguin identificats com a tals en les proves o procediments. I aquesta probabilitat no és mai del 100%.

Obtenir una puntuació elevada (QI igual o superior a 130) en un test individual d'intel·ligència es considera, en general, indicatiu d'ACI. No obstant això, obtenir puntuacions en aquest mateix test per sota dels punts de tall establerts per alguns organismes públics o privats (QI per sota de 130) no descarta de forma contundent la possibilitat que l'alumne posseeixi aquestes ACI o talents.

#### ► *No hi ha una clara definició i comprensió de la superdotació*

La concepció errònia de les ACI en general i de la superdotació en particular és una de les moltes qüestions que posen en perill la capacitat per identificar els alumnes d'ACI de manera fiable, ja que:

- Les definicions són inconsistentes i varien d'una comunitat a una altra.
- Els experts no estan d'acord sobre la forma de conceptualitzar i definir la superdotació.

Malgrat l'ús freqüent i estès del terme superdotat, encara no s'ha aconseguit una definició consensuada de la superdotació. Fins i tot hi ha autors que no veuen possibilitats d'arribar a un consens evident en un futur proper (Worrell, 2009). De fet, el terme s'usa amb freqüència per referir-se a les persones amb elevat QI, però en ocasions també per referir-se a individus amb un rendiment excepcional en una varietat de dominis acadèmics i no acadèmics dispars.

En el nostre entorn les iniciatives i la investigació estan disperses i actualment no hi ha cap procés sistemàtic compartit unànimement per identificar aquest tipus d'alumnat.

#### ► *Són pocs els instruments de detecció tècnicament adequats*

Per alguns autors el problema de la identificació és l'escassetat d'escales de qualificació tècnicament adequades (Jarosewich, Pfeiffer i Morris, 2002).

La selecció dels instruments de mesura s'ha de fer sempre atenent una sèrie de criteris que ens permetran examinar si l'instrument és o no vàlid per al propòsit perseguit, però en l'actualitat són pocs els instruments de detecció tècnicament sòlids que estan disponibles per complementar la prova de QI a la prestació d'un quadre complet de les habilitats de l'estudiant.

Hi ha poques eines de detecció disponibles que siguin tècnicament sòlides i que ajudin a complementar la prova de QI a la prestació d'un panorama més ampli de les habilitats de l'estudiant.

► *L'ús d'un sol criteri per a la identificació*

La bibliografia sobre les ACI suggereix sovint que el compromís, la motivació o el rendiment real són accessoris a un rendiment excepcional i entén un alt QI com l'única i definitiva característica de la superdotació.

Tot i que la prova de QI gaudeix d'una llarga i valuosa història en la identificació del superdotat (Sattler, 2008; Sparrow, Pfeiffer i Newman, 2005; Flanagan, McGrew i Ortiz, 2000), i igual que qualsevol examen psicològic, la prova de QI no és infal·libre i té les seves limitacions. Potser la crítica més eloqüent de la prova de QI, quan s'utilitza per a la identificació del talent, és el fet que poques vegades s'utilitza com a part d'un protocol d'avaluació integral. Molts d'estudiants passen desapercebuts si el test d'intel·ligència és l'única mesura que s'utilitza per a la determinació del talent (Ford, Harris, Tyson i Trotman, 2002).

Els investigadors en l'educació de les persones superdotades i talentoses sovint són còmplices en la perpetuació del mite que una única puntuació pot ser suficient per identificar-los. La bibliografia especialitzada és plena de nocions de les diferències qualitatives entre els classificats com a superdotats i els que no ho són, malgrat que la major part de les nostres eines de selecció són els indicadors quantitius d'intel·ligència (QI igual o més alt que 130 sol ser el criteri més comú).

D'altra banda, els resultats en les proves de rendiment, o així mateix curriculars, també s'utilitzen amb certa freqüència com a marcadors de la superdotació, tot i l'ampli coneixement sobre els casos de baix rendiment, en anglès, *underachiever*, definits com a individus amb altes puntuacions en les proves estandarditzades, però amb mals resultats acadèmics (Elhoweris, 2008; Reis i McCoach, 2002).

No hi ha una única puntuació que ens permeti fer prediccions més precises sobre el rendiment excepcional, fins i tot en els àmbits acadèmics (Borland, 2008).

► *L'escassa identificació en alguns grups i minories*

Hi ha nombrosos estudis que demostren l'escassa representació de les minories i estudiants de nivell socioeconòmic més baix entre l'alumnat identificat com d'ACI (Romey, 2006; Castellano, 2003). Els estudis que van començar a correlacionar la raça o bé la situació econòmica van ajudar a atorgar una major percepció de l'escassa representació de les minories (Courville i DeRouen, 2009).

A països com els EUA, amb una llarga trajectòria en aquest camp, continuen observant importants bretxes demogràfiques evidents en la majoria dels programes GATE (Gifted & Talented), en els quals s'identifica més els alumnes amb un bon nivell econòmic i socio-cultural i on tenen més probabilitats de ser superdotats les persones d'origen asiàtic o els europeu americans. Aquestes divisions no són sorprenents, sinó que van en paral·lel a la bretxa d'èxits socioeconòmics i culturals que racialment divideix la societat (Worrell, 2009).

Certes pràctiques educatives són responsables de l'exclusió de molts d'estudiants provinents de minories i amb potencial d'ACI dels programes específics (Castellano i Díaz, 2002; Irby i Lara-Alecio, 1996). Aquestes pràctiques inclouen una sèrie d'errors, com són:

1. La concepció elitista de la superdotació
2. La manca de sensibilitat cultural dels educadors i administradors
3. Desigualtat d'oportunitats educatives
4. Les baixes expectatives d'aquests estudiants
5. L'ús inadequat dels instruments de detecció (per exemple, de proves estandarditzades amb baixos culturals)
6. L'ús d'una sola mesura per identificar els estudiants

La investigació ha mostrat que els criteris usats per a la identificació dels alumnes amb ACI afecta el nombre d'estudiants identificats, així com la proporció dels grups subrepresentats (Donovan i Cross, 2002).

La investigació també ha demostrat que l'ús de múltiples criteris condueix a una major identificació en la proporció d'estudiants d'aquests grups subrepresentats (Callahan, Hunsaker, Adams, Moore i Bland, 1995).

Segons Bennett et al. (2004: 29), «l'estat de l'educació per als estudiants de minories és clarament multidimensional i complex. Es podria dir que el problema més crític en l'educació a què s'enfronten els estudiants de les minories és la bretxa que se sap que existeix en èxits acadèmics entre els estudiants minoritaris i no minoritaris. Aquest problema es manifesta en tots els nivells socioeconòmics». Aquests autors afirmen que el desenvolupament de la capacitat acadèmica ha d'estar garantit per a tots els estudiants, de totes les minories.

► *Pel que fa als grups minoritaris*

El biaix d'alguns grups i minories dins el procés d'identificació ha estat alhora continu i generalitzat a través d'una multitud de grups racials i ètnics.

Ja fa més de vint anys, Marín i Marín (1991) van fer èmfasi en la importància de desenvolupar eines culturalment apropiades que podrien avaluar els estudiants hispans, en particular, amb més precisió.

Harris, Rapp, Martínez i Plucker (2007) van recomanar l'establiment d'un sistema de detecció inicial en la identificació dels estudiants dotats que té múltiples facetes en els procediments, amb la inclusió de la identificació de les característiques d'aprenentatge, l'avaluació de la capacitat cognitiva no verbal i, en les fonts, la inclusió de la qualificació docent.

En un altre estudi (Fultz, Lara-Alecio, Irby i Tong, 2013), es va tractar d'oferir una solució per a la millor identificació d'estudiants hispans (lingüísticament inferiors), mitjançant l'anàlisi de les propietats psicomètriques de l'instrument de detecció hispana bilingüe, Dotats 2 (HBGSI) de Irby i Lara-Alecio (2003).

► *Respecte a la condició econòmica*

Des de la dècada de 1990, es poden trobar investigacions que confirmen que els educadors reconeixen la situació econòmica com una condició que agreuja el biaix cultural existent que afecta la distribució dels serveis per als superdotats. Quan es tracta d'estudiants que provenen de minories amb desavantatges econòmics i, o també, culturals, els que tenen la responsabilitat de recomanar els estudiants per als processos d'avaluació de les ACI han de considerar que aquests estudiants «poden tenir menys experiències vitals que els seus iguals» (Abell i Lennex, 1999: 3).

► *Pel que fa al gènere*

Els docents poden percebre de manera diferent les habilitats dels estudiants d'acord amb prejudicis basats en el gènere, la qual cosa s'acaba traduint en una pitjor identificació de les nenes d'ACI i, molt especialment de les adolescents.

S'ha descrit com les conductes de certs alumnes atribuïbles socialment als homes (per exemple l'inconformisme, la conducta indisciplinada, etc.) són qualificades més sovint com a pròpies de les ACI, independentment del sexe de l'estudiant que les realitzi (Siegle, 2001).

La identificació no només es pot fer d'una forma, sinó que pot variar d'acord amb els criteris que s'inclouen:

1. Només aptituds (A) percentil 95 o major

2. Aptituds i rendiment (A + B) = percentil 90 o major + percentil 94 o major en rendiment (mesurat mitjançant un instrument estandarditzat)
3. Aptituds i tasques d'acompliment (A + C) = percentil 80 o major en les tasques d'acompliment
4. Rendiment i tasques d'acompliment (B + C)

La inclusió de les tasques d'acompliment (C) augmenta el nombre de nenes i dones identificades com d'ACI i el mateix passa amb els estudiants que provenen de situacions econòmiques i socials desfavorides (VanTassel-Baska, Feng i Evans, 2007).

Aquestes dades haurien de servir com a incentiu per identificar determinats grups menys representats, com les nenes, les minories, etc., amb la utilització de diferents mètodes, com per exemple incloure tasques d'acompliment, tests no verbals, proves que impliquin solució de problemes socials i no tant acadèmics, etc.

### 3.2. Falsos positius i falsos negatius

Les persones amb ACI, ja siguin casos de superdotació, talent o precocitat, presenten, tal com hem dit, una sèrie de característiques que els diferencia de la resta de persones. No obstant això, com que no es tracta d'unes característiques úniques ni homogènies, ocorre que aquests casos no són evidents i, freqüentment, es poden considerar com a tals alumnes que no tenen un perfil intel·lectual excepcional, mentre que molts d'altres poden arribar a passar desapercebuts. Aquestes confusions solen ser causades per una valoració basada únicament en el comportament de l'alumne a l'aula i, especialment, quan les expectatives de qui valora aquest comportament estan influïdes per alguna de les falses creences a què hem fet esment.

La manca de consens professional en la forma de definir *capacitats* i *talents* i, sobretot, l'absència d'unanimitat pel que fa a un protocol i un criteri que cal seguir, pot arribar a modificar els resultats, depenent de factors com la qualitat psicomètrica de la prova, el tall de puntuació utilitzat, etc.

En realitat, hi ha quatre grans possibilitats en fer la identificació d'un subjecte:

- a) Si l'avaluació identifica un estudiant com d'ACI i realment ho és, el resultat és considerat com un *cas positiu*.
- b) De la mateixa manera, si a través de l'avaluació no s'identifica un estudiant com d'ACI i, en realitat no ho és, estarem davant d'un *cas negatiu*.

Aquests dos casos inicials són el que es podria esperar sempre, casos en què la identificació o la no identificació és perfecta i s'ajusta a la capacitat real dels subjectes. No obstant això, els resultats de l'avaluació i el veritable estat de coses poden diferir.

- c) Si un estudiant que no posseeix capacitats excepcionals, però que per diversos motius, com un desenvolupament precoç o una sobreestimació, és confós i identificat com d'ACI, llavors el resultat és anomenat un *fals positiu*.
- d) I, d'altra banda, si l'avaluació no és capaç d'identificar un estudiant d'ACI, llavors el resultat és un *fals negatiu*.

Respecte dels *falsos positius*, poden trobar-se casos en què, al seu voltant, se generen tot un seguit de canvis i expectatives, tant en l'escola com en la família, als quals no podrà respondre de forma adequada. D'aquesta manera, un *fals positiu* pot viure la situació de forma molt estressant i sentir com la seva autoestima se'n ressent en no poder aconseguir allò de què se suposa que és capaç.

En general, i si les identificacions es deixessin de prendre com a calaixos estancs i inamovibles, hauríem d'optar per criteris més amplis, és a dir, que la idea de «no deixar ningú fora» prevalgués per sobre de la identificació d'un *fals positiu*. No obstant això, estem massa acostumats a diagnosticar i etiquetar els nens, per la qual cosa es creen expectatives que en ocasions generen gran reticència i que porten molts de professionals a ser extremadament cauts a l'hora de fer-ne les identificacions, tant que en ocasions fins i tot busquen més enllà del que és prescriptiu a l'hora de fer una valoració positiva de les capacitats que observen. En aquest sentit, molts de professionals són partidaris de només donar un diagnòstic d'ACI quan el cas és clar i confirmat de manera absoluta, perquè tenen por que al voltant d'aquests estudiants es creïn expectatives i pressions que potser no puguin complir i exclouen d'aquesta manera molts d'alumnes que, ben segur, podrien també aprofitar els recursos que li oferiria una educació més adaptada a les seves característiques.

D'altra banda, un *fals negatiu*, tan freqüent avui en dia, és un nen que, malgrat les seves capacitats i característiques excepcionals, no és seleccionat per cap programa d'enriquiment o flexibilització del currículum, amb el desaprofitament d'aquesta manera de les oportunitats que se'n puguin derivar. És a dir, parlem de persones que malgrat les seves ACI no han estat identificades per les causes més variades, per exemple, perquè el seu comportament no s'ajusta al que es preveu o perquè la formació, en aquest tema, del seu professor li impedeix reconèixer-ho. Aquests subjectes poden rebre tant una resposta educativa poc adequada com una valoració totalment desajustada, que atribueixi a variables actitudinals o motivacionals el que no és més que una conseqüència del funcionament mental de l'alumne.

## 4. Els diferents sistemes d'identificació

### 4.1. Principis generals que s'han d'utilitzar per a la identificació

Per arribar a una identificació al més completa i segura possible, cal recollir dades pertanyents a tres àmbits: personal, familiar i escolar, i fer-ho a través de diferents sistemes d'identificació que agruparem en:

1. *Sistemes o proves subjectives*: entrevistes amb els pares i amb el professorat; valoracions i opinions de companys; observació del comportament del subjecte a l'aula; autoinformes o entrevista amb el propi subjecte, etc.
2. *Sistemes o proves formals o estandarditzades*: tests d'intel·ligència i de creativitat; proves d'aptituds específiques o talents; tests de personalitat, etc.

Tots dos sistemes tenen avantatges i desavantatges, de manera que es fa necessari que s'utilitzin de forma complementària abans de realitzar un diagnòstic. La superdotació i el talent són fenòmens intel·lectuals i, per tant, la seva constatació només es pot dur a terme mitjançant una exploració completa dels recursos d'intel·ligència dels alumnes. D'altra banda, obtenir informació paral·lela dels trets de personalitat pot permetre explicar i justificar les possibles irregularitats del comportament, de manera independent respecte al perfil intel·lectual.

En tot procés d'identificació juga un paper fonamental la col·laboració del professorat i de la família, ja que uns i una altra, a través de l'observació diària, poden aportar informació valuosa sobre les característiques al·ludides.

Pel que fa a l'administració de les proves psicomètriques i a la interpretació de la informació, tots dos processos han de ser realitzats per professionals especialitzats.

Entre els criteris clàssics per a l'adequada elecció dels instruments trobaríem (Feldhusen i Jarwan, 2000):

- Rellevància del test
- Fiabilitat
- Validesa
- Establiment dels barems
- Biaixos possibles
- Efecte de sostre, etc.

Per trobar informació sobre alguns problemes de la mesura en psicologia i educació, consulteu Muñiz i Fonseca-Pedrero, 2008, Muñiz, 1996, o Martínez-Arias, 1995.

Al mercat hi ha diferents tests i bateries d'avaluació d'aptituds intel·lectuals que són d'ús comú i permeten accedir a la majoria d'aquests recursos cognitius. Probablement l'aspecte que pitjor es detecta actualment, d'acord amb les proves de què disposem, és la creativitat. La informació sobre alguns trets bàsics de la personalitat resulta un complement necessari a l'hora de precisar les causes de determinats problemes de socialització o comportament.

Normalment, hi ha una demanda d'identificació per la família o pel professorat d'un subjecte en concret. En aquests casos sempre és aconsellable recollir per escrit el màxim possible de dades explicat pel sol·licitant.

La identificació de la superdotació requerirà sempre d'un estudi especialitzat que es considera provisional i susceptible de revisió abans dels 12-13 anys, edat a partir de la qual es pot realitzar un diagnòstic definitiu. Abans d'aquesta edat, és difícil diferenciar la superdotació d'altres tipus d'ACI, com la maduració precoç (precocitat) o el talent acadèmic. L'objectiu últim és evitar els perjudicis que puguin derivar-se, a curt i llarg termini, d'una identificació incorrecta.

Una forma d'aconseguir aquest segon objectiu (Clark, 2008; Feldhusen i Jarwan, 2000; Tuttle, Becker i Sousa, 1988) és dur a terme programes d'identificació, que consisteixen en una sèrie de passos o fases i que comencen amb el major nombre d'estudiants possible, que es redueix gradualment amb la introducció de noves fonts d'evidència.

Alguns autors referents que han escrit sobre les diverses accions d'identificació, com Clark (2008), Tannebaum (2003) i Feldhusen i Jarwan (2000), coincideixen a assenyalar que ha de tenir una sèrie de característiques generals:

- a) La identificació té uns objectius precisos perquè pretén localitzar els alumnes que tenen una capacitat potencial.
- b) Els indicadors i instruments utilitzats en la identificació han de reflectir el contingut o els requisits de la resposta educativa que s'aplicarà.
- c) Té un caràcter inclusiu. Cal utilitzar informació diversa per evitar el risc d'excloure incorrectament els alumnes que podrien beneficiar-se d'una resposta diferent.
- d) L'admissió dels alumnes en una determinada resposta educativa ha d'estar consensuada principalment per l'equip docent i, especialment, pels serveis d'orientació educativa que hi ha en les institucions educatives.

- e) El procés d'identificació ha de veure's com un continu. Ni un alumne està identificat per sempre, ni pot descartar-se com a candidat a una ajuda específica per sempre.
- f) És convenient fer proves de cribatge o *screening* multidimensional que reculli tota la informació possible i que permeti elaborar un perfil de l'alumne amb les seves habilitats, els seus punts forts i febles, etc.

D'altra banda, la publicació *Aiming for Excellence: Gifted Program Standards* (Landrum, Callahan i Shaklee, 2005), de la National Association for Gifted Children, cita la recerca de Callahan et al. (1995) que inclou els principis generals que s'han d'utilitzar per a la identificació:

1. L'ús de mesures que van més enllà d'una concepció limitada del talent.
2. L'ús d'estratègies d'identificació separades i adequades per identificar els diferents aspectes de la superdotació.
3. L'ús d'instruments i estratègies fiables i vàlids.
4. L'ús d'instruments adequats amb les poblacions marginades (ser conscients que la superdotació pot semblar diferent a través de les cultures).
5. Veure cada estudiant com un individu i el reconeixement dels límits d'una única puntuació sobre qualsevol mesura.
6. L'ús d'un enfocament *mesures múltiples / criteris múltiples* en la identificació.
7. El reconeixement de les grans limitacions de la utilització de matrius en el procés d'identificació i prendre consciència del valor de l'estudi d'un cas individual.
8. La identificació i l'educació (no hi ha d'haver cap limitació que impedeixi als estudiants poder avançar i tenir les necessitats cobertes).

## 4.2. Dues maneres d'identificar-los

En el procés d'identificació dels alumnes amb ACI, tradicionalment s'han establert dos camins possibles:

1. Fer-ho d'acord amb la petició particular que pot fer l'escola, o la família, mitjançant l'observació d'alumnes que estan clarament més avançats que els seus iguals.
2. Intentar trobar el màxim nombre d'alumnes amb un alt potencial, per a això es duria a terme un procés mitjançant el qual s'examina el nombre més alt possible d'estudiants potencialment amb ACI.

La identificació dels programes d'ACI ha de basar-se en proves d'assoliment excel·lent o en el potencial per a l'assoliment excepcional en qualsevol domini acadèmic en relació amb els seus iguals de la mateixa edat o grau escolar. Encara que la identificació dels estudiants com a superdotats sovint es veu limitada per la disponibilitat del finançament, l'objectiu ha de servir al nombre més gran possible, tenint en compte tant els errors de mesurament com la nostra incapacitat per predir qui continuarà tenint dret a la designació.

## 4.3. La identificació a demanda

A les nostres escoles tradicionalment el procés d'identificació dels alumnes amb ACI s'ha dut a terme després de la demanda particular que els centres, o a vegades la família, fan als equips



d'orientació educativa o departaments d'orientació d'acord amb l'observació d'una sèrie de característiques en aquests alumnes que es mostren més avançats que els seus iguals (Lohman, 2005a, 2005b). En aquest tipus de situacions l'estudiant s'identifica de manera individual i independent, i a posteriori es prenen les mesures educatives que es considerin oportunes i, sobretot, sense que això signifiqui l'establiment d'alguna rutina o protocol que permeti identificar un nombre més gran d'alumnes en el futur. Sovint aquesta identificació pot arribar a fer-se abans en l'àmbit de la pràctica psicològica privada que dins de l'àmbit de l'administració educativa. Anomenem aquesta estratègia *identificació a demanda*.

Aquesta modalitat és diferent de la següent, en què el procés d'identificació s'inicia amb mesures de tipus formal, per la qual cosa s'avaluen directament els diferents components implicats en l'excepcionalitat. Els avantatges d'aquest mètode s'originen en l'accés directe a les variables, per la qual cosa es disposa de proves des d'un primer moment i no d'indicis per confirmar. No obstant això, resulta una estratègia molt costosa en la primera fase, ja que els instruments formals són normalment llargs d'aplicar i les condicions d'aplicació resulten molt més rígides.

D'altra banda, aquest tipus d'identificació a demanda fa que la probabilitat de *falsos negatius* i *positius* augmenti enormement, per manca d'un protocol d'identificació unificat. Amb aquesta actuació s'afavoreix un determinat tipus d'alumnes el comportament o la personalitat dels quals pot resultar més destacable per als familiars, el professorat, etc. i que en fa més probable la identificació, enfront d'uns altres que poden passar desapercebuts tot i que també tenen ACI.

No obstant això, hi ha la possibilitat de fer les coses d'una altra manera, sobretot si l'objectiu últim és intentar trobar el màxim nombre possible d'alumnes amb ACI. Per a això, s'hauria d'optar per un procés de filtratge o *screening*, mitjançant el qual s'examina el nombre més alt possible d'estudiants potencialment amb ACI (Worrell i Erwin, 2013; Pfeiffer i Blei, 2008; Tannenbaum, 2003, per exemple, són defensors d'aquest procés).

La manera de dur a terme aquest segon tipus d'estratègia d'identificació, que anomenarem *identificació global*, consisteix a dur a terme una sèrie de passos o fases, començant amb el nombre més alt d'estudiants possible (sovint tota la població), i després reduint el nombre gradualment, a mesura que s'hi introdueixen noves fonts d'evidència (Clark, 2008; Feldhusen i Jarwan, 2000).

#### 4.4. La identificació global o proactiva

L'objectiu de la detecció en el procés d'identificació és temptejar la població escolar per trobar els estudiants que estan demostrant l'assoliment excepcional o que poden tenir el potencial de ser triomfadors excel·lents. Clark (2008) va suggerir que aquest grup constitueix aproximadament el 20% de la població escolar, però aquesta xifra pot ser modificada en funció de la grandària del centre escolar i de la capacitat del programa.

La identificació de tipus individual és, des del punt de vista econòmic i temporal, costosa i, per tant, difícilment aplicable per a la detecció en grups amplis de població. Per això s'han construït sistemes per a l'aplicació d'estratègies multivariades i seqüencials que en diverses etapes permeten extreure d'una població àmplia una mostra determinada, en el nostre cas subjectes amb altes habilitats.

- Si sempre és important establir clarament a priori quin és el nostre model de superdotació, quin tipus de subjectes pretenem identificar i amb quina finalitat, ho és més en aquests sistemes, ja que serà determinant per seleccionar el tipus de proves a aplicar en cada estrat.

- No hi ha unanimitat per establir models en les diferents etapes de selecció (Tannenbaum, 2003), però, a partir de les dades i experiències dutes a terme sobre població espanyola, podem aportar els criteris següents:

Per aconseguir aquests objectius han d'emprar-se sistemes d'identificació que reuneixin els requisits següents:

- Que siguin variats; és a dir, que abastin tota la gamma de capacitats necessàries per als alumnes amb ACI.
- Que apliquin diversos instruments d'avaluació; és a dir, que emprin diferents proves perquè es puguin detectar els alumnes amb diferents tipus de capacitats excepcionals en diferents edats.

## 5. Les fases de la identificació global o proactiva

La majoria d'autors (Ford, Grantham i Whiting, 2008; Ryser i McConnell, 2004; Ford, Harris, Tyson i Trotman, 2002), fan referència a tres aspectes de la identificació que necessiten una atenció especial:

- a) La definició de la superdotació en si
- b) El moment de preidentificació dels alumnes per part del professorat
- c) La selecció de les proves utilitzades per determinar les ACI

Aquesta és la seqüència lògica de passos per a l'anàlisi, ja que la definició és el que hauria d'empènyer totes les altres facetes d'un programa d'educació per a superdotats (encara que no sempre sigui així).

Els procediments d'identificació solen dividir-se en diferents moments. Alguns autors, com Johnsen (2008), recomanen l'ús de diferents fases en què les decisions preses en cadascuna serveixen per determinar si els estudiants passaran la següent.

En general s'admet que per dur a terme la identificació cometent el mínim d'errors possibles hem d'anar desenvolupant-la en dues fases: screening i diagnòstic. En la primera es tracta de seleccionar els candidats potencials i en la segona de confirmar la seva capacitat.

Juntament amb aquestes dues etapes bàsiques cal preveure l'existència d'una tercera fase, destinada a la selecció de les mesures educatives més apropiades en cada cas.

**Els estudiants dotats són tan diferents entre si com qualsevol altre grup d'alumnes.** Necessiten ser identificats i rebre suport perquè les seves capacitats en dominis específics es puguin convertir en talents.

La identificació primerenca és especialment crítica per als estudiants d'ambients econòmicament desfavorits i per a les persones amb discapacitats físiques i / o sensorials.

Les pràctiques d'identificació més eficaces incorporen múltiples avaluacions dins d'un procés dinàmic, proporcionen entrenament als pares i mestres i es prenen les decisions d'acord amb un sistema integral que ofereix igualtat d'accés a tots els estudiants.

## 6. Primera fase de nominació o *screening* (filtratge o cribratge)

La primera fase, anomenada de forma genèrica cribratge, habitualment consisteix en l'avaluació de tots els alumnes d'una mateixa edat per tal de seleccionar un percentatge dels més capacitats. L'objectiu és trobar, de forma ràpida i econòmica, possibles candidats per realitzar un diagnòstic individualitzat d'ACI.

En aquesta fase se solen utilitzar un o més mètodes no formals, subjectius, que recullen la informació que les persones més properes i rellevants als subjectes poden aportar (mestres, pares, companys...). El tipus de proves que es poden utilitzar en el cribratge inicial pot incloure:

- Observacions i informes dels professors
- Informació procedent de la família (entrevistes o formularis de nominació, etc.)
- Nominacions dels companys (*peer*)
- Autonominacions
- Rendiment acadèmic
- Dades biogràfiques
- Inventaris d'interessos
- Avaluació mitjançant tècniques de dossier
- Ús de puntuacions en proves o tests col·lectius
- Escales conductuals (comportament a l'aula)
- Mostres d'escriptura
- Mostres de creativitat
- Rendiment, etc.

L'única manera de poder identificar correctament aquest alumnat és mitjançant l'ús de criteris múltiples (Castellano i Díaz, 2002), per la qual cosa sovint se n'utilitzen diversos abans de prendre decisions sobre qui s'ha d'excloure de l'avaluació més intensiva. D'acord amb Tourón, Peralta i Reparaz (1998), és considerarà millor que es produeixin *falsos positius* que *falsos negatius*.

La utilització de judicis emesos per pares, professors i companys ha estat un dels recursos més utilitzats en la identificació dels alumnes amb ACI. Aquests judicis proporcionen una informació diferent que la dels tests d'intel·ligència i permeten completar l'avaluació recollint dades sobre la motivació, actituds i estils d'aprenentatge dels alumnes.

Durant la fase de nominació, els educadors han de considerar tots els estudiants per assegurar la igualtat d'accés, en particular les persones amb discapacitat física i / o sensorial, de les minories o del grups socials amb menors ingressos, que no dominen la llengua principal, o de les zones rurals aïllades, etc. En aquesta fase, els centres han d'enviar informació a les famílies, anunciar les opcions del programa i descriure el procés d'identificació. Els docents poden implementar estratègies prèvies diferenciades que els permetin observar com els estudiants interactuen amb activitats d'aprenentatge desafidores i variades. Quan estiguin disponibles, el professorat dels estudiants d'ACI podria treballar amb grups petits per descobrir els talents específics i els interessos particulars de cada alumne.

Aquest sistema de cribratge permet realitzar la identificació sobre una població total d'una determinada edat o un grup, amb l'avantatge que cap subjecte és descartat prèviament. A més, es tracta d'una de les estratègies que proporcionalment exigeixen menys cost, alhora que redueix les probabilitats de no identificació o de falses identificacions.

Completada aquesta etapa s'obté una mostra, que se situa entre el 5% i el 15% de la població total inicial. A aquest nou grup és al qual hom li aplica proves específiques per àrees en funció de les dades prèvies sobre aptituds més rellevants (creativitat, aptituds musicals, lideratge, habilitats psicomotrius, capacitat matemàtica, etc.). Amb tota la informació s'aconsegueix establir un perfil individual sobre el qual s'han de realitzar els programes d'intervenció i les adaptacions curriculars necessàries en cada cas.

## 6.1. Instruments per a aquesta primera etapa

### 6.1.1. Qüestionaris, inventaris i informes del professorat

En general, la informació que poden donar els docents constitueix una font molt rica, ja que per ells passen alumnes de característiques molt diferents i tenen l'oportunitat d'observar-los en situacions i activitats clarament diferenciades.

Alguns autors (McBee, 2006; Lewis, 2001; Hany, 1993) són partidaris d'utilitzar el professorat com a principal informador ja que és la persona que està més temps amb el nen, i és el que veu més de prop quin és el seu nivell d'aprenentatge, quin és el seu ritme de treball, en quin tipus de treballs se sent més còmode, quins són els seus interessos en activitats de lliure elecció, si mostra dots creatives, la seva evolució en classe d'educació física, la seva facilitat per aprendre la melodia i la lletra de les cançons, si es relaciona o no amb els seus companys, si és acceptat de forma normal o si solen rebutjar-lo, etc.; en definitiva, el docent pot observar en tot tipus de situacions i activitats durant un llarg període de temps, per la qual cosa pot ser posseïdor d'una gran quantitat de valuosa informació respecte a la conducta quotidiana del nen.

Perquè el professorat tingui tota aquesta informació respecte als seus alumnes ha d'estar atent i ha de ser coneixedor de com i què és el que ha d'observar en cada moment. Els estudis realitzats sobre la validesa de la informació procedent del professorat en relació amb la identificació d'alumnes superdotats sovint són contradictoris. Així, mentre que alguns semblen confirmar que els professors poden ser capaços de seleccionar adequadament els estudiants per a cursos especials i de jutjar-los d'una manera consistent (Piirto, 1999; Hany, 1993); altres estudis semblants indiquen que els mestres i professors no sempre suposen una font d'identificació precisa (Tourón i Reyero, 2002; Genovard i Castelló, 1990). **Tal imprecisió és, en moltes d'ocasions, conseqüència de la manca de formació i informació sobre les necessitats i característiques d'aquest alumnat.**

Sovint el professorat no sap què ha d'observar, ni com fer-ho. Un clar exemple seria el tema de la creativitat, que freqüentment limita i confon amb les activitats de l'àrea de plàstica.

En molts de casos les nominacions que fan els professors són coincidents amb l'alt rendiment acadèmic. Per contra, en poblacions marginals o en cas d'inadaptacions conductuals, no hi ha cap correlació entre les nominacions dels professors i els alumnes d'altres habilitats. Un dels principals problemes de les nominacions del professorat es troba en el fet que tendeixen a identificar més els alumnes que presenten elevats nivells en aptituds cognitives, sobrevalorant el saber memorístic i reproductiu. Es tracta d'un biaix acadèmic que emmascara les respostes del professor segons els criteris de rendiment escolar. En general, solen prestar menys atenció a aquells que mostren altres característiques, també pròpies dels nens d'ACI, com ara la creativitat, la resistència a l'autoritat, l'avorriment davant tasques rutinàries, etc.

Diverses investigacions han demostrat que el professorat pot augmentar notablement la precisió i validesa dels seus judicis si és entrenar per saber a quin tipus de comportaments ha d'estar atent (Gagné, 2004; Rayo, 2000). Per aquest motiu, molts d'investigadors en el camp de la superdotació fan èmfasi que cal dur a terme un correcte entrenament previ de mestres i professors per poder treure el màxim partit de la informació que poden aportar respecte a identificació dels subjectes d'ACI.

En definitiva podríem dir que hi ha quatre condicions per poder usar els professors com a identificadors de les ACI (Hoge i Cudmore, 1986):

1. Han de tenir una preparació prèvia adequada:
  - Han d'estar familiaritzats amb el propòsit del procés d'identificació
  - Han de conèixer els instruments emprats
  - Sempre que sigui possible, haurien de poder tenir un entrenament per interpretar les escales en relació amb els comportaments dels seus alumnes
2. Han de comptar amb instruments adequats per expressar els seus judicis
3. Cal desenvolupar i usar mesures de valoració estandarditzades
4. S'han d'utilitzar en combinació amb altres instruments d'avaluació

Igual que en totes les formes de qualificació, cal assegurar-se que el professor conegui bé l'estudiant, per tant, pot ser útil per al personal de l'escola tenir un procediment en el qual les nominacions no es realitzin mai abans del segon trimestre del curs acadèmic.

► *Exemples d'escales per al professorat*

Molts d'autors han construït escales i qüestionaris per als mestres, com per exemple:

- Escales per avaluar les característiques de comportament dels estudiants superiors (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Revised Edition –SRBCSS; Renzulli et al., 2002*). Probablement una de les escales més utilitzades.
- Escales d'avaluació per a superdotats i talentosos (*Gifted and Talented Evaluation Scales –GATES; Gilliam, Carpenter i Christensen, 1996*).
- Escala per a l'avaluació del superdotat (*Gifted Evaluation Scale, 2nd edition –GES-2; McCarney & Anderson, 1989*).
- Instrument d'Identificació del Talent de Kranz (*Kranz Talent Identification Instrument –KTI; Kranz 1981*).
- Escales Purdue de Valoració Acadèmica (*Purdue Academic Rating Scales –PARS; Feldhusen i col·laboradors, 1990*).
- Recentment investigadors de la Universitat de Duke han desenvolupat una nova escala de classificació de talent anomenada Escales de Qualificació de Superdotats (*The Pfeiffer-Jarosewich Gifted Rating Scales –RS; Pfeiffer i Jarosewich; 2003*).

Aquests instruments plantegen al professorat preguntes sobre diferents aspectes de l'alumne, com ara la realització de tasques escolars, la creativitat, el lideratge, la motivació, l'estil de treball de l'alumne. No obstant això, la majoria d'aquests instruments no han estat adaptats per al seu ús amb població espanyola.

### 6.1.2. Qüestionaris, inventaris i informes de la família

Les famílies, i més concretament els pares, són una font d'informació important en la identificació dels subjectes d'ACI, especialment en edats primerenques, perquè hi conviuen en situacions molt dispars i poden observar, de vegades, conductes que rarament es donaran en el context escolar. No hi ha ningú millor que ells per informar sobre les habilitats i les capacitats precoces que presenten els seus fills.

Els pares poden aportar dades que no podem obtenir de cap altra manera. Per exemple, dades sobre el desenvolupament evolutiu, primers aprenentatges, ritme de creixement, comportament fora de l'àmbit escolar, relacions familiars, activitats preferides, comportaments relacionats amb l'autoregulació del treball acadèmic que realitzen a casa, etc. (Gotzens i González, 1995). A més solen tenir informació respecte a anècdotes i informació genèrica que pot ajudar a prendre decisions.

La informació que donen els pares pot classificar-se com: anecdòtica, específica o de tipus evolutiu. Els tres tipus són una valuosa font de dades. No obstant això, és normal que no jutgin imparcialment la intel·ligència dels seus fills, sobrevalorant-la en unes ocasions i infravalorant-la en d'altres. Per exemple, sovint hi ha pares que estan desitjosos de trobar en els seus fills totes aquelles característiques que els fa ser «perfectes» o aquelles potencialitats que a ells els hagués agradat tenir. Aquest és el motiu pel qual aquests informes han de ser interpretats amb cautela. La millor manera de treballar amb els pares és estructurant la informació a partir d'instruments que configuren les dades que s'han de valorar, a més d'ajudar-los a superar la seva inexperiència i el desconeixement del tema.

#### ► Exemples d'escala per a les famílies

Hi ha algunes guies o escales d'observació dirigides a pares en què es recullen característiques del desenvolupament cognitiu, lingüístic, psicosocial, creatiu i d'aprenentatge del nen (Davis i Rimm, 1994):

- *Sample Parent Nomination Form at the Early Childhood Level* (Tongue i Sperling, 1976)
- *Model de Martinson* (Martinson, 1974)

Altres autors opten per la possibilitat d'elaborar una nova escala (Tourón i Reyero, 2002) o per tornar-ne a formular alguna d'existent, que permeti fer un procés de selecció sempre tenint molt en compte les característiques i necessitats més freqüents dels alumnes superdotats (Burns, Mathews i Mason, 1990; Wolfe i Southern, 1989).

No obstant això, no tots els autors són de la mateixa opinió sobre la capacitat d'identificació dels pares. Alguns autors (Trost, 1993) consideren que no són predictors vàlids del rendiment dels seus fills, en canvi, d'altres (Ciha, Harris, Hoffman i Potter, 1974; Jacobs, 1971) consideren que tenen un èxit raonable en la identificació.

En qualsevol cas, la majoria adverteix de la necessitat que la informació aconseguida a través dels pares sempre sigui utilitzada juntament amb altres criteris (Lee i Olszewski-Kubilius, 2006).

### 6.1.3. Nominacions del grup d'iguals (*peer nomination*)

La informació que ens ofereixen els companys no té tant a veure amb el rendiment acadèmic, sinó amb habilitats del subjecte respecte al talent lingüístic, la creativitat, el talent musical, esportiu, etc.

Es parteix de la consideració que els companys de classe són bons informadors a l'hora de distingir quins alumnes destaquen en una sèrie d'habilitats, que fins i tot poden passar desapercebudes per als mestres o els pares. Els nens interactuen en moltes i diverses situacions grupals, ja sigui dins de l'aula, al pati, etc., situacions en què ni el docent ni els pares són presents. Aquest tipus de nominació s'utilitza amb més freqüència quan es decideix el tipus de programa educatiu específic per a un alumne superdotat.

La investigació d'aquestes nominacions, encara no molt sistematitzada, dona resultats positius, encara que no igualment vàlids, en la identificació de diferents capacitats. Sembla que les nominacions entre iguals es realitzen més encertadament sobre característiques de lideratge i socialització; en canvi, aquest sistema no sembla donar bons resultats en habilitats matemàtiques i lingüístiques (Gagné 1999; Tuttle et al., 1988).

► *Exemples d'escala per als iguals*

Tot i que diversos estudis han assenyalat que aquest tipus de nominacions poden resultar molt inexactes per estar influïdes per criteris poc fiables com la popularitat dels alumnes (Blei i Pfeiffer 2007; Cunningham, Callahan, Plucker, Roberson i Rapkin, 1998), alguns autors (Tourón i Reyero, 2002; Davis i Rimm, 1994) animen a crear-les, això sí, sempre atenent tres aspectes:

1. Característiques: és a dir, aquells trets que pretenem avaluar. En les nominacions d'iguals de Jenkins i Stewart (1979), per exemple, es demana als nens que imaginin que estan en una illa deserta i que nomenin aquell company que millor faria certes coses, com organitzar, entretenir, inventar, jutjar, etc.
2. Nivell i curs dels alumnes: tenir en compte el nivell escolar en què s'aplicarà l'enquesta, ja que els nens petits semblen tenir dificultats per identificar capacitats o atributs en els seus companys.
3. Estil de les preguntes plantejades: depenent de l'edat dels alumnes, poden formular-se de manera directa, indirecta, etc.

L'estructura d'aquestes escales per a aquest tipus d'identificació és relativament senzill i té característiques similars a la del sociograma, si bé en aquest cas s'assenyalen fonamentalment les capacitats d'enfrontar-se a problemes o situacions hipotètiques. Un exemple d'això pot ser la:

- *Peer Nomination Forms (Tracking Talent; Gagné, Bégin i Talbot, 1993).*

#### 6.1.4. Autonomiacions i autoinformes

La mateixa valoració que el subjecte pot fer de les seves habilitats també pot ser una important font d'informació. Els superdotats solen ser conscients, des de molt aviat, de les seves diferències respecte als altres, però, el coneixement de si mateix no és complet ni objectiu fins a les edats de la preadolescència. A més, el factor autoestima (sentir-se o no bé amb si mateix) pot estar influït per molts i diversos factors (família, escola, etc.) que en alguns casos poden fer que el subjecte desitgi ser «normal», és a dir, passar desapercebut, amb la qual cosa aquesta prova perdre gran part del seu valor.

Si les nominacions del grup d'iguals són un material especialment útil en els primers cursos escolars, els autoinformes són instruments més aprofitables a mesura que els alumnes tenen més

edat i estan en millor disposició de valorar les seves capacitats i habilitats. Renzulli (1986) afirma que les nominacions són particularment útils en l'ensenyament secundari i superior, on el desenvolupament maduratiu del subjecte el capacita per poder usar els autoinformes com a indicadors de les seves capacitats i de la seva autoestima.

Aquest tipus de materials tracten de cobrir el buit per valorar activitats o conductes excepcionals que no es manifesten davant d'altres persones, o també d'aquelles que són difícilment quantificables en proves psicomètriques, com ara: persistència en les tasques, entusiasme, etc.; en general, elements motivacionals o actitudinals. Gagné, Bégin i Talbot (1993) adverteixen que amb aquests instruments sol donar-se una alta freqüència d'autonominats.

Dins l'apartat d'autoinformes, caldria distingir els següents tipus:

- Autonominacions, bé a través d'informacions espontànies, bé a través d'entrevistes personals o anàlisi de diaris.
- Autovaloracions personals, en les quals els alumnes valoren les seves mateixes característiques en determinades habilitats, com la solució de problemes, la capacitat inventiva o aspectes de la creativitat en general. És en aquest últim camp on les autovaloracions han estat més emprades.
- Autobiografies, a través de les quals s'expressen vivències, èxits i interessos.

#### ► Exemples d'escales d'autonominació

Diferents autors han creat d'aquest tipus de materials (Sternberg, 1999; Tuttle et al., 1988; Torrance, Khatena i Cunnington, 1974, etc.), però el seu ús és poc freqüent i no mai com a únic element en la presa de decisions. Un exemple recent d'aquest tipus d'instruments és:

- L'inventari d'autonominació per identificar el talent de tipus tècnic (*Acte-Nomination Inventory for Identifying the Talent in The Technical Field –IATDT; Ionica-Ona, 2013*).

Habitualment, els autoinformes que serveixen de complement en els estudis de tipus individualitzat tenen un cert nivell d'utilitat, sobretot perquè poden proporcionar pistes interessants encaminades a l'adscripció de l'alumne a un programa concret, encara que molts d'autors consideren que no generen diferències entre subjectes d'alt potencial i subjectes de la mitjana.

## 7. Segona fase d'identificació o diagnòstic

Una vegada que un grup d'estudiants s'ha identificat sobre la base de la informació obtinguda de les dades del cribratge, comença llavors la segona fase, en què es poden aplicar procediments més rigorosos d'identificació, i en la qual se solen emprar instruments estandarditzats, mesures psicomètriques, objectives o formals.



L'avaluació psicopedagògica constitueix el pas fonamental per determinar amb seguretat si un alumne presenta ACI. Per a això s'utilitzaran tests i procediments d'avaluació individualitzats i aplicats per persones amb capacitació professional que tinguin, sempre que sigui possible, un bon coneixement i una adequada formació en el tema de les ACI.

L'ús de mesures de tipus formal té l'avantatge que s'avaluen directament els diferents components implicats en l'excepcionalitat, amb un accés directe a les variables, de manera que es disposa de dades més fiables i no d'indicis per confirmar. No obstant això, la seva aplicació resultaria molt costosa en la primera fase, ja que els instruments formals són normalment llargs d'aplicar i les condicions d'aplicació resulten molt més rígides. A més, a través d'aquesta avaluació, es pretén recollir tota la informació que pugui resultar rellevant sobre les necessitats educatives de l'alumne, de cara a determinar el tipus de programa d'intervenció més adequat per a ell.

Aquesta avaluació ha de recollir informació sobre:

- Aspectes cognitius: proves d'intel·ligència general i específica per a determinar la possible existència de superdotació i, o també, talent
- Nivell de creativitat
- El grau de competència curricular
- Aspectes emocionals i d'interacció social que siguin rellevants per a la seva atenció educativa
- Factors del context educatiu i familiar que resultin significatius
- Altres aspectes que l'avaluador consideri necessaris

Els instruments disponibles per a realitzar aquesta avaluació es classifiquen d'acord a les següents categories:

- Tests d'intel·ligència general
- Tests d'aptituds específiques
- Tests d'execució o rendiment
- Tests de creativitat

A més, es poden afegir avaluacions específiques, com:

- Produccions personals
- Actuacions i/o audicions
- Entrevistes
- Observacions realitzades per professionals, etc.

La utilització d'instruments i proves estandarditzades ens servirà per mesurar objectivament la capacitat el subjecte, a més de permetre'ns establir comparacions entre els diferents subjectes.

Durant molt de temps s'han identificat les ACI mitjançant proves psicomètriques majoritàriament dirigides a capacitats intel·lectuals abstractes. No obstant això, avui dia aquests tipus d'identificacions basades únicament en el QI han estat posades en dubte per diferents motius:

- La impossibilitat d'intentar detectar determinades capacitats a través d'un QI, com ara la capacitat de pensament creatiu

- L'existència de certes divergències entre les mesures dels diferents tests
- Els resultats esbiaixats de les diferents proves

Per exemple, en usar-se aquest tipus de proves, les puntuacions generalment inferiors que poden obtenir alguns subgrups de la població han ajudat a mantenir el mite segons el qual les proves d'intel·ligència són manifestacions d'una diferència de capacitat o, també, de rendiment (Aud, Fox, i KewalRamani, 2010), i no una evidència del biaix cultural dels instruments (Worrell, 2009; Reynolds i Carson, 2005; Frisby i Braden, 1999). Quan es parla dels remeis per al problema de biaix en les proves per a la superdotació, molts d'investigadors afirmen que la solució és l'ús de proves no verbals (Ford, 2010a), és a dir, proves basades en la solució de problemes visuals, com ara analogies visuals, sèries i matrius.

Molts d'autors contemporanis (Ford, 2010b; McBee, 2006; Lewis, 2001) enumeren diferents alternatives als tests d'intel·ligència tradicionals com: l'avaluació dinàmica; l'ús de proves no verbals; l'avaluació de les intel·ligències múltiples; l'ajust de les puntuacions de QI per a diversos grups o dades demogràfiques; l'avaluació basada en l'acompliment, etc.

Malgrat tots aquests problemes, la major part dels experts coincideixen en la necessitat d'aplicar un test individual d'intel·ligència per a la identificació de superdotats, encara que no com a mesura exclusiva.

## 7.1. Instruments per a aquesta segona etapa

En els annexos (Annex 10) s'ofereix una llista de proves seleccionades en funció dels següents criteris:

- L'actualitat de les proves
- La facilitat per trobar-les
- La freqüència d'ús entre els diferents professionals

Els tests<sup>2</sup> que s'indiquen són alguns dels més utilitzats i per això s'esmenten, però no ha de suposar que són *necessàriament* els que les autores recomanen. Aquestes proves es consideren adequades per a la identificació d'aquests alumnes, de manera que cada professional en funció de la seva formació i experiència es pugui decidir per una o altra. Totes tenen la mateixa validesa identificativa.

### 7.1.1. Tests d'intel·ligència general

Els procediments utilitzats per a la identificació d'alumnes superdotats s'han basat en gran mesura en els resultats individuals de les proves de QI estandarditzades (Worrell, 2009; Robinson, 2005).

Malgrat que aquest tipus de proves ha estat el sistema clàssic d'identificació ja des dels treballs de Terman (Khatena, 1982), el valor d'aquestes mesures psicomètriques ha estat molt qüestionat

<sup>2</sup> Una descripció detallada de cada prova és fora de l'extensió d'aquest treball, si bé es poden consultar per a això els manuals dels tests mateixos.

perquè no existeix un acord unànim referit al nivell a partir del qual es podria classificar un subjecte com a superdotat (Tannenbaum, 2003). Són moltes les crítiques que han aparegut sobre el seu ús i en general incideixen en la impossibilitat de conèixer els trets o característiques més destacades d'un alumne amb l'única dada d'un elevat QI. Alguns autors fins i tot afirmen que les puntuacions de QI són discriminatòries i basades en diferències de classes (Kincheloe i Steinberg, 1992, citat per Piirto, 1999). D'altra banda, altres autors són partidaris d'emprar aquestes proves en determinats moments, especialment en els alumnes de primers cursos, i les consideren adequades per a la presa de decisions sobre l'admissió primerenca o l'avanç de cursos (Perleth, Schatz i Mönks, 2000; Feldhusen i cols., 1990).

Avui en dia, el criteri probablement més acceptat en àmbit internacional seria aquell que defineix l'alta capacitat intel·lectual com un exercici de dues desviacions estàndard per sobre de la mitjana en una prova d'intel·ligència administrada individualment, és a dir, l'equivalent a un QI mínim de 130 obtingut en una prova com l'Stanford-Binet o a la popular escala Wechsler (WISC). Aquesta puntuació, encara que pugui ser vàlida des del punt de vista administratiu, sabem que no sempre és determinant ni pel que fa a la precisió ni, sobretot, pel que fa al reflex de les necessitats reals dels individus que l'obtenen i, no obstant això, és fidel mostra que la creença que una puntuació de QI proporciona la mètrica per definir la superdotació roman en la ment de molts d'educadors, psicòlegs i polítics (Borland, 2009; Cramond, 2004).

Atesa la manca d'acord respecte a la definició o conceptualització, no és sorprenent veure que tampoc no hi ha consens sobre el nombre d'estudiants amb ACI que oscil·larien entre un selecte 1% amb un QI igual o superior a 135, fins al 15-20% d'alumnes amb talent, pel qual advocava Renzulli el 1986.

A més, no s'ha d'oblidar que hi ha certa divergència entre les mesures dels diferents tests d'intel·ligència. Aquest tipus d'informació ha de ser complementada amb un conjunt ampli d'observacions dels nostres alumnes en diverses situacions d'aprenentatge, i en diversos contextos: escolar, familiar, etc.

En definitiva, i sense que es pugui considerar *mai com a mesura única*, l'ús de proves de QI sol ser un requisit imprescindible, encara que no suficient, per al diagnòstic de la superdotació. No hem d'oblidar que sovint les crítiques cap a aquest tipus de proves es deuen més al seu ús com un criteri únic. Tant utilitzat de forma grupal, com a cribratge inicial, com utilitzat de forma individual per a una major precisió dels trets i del nivell del subjecte, la finalitat del QI no és, en cap dels casos, la d'etiquetar, sinó la de proporcionar una informació que permeti continuar o afinar el procés diagnòstic (Tourón i Reyero, 2002; Assouline i Lupkowski-Shoplik, 1997).

► *Exemples de tests d'intel·ligència general*

Podem classificar els tests d'intel·ligència en funció de diversos criteris: edat d'aplicació; durada de la prova; verbals o no verbals, etc. Si atenem la forma d'aplicació, en trobaríem alguns freqüentment emprats com:

- Tests col·lectius:
  - ◇ Test de Factor «g» (Catell)
  - ◇ Matrius Progressives (Raven)
  - ◇ Test d'Aptituds Cognoscitives (Thorndike, Hagen i Lorge)
  - ◇ Test d'Intel·ligència General (OS, Otis)
  - ◇ Califòrnia Test of Mental Maturity (Sullivan et al.)

- Tests individuals:
  - ◇ WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale)
  - ◇ Escala d'Intel·ligència de Stanford-Binet
  - ◇ EOD: Escala Observacional del Desenvolupament (Secadas)

### 7.1.2. Tests d'aptituds específiques

En aquesta categoria s'engloben instruments que analitzen les capacitats específiques que mostra el subjecte en diferents àrees del seu desenvolupament, com poden ser el llenguatge, la psicomotricitat, etc., relacionades amb factors intel·lectuals. Els tests d'aptituds s'han entès de forma general com aquells dissenyats per a mesurar habilitats específiques que es desenvolupen al llarg del temps, o per avaluar el potencial de rendiment futur en àrees concretes o professions especialitzades. L'origen radica en els models factorials i jeràrquics.

Entre els tests d'aptituds, s'inclouen els d'aptitud general, els d'aptituds específiques (verbal, numèrica, espacial, artística, etc.) i els de capacitat per a l'aprenentatge, també anomenats de potencial d'aprenentatge.

#### ► Exemples de bateries de tests d'aptituds

Les proves compostes per bateries de subtests són les més freqüents. En general, són instruments força complexos d'aplicar, especialment com més exhaustius siguin en el mesurament del major nombre possible de camps de talent. En canvi, aporten informació molt completa sobre el perfil del subjecte, en les quals els talents puntuaran específicament alt en alguna de les subescales, mentre que els superdotats tendiran a fer-ho en general en totes.

- PMA: Aptituds Mentals Primàries (Thurstone)
- AMPE-F: Aptituds Mentals Primàries (Secadas)
- *McCarthy Scales of Children Abilities*
- *K-ABC* de Kaufman
- Test d'Aptituds Diferencials (*Differential Aptitude Test –DAT*; Bennett, Seashore i Wesman)

#### ► Exemples de tests d'aptituds específiques

En aquest apartat s'inclourien les proves de mesurament de talents i destreses específiques, socials, musicals, visuals, artístiques, mecàniques, etc. i entre les quals podríem trobar

- Critical Thinking Appraisal (Watson, Glaser)
- Practical Intelligence for School (Sternberg et al.)
- Test de talent musical de Seashore
- Test d'aptitud mecànica de Stenquist
- Test d'aptitud artística de Meyer
- Test d'intel·ligència social d'O'Sullivan i Guilford
- Test d'arts visuals de Lewrenz
- Test de destreses mecàniques de Likert i Quasha

No obstant això, la majoria d'aquestes proves no estan adaptades, ni fet el barem per a la nostra població, la qual cosa n'impossibilita l'ús.

### 7.1.3. Tests d'execució o rendiment

Són proves que avaluen el nivell de coneixements o aprenentatges dels subjectes, més que les seves capacitats o aptituds. Dit d'una altra manera, són tests estàndard sobre el rendiment acadèmic en diferents continguts escolars, sobre els aprenentatges adquirits pel subjecte (per exemple, indiquen el grau de maduresa lectora d'un nen d'educació infantil).

Habitualment es tracta de bateries de subtests que abasten tots els camps del currículum escolar, es basen en el rendiment del subjecte, prescindint d'especulacions sobre les seves capacitats. Resulten especialment útils per a la identificació, especialment la individualitzada, del talent acadèmic, atès que solen estar relacionades amb els continguts dels programes escolars. En aquest sentit, avaluen el nivell de coneixements o aprenentatge i no les capacitats o aptituds (en aquest cas, mesures indirectes o suposades en el rendiment).

Tot i la diferenciació aparent entre els tests d'aptituds i els de rendiment, on l'aptitud fa referència al conjunt de característiques existents en un individu, innates o adquirides, i indica l'habilitat de l'individu per aprendre o per realitzar amb èxit unes determinades tasques; el rendiment es refereix a la mesura en què una persona ha «executat» alguna cosa, ha adquirit alguna informació o ha realitzat una tasca concreta com a resultat d'una activitat d'aprenentatge específica i sistemàtica. Autors com Anastasi afirmen que és una concepció errònia que hauria de ser reemplaçada pel concepte d'*habilitats desenvolupades*: «tot test d'habilitat –tant si s'ha dissenyat com a test d'intel·ligència general, bateria d'aptituds múltiples, test d'aptituds espacials o test de rendiment– mesura el nivell de desenvolupament assolit per l'individu en una o més habilitats. Cap test revela com o per què l'individu ha aconseguit tal nivell.» (Anastasi, 1998: 413).

#### ► Exemples de tests d'execució o rendiment

Aquest tipus d'instruments, complementats amb els tests generals d'intel·ligència, són els que es van utilitzar per definir, dins de la classificació de la USOE, l'àrea de talent coneguda com a «capacitat acadèmica» (Richert, Alvino i McDonnel, 1982).

Normalment es tracta d'una bateria de tests que abasten tots els camps de matèries escolars.

- *The Metropolitan Achievement Test*
- *The Sequential tests of Educational Progress*
- *Iowa Tests of Basic Skills*
- *Stanford Achievement Test*
- *California Test of Basic Skills*

### 7.1.4. Tests de creativitat

Aquest tipus d'instruments, tot i que podrien considerar-los tests de talent específic, sol considerar-se sempre com un apartat independent, atesa la importància que aquest component ha tingut en la investigació de les ACI.

La qüestió sobre què és la creativitat és un altre dels camps on els estudiosos no han arribat a acords definitius. Alguns experts consideren la creativitat com un component de la superdotació,

altres com un tipus diferenciat de superdotació, mentre que encara hi ha un tercer grup que suggereix que la creativitat és una capacitat supèrflua per a la construcció de la superdotació (Pfeiffer, 2003; Hunsaker i Callahan, 1995). Torrance, un dels més coneguts investigadors en el camp de la creativitat, afirmava que, per a alguns nens, la creativitat pot ser més important que el QI a l'hora de predir els seus èxits futurs (Torrance, 1977).

Quan parlem de creativitat ens estem referint a un complex constructe, on intervenen variables cognitives i no cognitives, ambdues essencials per al desenvolupament del pensament creatiu. Una afirmació freqüent es basa en la idea que la creativitat necessita d'un nivell mínim d'intel·ligència, l'anomenat *efecte llindar*, per poder desenvolupar-se i, a partir d'aquí, si les dues capacitats existeixen, es nodreixen mútuament (Sternberg, 1999).

Conèixer el nivell creatiu de tots els estudiants i, sobretot, estimular-lo i animar-los a aprofitar-lo és necessari i imprescindible, de la mateixa manera que ho és conèixer la seva capacitat d'aprenentatge o d'intel·ligència. De fet, la creativitat és un dels trets que, segons el parer de molts de teòrics (Rodríguez, 2014; Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986; Torrance, 1984; etc.), caracteritza els alumnes superdotats.

Altres autors advoquen per l'existència de dos tipus de superdotats (Davidson i Sternberg, 1986):

- a) *Els superdotats d'escola o talents acadèmics*: es caracteritzen per ser bons consumidors d'informació, sense que hi hagi una alta creativitat
- b) *Els superdotats creatius o productius*: on a més hi ha una alta creativitat i amb ella la capacitat per produir idees noves i originals

**Encara que tenir una alta creativitat pot suposar un gran avantatge, els subjectes amb poca creativitat i ACI també han de ser identificats i atesos.**

Sens dubte, la principal dificultat rau a identificar la creativitat dins d'un context, l'escolar, on encara es busca i valora principalment la resposta correcta (pensament convergent), i no es deixa lloc a les respostes noves (pensament divergent). Si l'estructura de l'ensenyament és rígida, els alumnes poques vegades poden manifestar originalitat o creativitat.

La creativitat entesa com a capacitat per produir idees noves i valuoses es pot mesurar mitjançant proves on s'avalua la capacitat de pensament divergent de la persona. La producció divergent té en compte les següents característiques de la creativitat proposades per Guilford (1950, citat a Csikszentmihalyi 2014):

- Fluïdesa: facilitat per a generar un nombre elevat d'idees a partir d'estímul verbals o figuratius
- Flexibilitat: habilitat mitjançant la qual es transforma el procés per aconseguir la solució del problema o el seu plantejament
- Originalitat: característica que defineix la idea, procés o producte com una cosa única i diferent
- Elaboració: nivell detall i desenvolupament de les produccions creatives

#### ► Exemples de tests de creativitat

Se solen considerar dues formes bàsiques de mesurar la creativitat (Artiles, Álvarez i Jiménez, 2002; Davis, 1997; Castelló i Batle, 1998): informals i formals

#### 1. Formals

1.a A través de mesures cognitives relacionades amb el pensament divergent:

- ◇ *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT, Torrance, 1988): aquest test té una de les normes i guies de puntuació més completes i ha estat traduït a trenta-quatre idiomes
  - ◇ *Thinking Creatively with Sounds and Words*
  - ◇ Test de Wallach i Kangan
  - ◇ Test de Getzels i Jackson
  - ◇ *Khatena-Torrance Creative Perception Inventory*
  - ◇ *Creativity Tests for Children* (Guilford, 1970)
  - ◇ *Monitor Test of Creative Potential* (Hoepfner i Hemenway, 1973)
  - ◇ *Exercise in Divergent Thinking* (Williams, 1980)
- 1.b A partir d'inventaris de personalitat, actitudinals i, o també, conductuals: s'avaluen les actituds, les característiques motivacionals, els interessos i els trets de personalitat dels subjectes, però no es tenen en compte les habilitats cognitives. L'administració i puntuació és relativament senzilla.
- ◇ GIFT: Group Inventory for Finding Creative Talent
  - ◇ Biographical Inventory-Form O
  - ◇ La subescala per a l'avaluació de la creativitat de Renzulli et al., que forma part de les *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (Renzulli et al., 2002)
  - ◇ *How Do You Think Test* (HDYT, Davis, 1975; Davis i Bull, 1978; Davis i Subkoviak, 1975)
  - ◇ *Group Inventory for Finding Interests II* (Davis i Rimm, 1994)
  - ◇ *Creativity Attitude Survey* (Schafer, 1971)
  - ◇ *Divergent Feelings* (Williams, 1980): per a alumnes de 8 a 18 anys
  - ◇ *Something About Myself i What Kind of Person Are You?* (Torrance i Khatena, 1970)
2. Informals:
- 2.a Les escales d'informació
- ◇ Ofereixen valoracions subjectives, derivades del coneixement directe del subjecte en diverses circumstàncies: l'escola, la família, el grup d'iguals, etc. Són judicis valoratius de professors, pares, companys i de l'alumne mateix, que aporten dades rellevants al procés d'identificació.
  - ◇ En qualsevol cas, les dades procedents de les fonts d'informació s'ha d'entendre només com un complement de la informació procedent de les mesures formals.
- 2.b Els exàmens de la producció creativa del subjecte
- ◇ Realitzats en funció dels treballs del subjecte.
  - ◇ En ocasions pot ser necessari comptar amb la col·laboració d'algun especialista en l'àrea específica de què es tracti (creativitat artística, musical, científica, etc.).

### 7.1.5. Qualificacions escolars i proves de rendiment acadèmic

Potser és dubtós incloure totalment com una valoració objectiva les qualificacions escolars, però són, almenys, unes puntuacions formals que es donen amb força precisió d'acord a una norma o criteri. Malgrat les objeccions sobre la seva subjectivitat, i el fet de no ser aplicables per habilitats artístiques o de lideratge, són una mostra evident de capacitat de rendiment. Les bones notes es correlacionen habitualment amb un nivell intel·lectual alt.

Les proves de rendiment acadèmic de tipus estàndard són especialment útils quan el professor no se sent segur respecte a la qualificació que s'ha d'atorgar a algun dels seus alumnes, cosa que ocorre freqüentment en alguns talents específics de rendiment disharmònic: aquest tipus de

proves se centren en les àrees de llenguatge, lectura i matemàtiques en els primers cursos de primària, i posteriorment s'amplien a altres matèries del currículum acadèmic.

En definitiva, podem dir que el rendiment acadèmic és una mesura que s'ha de tenir en compte per a la identificació d'alumnes d'altres habilitats, però mai no pot ser una mesura fonamental o única. I s'ha de tenir especial cura a no equiparar l'alt rendiment amb les ACI. De fet, hi ha alumnes brillants en els seus resultats acadèmics que no poden ser considerats superdotats, si de cas talents acadèmics, de la mateixa manera que no tots els alumnes d'ACI obtenen resultats excel·lents en el seu aprenentatge escolar.

#### 7.1.6. Exàmens d'accés

Els exàmens selectius de tipus únic freqüentment són titllats de poc vàlids, ja que hi poden influir factors emocionals o personals que impedeixin als alumnes mostrar les seves capacitats reals. No obstant això, els defensors del sistema opinen que tots els alumnes es troben en les mateixes condicions, que, al cap i a la fi, hi concorren circumstàncies semblants a qualsevol prova psicomètrica, amb la diferència que, si són proves d'accés a cursos o àrees de dominis específics, poden afavorir alumnes amb habilitats molt determinades que podrien quedar diluïdes en proves generals o en els mateixos exàmens escolars.

##### ► Exemples d'exàmens d'accés

Un exemple d'aquest tipus de proves seria el conegut SAT, sigla de Scholastic Aptitude Test, denominació que s'utilitzava des de 1926, la prova que prepara el College Board per a alumnes de grau 11 i 12 (*High School* sèniors), i que és requisit per a l'admissió de moltes universitats. Tot i que l'acrònim es manté, la realitat és que el seu significat ha canviat des que el 1993 es va canviar el nom pel de Scholastic Assessment Test. Aquest canvi va ser pres en consideració pel Consell del College Board, d'acord amb l'informe de Bok i Gardner (citat a Stewart, 1993), llavors presidents de la Universitat de Harvard i Califòrnia, respectivament. Segons aquest informe, el test «per la seva naturalesa i propòsits» mesurava molt més que el que el terme aptitud pogués suggerir.

#### 7.1.7. Concursos científics i artístics

Semblants circumstàncies concorren en aquests concursos, ja que els participants han de realitzar o presentar una tasca i, en certa mesura, tindrien connotació de prova o examen. No obstant això, els concursos poden tenir un doble vessant, ja siguin de participació obligatòria o voluntària.

Els primers es fan exclusivament en els contextos escolars i permeten la identificació i el diagnòstic d'alumnes específics d'ACI; són un complement útil en la identificació d'alumnes amb talent.

Els voluntaris tenen un camp d'extensió molt més gran, ja que hi ha entitats i organismes que periòdicament els convoquen, en els àmbits científic, artístic, de creativitat i d'invenció. A Espanya hi ha poca tradició en la utilització d'aquest recurs com a font d'identificació, però en països anglosaxons la participació en aquest tipus de certàmens atorga molt de prestigi als finalistes i guanyadors.

##### ► Exemples de concursos científics i artístics

A continuació, i a tall d'exemple, afegim un llistat de pàgines web que donen informació sobre diferents tipus de certàmens i concursos d'àmbit nacional:



- [1arte.com](http://www.1arte.com) és una pàgina que ens ofereix informació sobre concursos de pintura, fotografia, cartells, curtmetratges, poesia, pintura ràpida, relats i contes, i molts d'altres concursos culturals. En el següent enllaç <http://www.1arte.com/concursos>, podem veure una sèrie de concursos ordenats per categories i per data de lliurament.
- [escritores.org](http://www.escritores.org) és una pàgina que ofereix informació a escriptors sobre recursos, eines, cursos, biografies, llibres, etc. A l'enllaç <http://www.escritores.org/recursos-para-escritores/-concursos-infantil-y-juvenil> podem trobar informació sobre concursos literaris.
- El consell Superior d'Investigacions Científiques a la seva pàgina web ens dona informació sobre recerca, ciència i tecnologia, fonts documentals, transferència de coneixement, etc. i, en l'enllaç d'aquesta pàgina, <http://www.csic.es/concursos>, podem trobar una llista de certàmens i concursos d'àmbit científic.
- [Joventuts Musicals](http://www.jmspain.org) d'Espanya té com a objectiu «reconèixer els joves nous valors del nostre país i estimular els inicis de les seves respectives carreres professionals». En aquest enllaç de la seva pàgina web <http://www.jmspain.org/concurs> permanent, podem trobar, dins l'apartat concurs permanent, un llistat de les convocatòries d'àmbit nacional.

És un fet que molts dels grans creadors de l'actualitat van aconseguir els seus primers reconeixements a través de concursos d'aquest tipus. No obstant això, per alguns subjectes aquesta participació és una barrera psicològica difícil de superar i que, en el cas de nens i adolescents, mai no ha de ser forçada, ja que podria comportar efectes negatius en el seu desenvolupament emocional.

### 7.1.8. Proves complementàries

En alguns casos es fa necessari, a causa de les característiques dels subjectes que són avaluats o valorats, ampliar la informació que desitgem recollir cap a aspectes específics de la seva conducta i / o cap a l'àrea de socialització amb els altres.

En general, aquesta informació addicional respon a la necessitat de recaptar informació sobre les fortaleses o debilitats de l'alumne o, en alguns casos, a la valoració d'algun possible trastorn que és independent de la seva ACI però que cal valorar de cara a la intervenció. Per a això, l'orientador té una bateria de proves i qüestionaris a la seva disposició: tests de personalitat, interessos, ansietat, autoconcepte, entre d'altres. Aquests materials se solen utilitzar de forma complementària, especialment en situacions d'assessorament i orientació educativa, i ajuden que el diagnòstic que es realitza sigui més complet.

#### ► Exemples de proves complementàries

Algunes d'aquestes proves són citades a continuació, però en els annexos (Annex 10) se'n pot obtenir una llista més àmplia. Només a tall d'exemple, i basant-nos en el criteri d'ús, podríem esmentar:

- Qüestionari d'Intel·ligència Emocional de Reuven Bar-on (nens, professors i pares)
- Qüestionari de personalitat per a nens EPQ-J
- Bateria de socialització BAS 1, 2 i 3 (professors, pares)
- TAMAI. Test autavaluatiu de multifactorial d'adaptació infantil
- Autoconcepte Piers-Harris
- Protocol detecció TDAH

- Qüestionari d'Ansietat Infantil CAS; Qüestionari d'ansietat estat / tret (STAI)
- Escala de Depressió per a Nens CDS; Qüestionari de Depressió Infantil CDI
- Sistema d'Avaluació de Nens i Adolescents SENA (detecció d'un ampli espectre de problemes emocionals i de conducta)
- TALE, TALEC
- PROLEC-R, PROESC, PROLEC-SE

## 2a PART

# 8. Metodologia

## 8.1. Objectius

- Facilitar la intervenció adequada amb aquests alumnes en l'àmbit educatiu i familiar, partint de les seves necessitats i interessos, per estimular al màxim el seu potencial i prevenir tots els aspectes negatius que poden derivar-se de la no-identificació.
- Elaborar uns qüestionaris de detecció d'alumnes amb ACI.
- Planificar una proposta d'organització temporal, que permeti als diferents centres educatius organitzar d'acord amb la legislació educativa vigent, i dins del seu Pla d'Atenció a la Diversitat (PAD), la detecció, l'avaluació i la intervenció dels estudiants amb ACI.
- Detectar i identificar, a partir d'uns qüestionaris per a docents i famílies, tots els alumnes de primer d'Educació Primària (EP) i 1r d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) amb ACI.
- Unificar criteris en l'avaluació d'aquests alumnes.
- Elaborar una llista de proves objectives, recomanables en l'avaluació psicopedagògica d'aquests alumnes.

## 8.2. Població a la qual va dirigit

El protocol està pensat per aconseguir a curt termini una detecció de tots els alumnes que presentin ACI.

Aquest protocol s'aplicarà cada curs escolar i pretén detectar tots els estudiants de primer curs d'educació primària i primer d'educació secundària. D'aquesta manera, en sis anys es pot tenir identificada tota la població escolar d'un centre que, en conseqüència, rebria l'atenció educativa que li correspon en funció de les seves característiques i necessitats.

Per descomptat les diferents fases poden ser utilitzades per a qualsevol altre curs, o alumne concret a criteri de l'organització del centre o de les demandes que rebí l'orientador educatiu.

### 8.3. Instruments

Dins d'aquest protocol s'inclouen uns qüestionaris per a la preidentificació dels alumnes amb indicadors d'ACI.

L'elaboració d'aquests qüestionaris està dividida en diversos moments:

- Cerca bibliogràfica de tots els protocols d'identificació que s'han publicat i anàlisi dels mètodes d'identificació.
- Decisió sobre el format i els passos a seguir perquè la selecció sigui efectiva i alhora no suposi una càrrega per a l'equip docent i els tutors.
- Selecció de les diferents àrees de les quals es pretén obtenir dades.
- Elaboració dels ítems.
- Col·laboració de diferents membres de la comunitat educativa que van contestar els qüestionaris i van permetre anar depurant alguns ítems.

L'objectiu d'aquests qüestionaris és facilitar la selecció, com més precisa millor, a partir d'una mostra àmplia, com ara tota una aula, per iniciar un procés de criatge o *screening*.

Hi ha dos tipus de qüestionaris:

- ▶ **DIAC-D:** Detecció d'indicadors d'altres capacitats, qüestionari per a Docents:
  - DIAC-Dp: per a Educació Primària (Annex 3)
  - DIAC-Ds: per a Educació Secundària (Annex 4)
- ▶ **DIAC-F:** Detecció d'indicadors d'altres capacitats, qüestionari per a famílies:
  - DIAC-Fp: per a Educació Primària (Annex 5).
  - DIAC-Fp: per a Educació Primària. *Versió en castellà.* (Annex 6).
  - DIAC-Fs: per a Educació Secundària (Annex 7).
  - DIAC-Fs: per a Educació Secundària. *Versió en castellà.* (Annex 8).

A continuació poden consultar-se les instruccions generals d'aplicació dels qüestionaris.

#### 8.3.1. DIAC-D: Detecció d'indicadors d'altres capacitats, qüestionari per a docents

El primer trimestre del curs es destinarà a l'observació general de l'alumnat. Els docents han de disposar d'una còpia del qüestionari **DIAC-D** per utilitzar-lo com a referent durant l'observació del primer trimestre.

Al mes de gener es valorarà el qüestionari, l'objectiu del qual és facilitar la detecció de l'alumnat amb altres capacitats intel·lectuals. Aquest instrument ha de ser emplenat de manera conjunta per tot l'equip docent que imparteix classe en un grup o una aula, coordinat per l'orientador, que serà qui concretarà i definirà cada indicador i durà a terme les anotacions oportunes.

## Exemple d'un ítem del qüestionari DIAC

Àrea	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>4. Les seves produccions detaquen per la seva imaginació i creativitat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els seus textos o relats, tant orals com escrits, tenen molta originalitat i fantasia.</li> <li>• Les seves composicions plàstiques (dibuixos, manualitats, etc.) destaquen per la imaginació, l'originalitat i/o la riquesa de detalls.</li> <li>• Inventa jocs i/o modifica les regles dels ja existents.</li> <li>• Té la capacitat de desenvolupar, ampliar o embellir les idees.</li> </ul>	<p>Indicador</p> <p>Descriptors</p>

El **DIAC-D** inclou 32 ítems, cadascun dels quals està acompanyat de diversos descriptors que expressen i aclareixen el significat de l'indicador a considerar. El qüestionari permet obtenir dades de les àrees següents:

1. Creativitat i pensament divergent
2. Desenvolupament emocional, social i moral
3. Capacitat intel·lectual
4. Característiques d'aprenentatge
5. Motivació i interessos
6. Rendiment acadèmic

Les instruccions per a l'emplenament del qüestionari són les següents:

1. L'orientador del centre proporcionarà a tot l'equip educatiu el qüestionari per a la detecció de l'alumnat amb ACI en una reunió en què, a més, s'aclariran els dubtes conceptuals amb la finalitat d'entendre el significat de cadascun dels ítems. En aquesta reunió s'establiran els terminis d'emplenament.
2. Els professors durant el primer trimestre portaran a terme l'observació dels grups d'alumnes que els corresponguin d'acord amb els ítems del qüestionari i els seus descriptors.
3. Cada docent completarà el seu qüestionari apuntant a les caselles de la dreta el nom dels estudiants que destaquen clarament i significativament en cadascun dels ítems.
4. L'ítem número 32 és obert i s'hi han d'escriure les assignatures o àrees acadèmiques que es valoren a més del nom dels estudiants que hi destaquen.
5. En la reunió d'avaluació del primer trimestre, o bé durant una reunió especialment dirigida a aquest objectiu, l'orientador del centre prendrà nota de tota la informació obtinguda en un sol qüestionari. Només s'hi apuntaran els noms dels estudiants que, segons la majoria de l'equip educatiu, compleixin les característiques de l'ítem. En cas de disparitat es donarà més valor a l'opinió del tutor o del docent que dediqui més hores al grup i s'anotará l'àrea o assignatures en què destaca cada alumne.
6. Aquest qüestionari es passarà anualment a tot l'alumnat de primer curs d'educació primària i primer curs d'ESO durant el mes de gener.
7. Una vegada completat el qüestionari final quedarà sota la custòdia de l'orientador, que farà una anàlisi de les dades, obtindrà les puntuacions i decidirà quins alumnes passaran a ser valorats en la fase següent de diagnòstic i identificació.

Els criteris per a la correcció del qüestionari són els següents:

#### Qüestionaris d'Educació Primària

L'orientador només apuntarà els noms d'aquells estudiants que, segons la majoria de l'equip educatiu, compleixen les característiques de l'ítem. En cas de disparitat es prestarà major valor a l'opinió del tutor o del docent que dediqui més hores al grup i s'anotará l'àrea o assignatures en què destaca cada alumne.

Una vegada finalitzada la reunió, els alumnes el nom dels quals aparegui anotat en el full de buidatge un mínim de 23 vegades seran seleccionats per a la fase d'identificació.

#### Qüestionaris d'Educació Secundària

L'orientador apuntarà els noms d'aquells estudiants que compleixen les característiques de l'ítem. Per facilitar aquesta decisió existeixen els criteris següents: a fi d'identificar no solament els possibles alumnes superdotats, sinó també els possibles talents, i a causa que els criteris poden variar en funció de l'especialitat del professorat, és suficient amb què un sol professor de l'equip educatiu nomeni un alumne en un ítem perquè el seu nom sigui anotat en el full de buidatge. En cada ítem solament es pot anotar una vegada el mateix alumne, amb independència del nombre de nominacions que pugui rebre.

Una vegada finalitzada la reunió, els alumnes el nom dels quals aparegui anotat en el full de buidatge un mínim de 23 vegades seran seleccionats per a la fase d'identificació.

### 8.3.2. DIAC-F: Detecció d'indicadors d'altres capacitats, qüestionari per a famílies

Al llarg del primer trimestre el tutor dels alumnes facilitarà a cada família un qüestionari amb l'objectiu de facilitar la detecció dels alumnes amb altres capacitats intel·lectuals. Aquest instrument ha de ser emplenat de manera conjunta per les persones que tenen la custòdia del menor (pare, mare o tutor legal). El tutor d'aula serà l'encarregat de recollir els qüestionaris degudament emplenats, corregir-los i lliurar-los a l'orientador educatiu.

Els criteris de correcció són els següents:

- A cada resposta marcada amb una "x" se li assignarà 1 punt.
- A cada resposta en blanc se li assignaran 0 punts.
- La puntuació màxima que pot obtenir un alumne és de 30 punts.
- Aquells qüestionaris que tinguin una puntuació igual o superior a 23 punts es lliuraran a l'orientador educatiu en la reunió que es convocarà amb aquest fi.

Els qüestionaris de la família no són determinants a l'hora de passar a la fase següent. La valoració de l'equip educatiu tindrà més pes en la selecció dels alumnes, però, si la diferència entre família i el professorat és significativa, l'orientador valorarà el resultat i decidirà la conveniència d'incloure o no l'alumne en la fase d'identificació.

El **DIAC-F** té 30 ítems, cadascun dels quals està acompanyat de diversos descriptors que expresen i aclareixen el significat de l'indicador a considerar. El qüestionari permet obtenir dades de les àrees següents:

1. Creativitat i pensament divergent
2. Desenvolupament emocional, social i moral
3. Capacitat intel·lectual
4. Característiques d'aprenentatge

5. Motivació i interessos

6. Rendiment acadèmic

Les instruccions per a l'emplenament del qüestionari són les següents:

- A continuació hi ha 30 ítems o apartats, escrits en negreta, referits a diferents àmbits. Cadascun dels apartats està acompanyat de diverses oracions que expressen i aclareixen el significat de l'ítem a considerar.
- Llegiu detingudament cadascun dels ítems i marqueu a la casella corresponent una x si penseu que la conducta o condició que expressa es dóna amb freqüència i forma part de l'estil de funcionament habitual del vostre fill, o destaca si es compara amb la resta de nens de la seva mateixa edat. Deixeu-la en blanc si penseu que no es dóna amb molta freqüència.
- Tingueu en compte que:
  - ◇ Les frases que acompanyen cada ítem o apartat són aclaridores. No és necessari que es compleixin totes, però sí amb freqüència la majoria.
  - ◇ L'ítem número 30 és obert i hi heu d'escriure el nom de les assignatures que valoreu.

#### 8.4. Pla de treball i temporització

El protocol consta de quatre etapes:

- I. Etapa d'informació i formació
- II. Etapa d'identificació
- III. Etapa d'avaluació psicopedagògica
- IV. Etapa de planificació de la resposta educativa

En els annexos (Annex 1) s'adjunta un quadrant amb les fases, les activitats i, o també, material necessari, el responsable de cada activitat i la temporització de cadascuna de les fases a fi de facilitar l'organització i la implantació d'aquest protocol.

##### 8.4.1. Etapa I: Informació i formació

Es divideix en dues fases:

► *Fase 1: Informar la comunitat educativa*

L'objectiu d'aquesta fase és donar a conèixer les actuacions que es desenvoluparan al centre educatiu.

Per garantir l'èxit d'aquest protocol és molt important que, una vegada presa la decisió de posar-lo en marxa, s'informin tots els membres de la comunitat educativa (inspector, equip directiu, orientador educatiu, equip educatiu i famílies) dels aspectes següents:

- Els objectius que es pretenen aconseguir.
- Les repercussions en l'àmbit de la intervenció educativa.
- Les diferents fases de què consta el protocol, així com les persones que hi estan implicades i les seves funcions per dur a terme amb èxit cadascuna de les etapes.

Com ja hem dit, la implantació d'aquest protocol per part d'una comunitat autònoma o d'un centre educatiu en l'àmbit particular té uns objectius a curt i llarg termini; no és una actuació puntual. Per això és important que des d'aquesta fase 1 ja s'engeguin totes les actuacions que en garanteixin la instauració com una activitat normalitzada. El protocol que es proposa aquí hauria de formar part del Pla d'Atenció a la Diversitat (PAD). Caldria que se'n concretessin les actuacions dins de la Programació General Anual (PGA) i que s'avalués cada curs sotmetent-lo a les revisions necessàries d'acord amb les característiques de cada centre educatiu. És un protocol actiu que cada centre ha de fer seu.

► *Fase 2: Formació dels agents implicats*

Un aspecte previ per garantir l'èxit en la detecció i posterior intervenció amb alumnes d'ACI és la formació dels agents educatius. Es tracta d'un factor imprescindible, ja que actualment encara hi ha un gran desconeixement sobre les característiques i l'estil d'aprenentatge d'aquests estudiants i en molts casos, fins i tot el personal docent continua mantenint els estereotips. Una formació correcta permetrà que els educadors siguin més eficaços en la detecció i la posterior intervenció i ens conduirà a un canvi d'actitud i una millora en la dinàmica i estructura de treball a les aules.

Si el centre educatiu no disposa del suport institucional, és convenient que busqui l'ajuda i l'assessorament dels responsables de l'orientació educativa per dur a terme la formació del personal docent que intervindrà en alguna de les fases d'aquest protocol. És fonamental la participació activa de l'orientador educatiu i la implicació dels equips directius i educatius, així com la informació sobre el projecte a Inspecció Educativa.

#### 8.4.2. Etapa II: Identificació

També consta de dues fases:

► *Fase 3: Preidentificació de l'alumnat amb indicadors d'altres capacitats*

Per planificar aquesta fase s'han elaborat uns qüestionaris que permeten detectar els estudiants que presenten indicadors clars d'ACI. En el punt 8.3 d'aquest treball s'han explicat les característiques dels qüestionaris, així com les instruccions per emplenar-los.

► *Fase 4: Identificació*

L'orientador educatiu passarà, de manera col·lectiva, una prova d'aptituds a tots els alumnes seleccionats en la fase de preidentificació.

El conjunt d'aptituds que s'han de valorar són les que fan referència al raonament verbal, el raonament no verbal, el raonament matemàtic, el raonament lògic, la gestió de memòria i la gestió perceptiva (aptitud espacial).

Prendrem com a criteri de selecció un centil igual o superior a 75 en totes les àrees anteriorment comentades (vegeu l'annex 10 per a la llista de proves).

#### 8.4.3. Etapa III: Avaluació psicopedagògica

Un dels models més coneguts al nostre país i el que més s'ha utilitzat en la pràctica docent és el de Renzulli (1986), que concep la superdotació com el resultat de la intersecció de tres variables:



capacitat intel·lectual superior a la mitjana, motivació o compromís amb la tasca i creativitat. Posteriorment aquest model va ser ampliat pel seu equip, que va introduir els factors escola, família i iguals, *Modelo de Renzulli y Mönks* (Mönks, 1985). La importància de la família i els entorns socials, com ara l'escola i els amics, resulta fonamental per al desenvolupament òptim d'aquests nens. És per això que l'avaluació d'aquests estudiants no pot limitar-se només a un mesurament del QI.

En l'elaboració d'aquest protocol proposem el procés d'avaluació dividit en dues fases:

► *Fase 5: Avaluació psicopedagògica individualitzada*

En aquesta fase l'orientador educatiu procedirà a fer l'avaluació psicopedagògica individualitzada dels estudiants seleccionats en la fase d'identificació.

En aquesta avaluació l'estudiant realitzarà una sèrie de tests i qüestionaris. L'objectiu és obtenir informació de les diferents variables que identifiquen un alumne com a persona amb ACI, i sobre els aspectes que es consideren necessaris de cara a la futura intervenció. Els aspectes a avaluar són els següents:

- Intel·ligència

El concepte d'intel·ligència ha variat al llarg dels anys, des de la concepció de la intel·ligència com un factor unitari, fins a la concepció d'un model pluridimensional de les intel·ligències. En l'avaluació de les ACI la mesura de la intel·ligència, entesa com a quocient intel·lectual o perfil d'aptituds intel·lectuals, no és l'únic factor que determina que un individu sigui considerat persona amb ACI, però sí que és un factor determinant en aquesta valoració.

Per avaluar la intel·ligència podem utilitzar diferents tests; el fet que se n'utilitzi un o altre dependrà de l'experiència de l'aplicador. En aquest protocol per a la mesura de la capacitat intel·lectual recomanem que es facin dues proves diferents, una que ens doni una mesura del QI de l'alumne (fase 5) i una prova d'aptituds (fase 4):

- ◊ Per obtenir una mesura de QI utilitzarem com a criteri d'identificació el QI igual o superior a 130 com a factor indicatiu d'alta capacitat intel·lectual.
- ◊ Els resultats del QI es valoraran juntament amb els obtinguts en el test d'aptituds, fet que ens permetrà, si és necessari, fer una valoració de possibles talents, ja que podem trobar alumnes amb un QI total que no sigui igual o superior a 130, però que destaquin significativament en algunes àrees o aptituds. En aquest cas, utilitzarem com a criteris d'identificació els que s'indiquen a la taula següent:

Àrees de talent i superdotació. Valors crítics de les variables implicades (Castelló i Batlle, 1998:40).

	R. Verbal	R. Numèric	C. Espacial	Creativitat	R. Lògic	Memòria	R. No verbal
T. Verbal	95						
T. Matemàtic		95					
T. Espacial			95				
T. Creatiu				95			
T. Lògic					95		
T. Acadèmic	80				80	80	
T. Figuratiu			80				80
Superdotat	75	75	75	75	75	75	75

- Creativitat

Considerarem que un estudiant té una alta capacitat creativa quan el resultat en un test de creativitat figuratiu i/o verbal sigui superior al centil 75. En qualsevol cas, és convenient complementar els resultats de la prova objectiva amb les seves produccions habituals si es considera que la situació de control pot influir negativament en els resultats.

- Avaluació del context familiar, social i escolar

A través de diferents instruments, com l'entrevista, els qüestionaris, l'observació directa, etc., és necessari recollir tota la informació possible que ens permeti conèixer les característiques dels diferents contextos en què es desenvolupa l'alumne.

- Avaluació socioafectiva i emocional

No hem d'oblidar que la identificació, com ja hem dit anteriorment, té com a objectiu fonamental una intervenció adequada que s'adapti a les necessitats de l'estudiant. Per això, és fonamental conèixer-ne els valors, actituds i interessos, i els sentiments, creences i emocions. Aquesta recollida d'informació ens permetrà intervenir en l'àmbit educatiu i donar les orientacions necessàries a l'alumne i la seva família a fi d'estimular al màxim el seu potencial, entès no solament des d'un punt de vista cognitiu sinó també integral.

Per obtenir aquesta informació disposem de diferents instruments: entrevista directa amb l'alumne, informació aportada pels docents, la família i els iguals, qüestionaris, sociogrames, tests, etc.

- Avaluació academicocurricular

Per poder intervenir en l'àmbit curricular, és necessari conèixer l'estil d'aprenentatge de l'estudiant, el nivell de competència curricular, el tipus de produccions que duu a terme, les relacions entre iguals i professors, etc.

▶ *Fase 6: Informe psicopedagògic*

Aquest és el moment perquè l'orientador educatiu examini totes les dades i determini si l'alumne és o no d'ACI i, en el cas de confirmar el diagnòstic, quins recursos necessita, recursos que reflectirà en el dictamen d'escolarització.

Igualment, aquest professional ha de recollir a l'*informe psicopedagògic* quines són les fortaleces i debilitats de l'alumne, així com el tipus d'estratègia d'intervenció més adequada per a ell. En aquest document es plasmen per escrit els resultats de l'avaluació, així com les pautes d'intervenció en funció de les característiques i necessitats de l'alumne. Un cop elaborat aquest document, és imprescindible la devolució d'aquesta informació a pares i tutors.

Parlem d'un moment especialment important i que requereix una presa de decisions no sempre senzilla en la qual és necessària la col·laboració de l'equip educatiu i la família, ja que això facilitarà l'ajust de l'alumne i garantirà que les seves necessitats siguin ateses.

#### 8.4.4. Etapa IV: Planificació de la resposta educativa

Finalment, aquesta etapa està organitzada en les fases 7 i 8, que intenten garantir tant la qualitat d'una resposta educativa pertinent com el seguiment i l'avaluació efectiva de cada cas particular.

▶ *Fase 7: Organització de la resposta educativa*

L'orientador tindrà una reunió amb el tutor i l'equip educatiu de l'alumne, per informar-los

dels resultats de l'avaluació així com de les mesures d'intervenció educatives més adequades i facilitar-los informació sobre metodologies, estratègies i materials que poden ser més adequats.

Aquesta fase és la més important perquè es compleixi l'objectiu principal d'aquest protocol, que no és la identificació en si, sinó la intervenció adequada amb aquests alumnes en l'àmbit educatiu i familiar, per estimular al màxim el seu potencial partint de les seves necessitats i interessos i prevenir tots els aspectes negatius que suposa la no-identificació.

► *Fase 8: Seguiment i valoració*

En aquesta etapa de desenvolupament de l'alumne, dels 6 als 16 anys, molts factors tant de tipus cognitiu com psicosocial poden variar i poden repercutir directament en les necessitats educatives d'aquests estudiants.

En alguns casos ens podem trobar amb nens precoços que al cap d'uns quants anys s'equiparen cognitivament amb el seu grup normatiu i que, si bé en un moment determinat de la seva escolarització requerien mesures educatives específiques, més tard, ja no en necessiten o almenys de no tan significatives. En altres casos les diferències amb el seu grup normatiu s'incrementen i és necessari replantejar-se les mesures que en el moment de l'avaluació psicopedagògica es van proposar. També es pot donar el cas que els canvis en la intervenció educativa puguin estar relacionats amb factors psicosocials que repercuteixin en el rendiment acadèmic de l'estudiant i que ens portaran a modificar el tipus d'intervenció que es duu a terme.

Per això en cada curs és necessari fer un informe de seguiment i revisió. L'elaboració correspon al tutor que serà assessorat per l'orientador del centre. Amb aquest informe ens adaptem a les necessitats de l'estudiant i garantim un traspàs d'informació adequat si es produeixen canvis de docents o de centre escolar. També permet a l'equip educatiu valorar les actuacions i els resultats, replantejar-se mesures d'intervenció i sol·licitar una avaluació psicopedagògica nova, si es considera convenient.

## 9. Repercussions de l'aplicació d'aquest protocol

L'objectiu prioritari dels centres educatius és donar respostes de qualitat a les necessitats educatives múltiples i variades que presenta l'alumnat. Avui dia, al nostre país, es produeix una situació paradoxal, ja que, d'una banda, des dels àmbits educatiu, polític i de la recerca, s'ha consensuat una defensa de l'escola inclusiva, en què es considera centre inclusiu el que treballa des de la singularitat dels alumnes, on tots són acceptats i respectats i on les característiques individuals són font d'enriquiment per als membres de la comunitat educativa; i d'altra banda s'ignoren els alumnes amb ACI.

**Si no creem i instauem protocols per a la identificació de l'alumnat d'altres capacitats intel·lectuals, la major part d'aquests alumnes passaran desapercibuts i quedaran exclosos dins d'una escola que s'autoanomena *inclusiva*, on no rebran l'atenció educativa necessària.**

► *Quines són les forteses d'aquest protocol?*

Els punts forts que presenta aquest protocol d'identificació són els següents:

- És democràtic, està obert a tothom i és aplicable a qualsevol tipus de centre educatiu.
- Garanteix que els alumnes que, per raons econòmiques o socials, no puguin rebre en l'àmbit familiar l'estimulació adequada al seu potencial, puguin fer-ho al centre educatiu.
- Permet que en només sis anys sigui possible la identificació de tota la població d'alumnes d'ensenyament obligatori, amb independència del tipus de centre al qual pertanyin.
- Cobreix les necessitats de formació dels docents.
- Contribueix a potenciar al màxim les capacitats dels alumnes, com es demostra en els resultats obtinguts en les comunitats i centres on s'apliquen protocols similars.

► *Quins avantatges té l'aplicació del protocol?*

Entre els motius més destacables pels quals és necessària l'aplicació d'aquest protocol trobem els següents:

- Complir els estàndards de qualitat. En educació s'imposa el seguiment de protocols basats en procediments consensuats i tècniques fiables prèviament validades.
- Aconseguir els objectius previstos en l'escola inclusiva:
  - ◊ Identificar aquests alumnes.
  - ◊ Dissenyar i engegar processos d'avaluació.
  - ◊ Atendre les capacitats de tota la diversitat d'alumnes.
- Garantir l'equitat entre centres i àmbits territorials, evitant situacions com les que es produeixen actualment en què els percentatges de detecció varien significativament i de manera il·lògica en funció del centre, la zona educativa, l'orientador, etc.
- Rebutjar l'excel·lència acadèmica com l'única mesura utilitzada per identificar aquests alumnes. No és una font fiable d'identificació atès que porta associat un percentatge significatiu de falsos positius i negatius.
- Entendre la identificació d'aquest alumnat com un procés, que no pot estar limitat a un sol moment en el temps.
- Propiciar la necessitat de formació de docents, famílies, investigadors, polítics, etc. per donar resposta als alumnes detectats.
- Incentivar l'ús de mètodes innovadors per atendre la diversitat dels alumnes.
- Entendre el talent com una cosa potencial, educable, emergent només quan es produeixen les condicions adequades.
- Evitar la pèrdua, des d'un punt de vista social, del potencial que existeix entre els ciutadans més joves. La generalització en tots els centres de protocols com aquest no només repercuteix de manera positiva sobre l'alumnat sinó també sobre la societat en conjunt, tal com ha quedat demostrat en diferents estudis (Jorge i del Rosal, 2010).

► *Quins factors externs poden potenciar els beneficis del protocol?*

La garantia d'èxit en l'aplicació d'aquest protocol augmentarà si existeixen determinats factors externs entre els quals cal destacar:

- El suport institucional que garanteixi una resposta adequada.
- El coneixement previ per part de la comunitat educativa de les necessitats específiques que singularitzen i diferencien aquests alumnes.

- L'adopció de mesures i decisions educatives en funció de criteris comunament acceptats.
- L'ús d'un llenguatge comú i la transferència eficaç de la informació.
- L'impuls de la recerca i la innovació educativa tant per part del Govern Central com de les diferents conselleries de les comunitats autònomes.

## 10. Futures línies de treball

Un cop detectats els alumnes amb ACI l'objectiu següent i imprescindible és dur a terme una intervenció educativa adequada. Com a grup de recerca en aquest camp, el nostre fi següent és l'elaboració de línies estratègiques d'intervenció educativa a través de plans d'actuació i programes d'enriquiment curricular que incloguin:

- La creació i la cerca de recursos
- L'orientació per a docents i famílies
- La presentació i l'anàlisi d'experiències educatives
- Activitats d'enriquiment extracurricular
- Línies d'assessorament individual per a l'alumnat
- La formació de docents
- L'actuació en centres educatius, etc.

## 11. Referències bibliogràfiques

- Abell, D.L. & Lennex, L. (1999). Gifted education: Don't overlook the disadvantaged. In *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/>
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. Madrid: Pearson Educación.
- Artiles, C., Álvarez, J. & Jiménez, J.E. (Coord.). (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Artola, T., Barraca, M. & Misterio, P. (2005). *Niños con altas capacidades: Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha ediciones.
- Assouline, S.G. & Lupkowski-Shoplik, A. (1997). Talent searches: A model for the discovery and development of academic talent. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Aud, S., Fox, M. & KewalRamani, A. (2010). Status and trends in the education of racial and ethnic groups. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Bennett, A., Bridgall, B.L., Cauce, A.M., Everson, H.T., Gordon, E.W., Lee, C.D. & Stewart, J.K. (2004). *All students reaching the top: Strategies for closing academic achievement gaps*. Retrieved from Learning Point Associates, North Central Regional Education Laboratory website: <http://www.ncrel.org/gap/studies/allstudents.pdf>
- Blei, S. & Pfeiffer, S.I. (2007). *Peer ratings of giftedness: What the research suggests?* Gifted Research Center, Florida State University, Tallahassee, FL.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. & Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.
- Borland, J.H. (1996). Gifted education and the threat of irrelevance. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 129-147.
- Borland, J.H. (2008). Identification. In J.A. Plucker & C.M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Borland, J.H. (2009). The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238.
- Borland, J.H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A post-positivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13-32.
- Burns, J.M., Mathews, F.N. & Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 102-107.
- Callahan, C.M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory Into Practice*, 44(2), 98-104.

- Callahan, C.M., Hunsaker, S.L., Adams, C.M., Moore, S.D. & Bland, L.C. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Casado, M. (2008). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Innovación y experiencias educativas*, 1-15.
- Castaño, M. & Robledo, K. (2008). *Identificación de las técnicas e instrumentos educativos que utilizan los docentes del grado tercero de primaria en el aula de clase de la Institución Educativa Kennedy para la detección de niños y niñas con capacidades y talentos excepcionales*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11059/989>
- Castellano, J. A. (2003). *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Castellano, J. A. & Díaz, E. (2002). *Reaching new horizons. Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students*. Boston, MA: Pearson Education Company.
- Castelló, A. & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 26-66.
- Ciha, T.E., Harris, R., Hoffman, C. & Potter, M.W. (1974). Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted Child Quarterly*, 18(3), 191-195.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and school* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) (1997). *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Comes, G., Díaz, E.M<sup>a</sup>, Luque, A. & Ortega, J.M<sup>a</sup> (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Courville, K. & DeRouen, Z. (2009). Minority Bias in Identification and Assessment of Gifted Students: A Historical Perspective and Prospects for the Future
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness? *Roeper Review*, 27, 15-17.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Society, culture, and person: A systems view of creativity*. Netherlands: Springer.
- Cunningham, C.M., Callahan, C.M., Plucker, J.A., Roberson, C. & Rapkin, A. (1998). Identifying Hispanic students of outstanding talent: Psychometric integrity of a peer nomination form. *Exceptional Children*, 64, 197-210.
- Davidson, J.E., & Sternberg, R.J. (1986). What is insight?. *Educational horizons*, 177-179.
- Davis, G.A. (1975). In Frumious Pursuit of the Creative Person. *The journal of creative behavior*, 9(2), 75-87.
- Davis, G.A. (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Davis, G.A. & Subkoviak, M.J. (1975). Multidimensional analysis of a personality based test of creative potential. *Journal of Educational Measurement*, 12(1), 37-43.
- Davis, G.A. & Bull, K.S. (1978). Strengthening affective components of creativity in a college course. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 833.
- Davis, G.A. & Rimm, S.E. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.

- Donovan, M.S. & Cross, C.T. (Eds.). (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Elhoweris, H. (2008). Teacher Judgment in Identifying Gifted/Talented Students. *Multicultural Education*, Spring, 35-38.
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness. *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*, 33-39.
- Feldhusen, J.F. & Baska, L. (1985). Identification and Assessment of the Gifted and Talented. In J.F. Feldhusen (Ed.), *Toward Excellence in Gifted Education*. Denver: Love.
- Feldhusen, J.F., Saylor, M.F., Nielsen, M.E. & Kolloff, P.B. (1990). Self-concepts of gifted children in enrichment programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 380-387.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of gifted and talented youth for education programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.F. Subotnik & R.J. Sternberg (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford, England: Pergamon Press.
- Flanagan, D.P., McGrew, K.S. & Ortiz, S.O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc theory: A contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ford, D.Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students: Promising practices and programs*. New York: Teachers College Press.
- Ford, D.Y. (2010a). Under-representation and gifted education: The more things change, the more they must not stay the same. *Gifted Education Press Quarterly*, 24(4), 2-6.
- Ford, D.Y. (2010b). Underrepresentation of culturally different students in gifted education: Reflections about current problems and recommendations for the future. *Gifted Child Today*, 33, 31-35.
- Ford, D.Y., Grantham, T.C. & Whiting, G.W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74(3), 289-306.
- Ford, D.Y., Harris, J.J., Tyson, C.A. & Trotman, M.F. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24, 52-58.
- Fox, L.H. (1981). Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, 36, 1103-1111.
- Frisby, C.L. & Braden, J.P. (Eds.). (1999). Bias in mental testing. *School Psychology Quarterly*, 14(4).
- Fultz, M., Lara-Alecio, R., Irby, B.J. & Tong, F. (2013). The Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument: A Validation Study. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 10:1, 1-26.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F., Bégin, J. & Talbot, L. (1993). How well do peers agree among themselves when nominating the gifted or talented?. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 39-45.
- Gallagher, J.J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer.
- Genovard, C. & Castelló, A. (1990). *El límite superior*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Gilliam, J.E., Carpenter, B.O. & Christensen, J.R. (1996). *Gifted and Talented Evaluation Scales*. Waco, TX: Prufrock Press.



- Gotzens, C. & Gonzalez, C. (1995). Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad. *Faisca: revista de altas capacidades*, 2, 9-26.
- Grau, S. & Prieto, M.D. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, sep-dic., 127-139.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity Research: Past. Present and Future. *sl: Univeristy of Southern California*.
- Guilford, J.P. (1970). Creativity: retrospect and prospect. *The Journal of Creative Behavior*, 4(3), 149-168.
- Hany, E. A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal for High Ability*, 4(2), 196-211.
- Harris, B., Rapp, K.E., Martínez, R.S. & Plucker, J.A. (2007). Identifying English language learners for gifted and talented programs: Current practices and recommendations for improvement. *Rooper Review*, 29(5), 26-29.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Subotnik, R. & Sternberg, R.J. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- Hoepfner, R. & Hemenway, J. (1973). *Manual Test of Creative Potential*. Hollywood, CA.: Monitor.
- Hoge, R.D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 181-196.
- Horowitz, F. D., Subotnik, R. F. & Matthews, D. J. (Eds.). (2009). *The development of giftedness and talent across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Howell, R.D., Heward, W.L. & Swassing, R.H. (1997). Los alumnos superdotados. In W.L. Heward (Ed.), *Niños excepcionales: Una introducción a la Educación Especial*. Madrid: Prentice-Hall.
- Hunsaker, S.L. & Callahan, C.M. (1995). Creativity and giftedness: Published instrument uses and abuses. *Gifted Child Quarterly*, 39, 110-114.
- Ionica-Ona, A. (2013). Identification of students with talent in the technical domains. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Psychologia-Paedagogia*, (1), 83-91.
- Irby, B. & Lara-Alecio, R. (1996). Attributes of Hispanic gifted bilingual students as perceived by bilingual educators in Texas. *SABE Journal*, 11, 120-143.
- Irby, B. & Lara-Alecio, R. (2003). *The Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument: A factor analysis report*. Retrieved from [www.teachbilingual.com](http://www.teachbilingual.com).
- Jacobs, J.C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools*, Vol 8(2), Apr., 140-142.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S.I. & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.
- Jenkins, R.C. & Stewart, E.D. (1979). And into the Fire--A Guide to G/C/T Internship Experiences for Pre Professionals. *Journal for the Education of the Gifted*, 3(1), 1-6.
- Johnsen, S.K. (2008). Identifying gifted and talented learners. In F.A. Karnes & S.R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Johnsen, S.K. & Ryser, G. (1994). Identification of young gifted children from lower income families. *Gifted and Talented International*, 9, 62-68.

- Johnsen, S.K., Robins, J., Witte, M. & Feuerbacher, S. (2003). *Developing social and academic characteristics among gifted students labeled at-risk*. Paper presented at the annual conference of the International Council for Exceptional Children, Seattle, WA.
- Jorge, C.M.H. & del Rosal, A.B. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 36-49.
- Khatena, J. (1982). *Educational psychology of the gifted*. John Wiley & Sons.
- Kaufman, S.B. & Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY: Springer Press.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1992). *Thirteen Questions: Reframing Education's Conversation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kranz, B. (1981). *Kranz talent identification instrument*. Moorhead, MN: Moorhead State College.
- Landrum, M., Callahan, C. & Shaklee, B. (Eds.). (2005). *Aiming for excellence: Gifted program standards. Annotations to the NAGC pre-k–grade 12 gifted program standards*. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Lee, S.Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). Comparison between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. *Roeper Review*, 28, 157–166.
- Lewis, J.D. (2001). *Language Isn't Needed: Nonverbal Assessments and Gifted Learners*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453026.pdf>
- LOGSE. Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- LOCE. Ley Orgánica, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de Educación (BOE de 24 de diciembre).
- LOE. Ley Orgánica, de 3 de mayo de 2006, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LOMCE. Ley Orgánica, de 10 de diciembre de 2013, de Mejora de la Calidad de la Educación (BOE de 10 de diciembre).
- Lohman, D.F. (2005a). An aptitude perspective on talent: Implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 333–360.
- Lohman, D.F. (2005b). *Identifying academically talented minority students*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Lubinski, D. (2010). Spatial ability and STEM: A sleeping giant for talent identification and development. *Personality and Individual Differences*, 49, 344–351.
- Margulies, A.S. & Floyd, R.G. (2004). Test review: The Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 275-282.
- Marín, G. & Marín, B. (1991). Research with Hispanic populations. *Applied Social Research Methods Series*, 23, 66-81.
- Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented-volume 1: Report to the Congress of the United States of the U.S. commissioner of education. Retrieved September 19, 2007, from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ed056243&searchtype=basic&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80014eb1&accno=ED056243&nfls=false](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=ed056243&searchtype=basic&ERICExtSearch_SearchType_0=no&pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80014eb1&accno=ED056243&nfls=false)
- Martínez, I. & Ollo, C. (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

- Martínez-Arias, M.R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martinson, R. A. (1974). The Identification of the Gifted and Talented. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104094.pdf>
- McBee, M.T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 103-111.
- McCarney, S.B. & Anderson, P.D. (1989). *Gifted Evaluation Scale* (2nd ed.). Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.
- McClain, M.C. & Pfeiffer, S. (2012). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59-88.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teacher's conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 447-480.
- Mönks, F.J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In F.J. Monks & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Muñiz, J. (Ed.) (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Newman, T.M. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer Press.
- Orden, de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 23 de febrero).
- Orden, de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 47/96 de 23 de febrero).
- Palmer, K.S. (2009). *A Comparison of Criteria Used in Gifted Identification in the Commonwealth of Virginia*. Dissertation for the degree of Doctor of Education. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Park, G., Lubinski, D. & Benbow, C. P. (2007). Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences: Tracking intellectually precocious youth over 25 years. *Psychological Science*, 18, 948-955.
- Park, G., Lubinski, D. & Benbow, C. P. (2008). Ability differences among people who have commensurate degrees matter for scientific creativity. *Psychological Science*, 19, 957-961.
- Pearson. (2009). *Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition*. San Antonio, TX: Pearson.
- Perleth, C., Schatz, T. & Mönks, F.J. (2000). Early identification of high ability. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford, England: Permagon Press.
- Pfeiffer, S.I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 1, 31-50.
- Pfeiffer, S.I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169.

- Pfeiffer, S.I. (Ed.). (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY: Springer Press.
- Pfeiffer, S.I. & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer Press.
- Pfeiffer, S.I. & Jarosewich, T. (2003). *The Pfeiffer-Jarosewich Gifted Rating Scales. Technical Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corp.
- Piirto, J. (1999). Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 324-353.
- Plucker, J. A., Burroughs, N., & Song, R. (2010). *Mind the (other) gap! The growing excellence gap in K-12 education*. Bloomington: Indiana University, School of Education, Center for Evaluation and Education Policy.
- Rayo, J. (2000). Formación del profesorado en el diagnóstico de alumnos con altas capacidades. In C. Jiménez (Ed.), *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Real Decreto 696, de 28 de abril de 1995, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio de 1995).
- Real Decreto 943, de 18 de julio de 2003, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE de 31 de julio).
- Reis, S.M. & McCoach, D.B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
- Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2009). Myth #1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 18-24.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K. & Westberg, K.I. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students-Revised Edition*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Resolución, de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE de 16 de Mayo).
- Resolución, de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual (BOE de 4 de Abril).
- Reynolds, C.R. & Carson, D. (2005). Methods for assessing cultural bias in tests. In C.L. Frisby & C.R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Richert, E.S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.

- Richert, E.S., Alvino, J.J., & McDonnel, R.C. (1982). *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Educational Information and Resource Center.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY: Springer Press.
- Robinson, N.M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, R.I. (2001). La atención a la diversidad: Evaluación de la actuación educativa hacia los alumnos con altas capacidades. In AA.VV. (Coords.), *La formación del psicopedagogo: reflexiones y experiencias*. Granada: Grupo Editorial Univesitario.
- Rodríguez, R.I. (2011). Alumnado con altas capacidades: intervención educativa. *Enginy*, Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears, nº 18, p. 117-126.
- Rodríguez, R.I. (2013). Todo empieza con una correcta identificación. *CasbA: Superdotación y Altas Capacidades*, 2, 35-46.
- Rodríguez, R.I. (2014). ¿De qué hablamos cuando hablamos de creatividad? *CasbA: Superdotación y Altas Capacidades*, 5, 35-42.
- Romey, E.A. (2006). A Quantitative Study of the Alabama Gifted Matrix Identification Process: Implications for Underserved Populations. Retrieved from <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/Dissertations/Elizabeth%20Romey.pdf>
- Rushton, J.P. & Jensen, A.R. (2010). Race and IQ: A theory-based review of the research in Richard Nisbett's intelligence and how to get it. *The Open Psychology Journal*, 3, 9–35.
- Ryser, G.R. & McConnell, K. (2004). *Scales for Identifying Gifted Students: Ages 5 through 18*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sattler, J.M. (2008). *Assessment of children: Cognitive foundations* (5th ed.). San Diego, CA: Author.
- Schaefer, C.E. (1971). *Creativity Attitude Survey*. Psycholog. Educ.
- Siegle, D. (2001). Teacher bias in identifying gifted and talented students. In *Annual Meeting of the Council for Exceptional Children*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/>
- Silverman, L.K. (2000). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L.K. (2007). A new era in identification of the gifted. *Gifted Education Communicator*, 8(1), 26-31.
- Simonton, D.K. (2001). Talent development as a multidimensional multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 39–43.
- Sparrow, S.S., Pfeiffer, S.I. & Newman, T.M. (2005). Assessment of children who are gifted with the WISC-IV. In A. Prifitera, D.H. Saklofske & L.G. Weiss (Eds.), *WISC-IV: Clinical use and interpretation*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Stephens, K.R. (2008). Applicable federal and state policy, law, and legal considerations in gifted education. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer.
- Stephens, K.R. & Karnes, F.A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children*, 66, 219-238.
- Sternberg, R.J. (1988). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R.J. (1996). The sound of silence: A nation responds to its gifted. *Roepers Review*, 18, 168-173.
- Sternberg, R.J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Stewart, D.M. (1993). Standardized testing in a national context. In A. Levine (Ed.), *Higher Learning in America, 1980-2000*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Streiner, D.L. (2003). Diagnosing tests: Using and misusing diagnostic and screening tests. *Journal of Personality Assessment*, 81, 209-219.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Tannenbaum, A.J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Terrassier, J.Ch. (1993). Disincronía. In L. Pérez (Dir.), *10 palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford Press.
- Thomas B. Fordham Institute. (2008). *High-achieving students in the era of No Child Left Behind*. Retrieved from <http://www.edexcellence.net/publications-issues/publications/high-achieving-students-in.html>
- Tomlinson, C. A. (2009). Myth 8: The patch-on approach to programming is effective. *Gifted Child Quarterly*, 53, 254-256.
- Tongue, C. & Sperling, C. (1976). An Identification Model: Gifted and Talented. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125226.pdf>
- Torrance, E.P. (1977). *Creativity in the Classroom*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Torrance, E.P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, Vol 28 (4), 1984, 153-156.
- Torrance, E.P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In Sternberg, R.J. (Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. & Khatena, J. (1970). "What Kind of Person Are You?" A Brief Screening Device for Identifying Creatively Gifted Adolescents and Adults. *Gifted child quarterly*, 14(2), 71-75.
- Torrance, E.P., Khatena, I. & Cunningham, B.F. (1974). *Thinking creatively with sounds and words*. Lexington MA: Personnel Press.
- Tourón, J. & Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Revista Bordón*. 54 (2 y 3), 311-338.
- Tourón, J., Peralta, F. & Reparaz, Ch. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- Treffinger, D.J. & Feldhusen, J.F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 181-193.
- Trost, G. (1993). Prediction of excellence in school, university, and work. In Heller, K.A., Mönks F.J. & Passow, A.H. (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Tuttle, F.B., Becker, L.A. & Sousa, J.A. (1988). *Program design and development for gifted and talented students* (3rd ed.). Washington, DC: National Education Association.

- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-213.
- VanTassel-Baska, J. (2009). United States policy development in gifted education: A patchwork quilt. In L. Shavinna (Ed.), *Handbook on giftedness*. New York, NY: Springer Science.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. & Evans, B. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three-year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51, 218-231.
- Wai, J., Lubinski, D., Benbow, C.P. & Steiger, J.H. (2010). Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM educational dose: A 25-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 860–871.
- Ward, S.A. (2007). Review of Gifted Rating Scales. In K.F. Geisinger, R.A. Spies, J.F. Carlson, & B.S. Plake (Eds.), *The seventeenth mental measurements yearbook*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement of the University of Nebraska—Lincoln.
- Wet, C.F. & Gubbins, E.J. (2011). Teachers' Beliefs About Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Gifted Students: A Quantitative Study. *Roeper Review*, 33, 97-108.
- Whitmore, J. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48, 106-114.
- Williams, F.E. (1980). Gifted education offers hope for every child. *Learning*, 9(3), 94-95
- Wolfe, J., & Southern, W. T. (1989). Teachers' Assessment of Preschool and Primary Giftedness. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED315945>
- Worrell, F.C. (2009). What does gifted mean? Personal and social identity perspectives on giftedness in adolescence. In F.D. Horowitz, R.F. Subotnik, & D.J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the lifespan*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Worrell, F.C. (2010). Psychosocial stressors in the development of gifted learners with atypical profiles. In J.L. VanTassel-Baska (Ed.), *Patterns and profiles of promising learners from poverty*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Worrell, F.C. & Erwin, J.O. (2013). Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27:4, 319-340.

## Annexos

### Annex 1: Etapes i fases del protocol

ETAPA I: INFORMACIÓ I FORMACIÓ				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
<b>FASE 1</b>	Informar la comunitat educativa	Presentació del protocol	Equip encarregat de posar-lo en marxa	Darrer trimestre del curs anterior a la implantació del protocol
<b>FASE 2</b>	Formar els agents implicats	Curs, xerrada, documentació, etc. sobre característiques i preidentificació	Equip directiu del centre Orientador i/o formadors externs Equip educatiu	Setembre-desembre
ETAPA II: IDENTIFICACIÓ				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
<b>FASE 3</b>	Preidentificació de l'alumnat amb indicadors d'a.c.	Qüestionari per a famílies (DIAC-F) Qüestionari per a docents (DIAC-D)	Tutor	Gener
<b>FASE 4</b>	Identificació	Prova col·lectiva d'aptituds per als alumnes preidentificats	Orientador	1a quinzena de febrer
ETAPA III: AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
<b>FASE 5</b>	Avaluació psicopedagògica individualitzada	Proves psicomètriques i psicopedagògiques	Orientador	2a quinzena de febrer-març
<b>FASE 6</b>	Informe psicopedagògic	Elaboració de l'informe psicopedagògic	Orientador	Març-abril
ETAPA IV: PLANIFICACIÓ DE LA RESPOSTA EDUCATIVA				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
<b>FASE 7</b>	Organització de la resposta educativa	Reunió de l'orientador amb l'equip educatiu. Reunió de l'orientador amb la família	Orientador, amb el professor-tutor	Març-abril
<b>FASE 8</b>	Seguiment i valoració	Informe d'intervenció i seguiment	Equip educatiu, supervisat per l'orientador	Anualment, a partir de l'inici de la resposta educativa, durant el 1r trimestre del curs



## Annex 2: Instruccions generals per a l'ús dels qüestionaris per a la Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats (DIAC)

### QÜESTIONARI PER A LA DETECCIÓ D'INDICADORS D'ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS (DIAC) R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

#### INSTRUCCIONS GENERALS

El primer trimestre del curs està destinat a l'observació general de l'alumnat. El mes de gener s'aplicarà el qüestionari, l'objectiu del qual és facilitar la detecció de l'alumnat d'altres capacitats intel·lectuals.

Aquest instrument s'ha d'emplenar de forma conjunta per tot l'equip docent que fa classes a un grup/aula, coordinat per l'orientador/l'orientadora, que serà qui concretarà i definirà cada indicador i realitzarà les anotacions oportunes.

Aquest qüestionari permet obtenir dades de les àrees següents:

1. Creativitat i pensament divergent
2. Desenvolupament emocional, social i moral
3. Capacitat intel·lectual
4. Característiques d'aprenentatge
5. Motivació i interessos
6. Rendiment acadèmic

Compta amb 32 ítems, cadascun va acompanyat de diferents descriptors, que expressen i aclareixen el significat de l'indicador a considerar. No cal que es compleixin tots els descriptors, però sí, amb freqüència, la majoria.

Cada professor/professora ha de tenir una còpia del qüestionari per usar-lo com a referent durant l'observació del primer trimestre.

#### INSTRUCCIONS PER EMPLENAR EL QÜESTIONARI

1. L'orientador/l'orientadora del centre proporcionarà a tot el professorat el qüestionari per a la detecció de l'alumnat d'altres capacitats en una reunió, en el transcurs de la qual, a més, s'aclariran els dubtes conceptuals, a fi d'entendre el significat de cadascun dels ítems. S'establiran els terminis per a l'emplenament.
2. Els professors, durant el primer trimestre, faran l'observació dels grups d'alumnes que els corresponguin, d'acord amb els ítems del qüestionari i els seus descriptors.
3. Cada professor anota a les caselles de la dreta el nom d'aquells/d'aquelles alumnes que destaquen clarament i significativament en cadascun dels ítems.
4. L'ítem número 32 és obert i s'hi han d'escriure les assignatures o àrees acadèmiques que es valorin, a més del nom dels/de les alumnes que hi destaquin.
5. A la reunió d'avaluació del primer trimestre, o bé durant una reunió dirigida especialment a aquest objectiu, l'orientador del centre anotarà tota la informació obtinguda en un sol qüestionari. Només hi apuntarà els noms d'aquells/d'aquelles alumnes que, segons la majoria del professorat, presenten les característiques de l'ítem. En cas de disparitat s'atorgarà major valor a l'opinió del tutor/de la tutora o del professor/la professora que ocupi més hores del seu temps a l'aula i s'anotarà l'àrea o assignatures en què destaca cada alumne.
6. Aquest qüestionari es passarà anualment a tot l'alumnat de primer d'Educació Primària.
7. Una vegada completat el qüestionari final, quedarà sota custòdia de l'orientador/l'orientadora, que farà una anàlisi de les dades, n'obténdrà les puntuacions i traslladarà els casos que ho necessitin a la fase següent de diagnòstic i identificació.

### Annex 3: DIAC-Dp Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a docents d'Educació Primària

#### QÜESTIONARI PER A LA DETECCIÓ D'INDICADORS D'ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS. PROFESSORAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (DIAC-Dp) R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuació apareixen recollits 32 ítems referits a diferents àmbits. Cadascun (en negreta) ve acompanyat de descriptors que expressen i aclareixen el significat de l'indicador a considerar.

A la columna de la dreta, i per a cada ítem, s'han d'escriure els noms d'aquells/d'aquelles alumnes que hi responguin suficientment, fins a un màxim de cinc per grup o aula.

Per a facilitar aquesta decisió hi ha els criteris següents:

1. La conducta o condició que s'expressa s'ha de produir amb freqüència i ha de formar part de l'estil de funcionament habitual de l'alumne/de l'alumna.
2. La conducta o condició que s'expressa és cridanera en comparació amb la resta de companys de la seva mateixa edat i condició.
3. La conducta o condició que s'expressa s'ha de produir almenys en una de les àrees o àmbits acadèmics curriculars (en aquest cas convé indicar, a part, l'àrea de què es tracta).
4. Les frases que acompanyen cada ítem o apartat són aclaridores, no cal que es compleixin totes, però sí, amb freqüència, la majoria.

L'ítem número 32 és obert i s'hi han d'escriure les assignatures o àrees que es valoren, a més del nom dels/de les alumnes que hi destaquen.

CREATIVITAT I PENSAMENT DIVERGENT	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>1. S'interessa per tot allò que l'envolta. Mostra una gran curiositat per moltes coses i temes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fa moltes preguntes.</li> <li>• Necessita saber el perquè de les coses.</li> <li>• Té inquietud per saber més i aprendre.</li> <li>• Alguns dels seus interessos són propis de persones adultes.</li> </ul>	
<p><b>2. Li interessa investigar i descobrir coses noves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un gran interès per conèixer i descobrir el funcionament de les coses.</li> <li>• Planteja preguntes poc freqüents per a la seva edat.</li> <li>• Fa preguntes interessants i intencionades, diferents de les preguntes només informatives.</li> <li>• Li agraden les activitats que impliquen cercar informació, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Planteja moltes, i en ocasions inusuals, formes de resoldre els problemes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerca solucions alternatives.</li> <li>• Usa estratègies que no se'ls ocorren als seus iguals.</li> <li>• Troba solucions originals, diferents de les de la resta de companys/companyes.</li> <li>• Dóna més d'una resposta o solució.</li> </ul>	
<p><b>4. Les seves produccions detaquen per la seva imaginació i creativitat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els seus textos o relats, tant orals com escrits, tenen molta originalitat i fantasia.</li> <li>• Les seves composicions plàstiques (dibuixos, manualitats, etc.) destaquen per la imaginació, l'originalitat i/o la riquesa de detalls.</li> <li>• Inventa jocs i/o modifica les regles dels ja existents.</li> <li>• Té la capacitat de desenvolupar, ampliar o embellir les idees.</li> </ul>	

DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL, SOCIAL I MORAL	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<b>5. Tendència al lideratge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els companys i companyes el valoren i poden acceptar-lo com a líder natural del grup.</li> <li>• Sovint pren la iniciativa i organitza activitats a classe, al pati, etc.</li> <li>• Té capacitat d'influència en les opinions, les activitats, els jocs, etc. dels companys i companyes.</li> </ul>	
<b>6. Amb freqüència organitza les situacions i les coses</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es diverteix organent, catalogant i classificant coses, situacions, etc.</li> <li>• Organitza la seva pròpia feina.</li> </ul>	
<b>7. Tendeix a relacionar-se amb persones adultes i infants de més edat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona l'edat dels seus companys/de les seves companyes en funció de les activitats que vol fer.</li> <li>• En algunes situacions (jocs, pati, descans, etc.) prefereix la companyia d'infants més grans o d'adults.</li> <li>• És acceptat/acceptada per companys companyes de més edat.</li> </ul>	
<b>8. Independent en les seves opinions i amb sentit crític</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té una actitud crítica i una opinió per a molts de temes.</li> <li>• Defensa els seus punts de vista.</li> <li>• Li costa acceptar imposicions o normes que considera injustes o no raonades.</li> </ul>	
<b>9. Confiança en si mateix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra confiança i seguretat en si mateix/mateixa i en les seves opinions.</li> <li>• Té una bona autoestima.</li> </ul>	
<b>10. Accepta bé les responsabilitats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'atribueix els resultats i les conseqüències de les seves accions.</li> <li>• És capaç d'acceptar responsabilitats i es pot confiar que ho farà bé.</li> </ul>	
<b>11. Adaptació ràpida a noves situacions i canvis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'adapta fàcilment als canvis o a les situacions noves.</li> <li>• Accepta fàcilment els canvis en la rutina d'aula.</li> <li>• Adapta el seu comportament social i verbal als diferents interlocutors i situacions.</li> </ul>	
<b>12. Sentit de l'humor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentit de missatges</li> <li>• És irònic/irònica i juga amb el sentit de les paraules o frases.</li> </ul>	
<b>13. Interès per temes transcendentals, valors ètics, justícia...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'interessa per temes poc habituals per a la seva edat, i tan complexos com, per exemple, la mort, la fam al món, l'origen de les coses, els temes de tipus moral.</li> <li>• Expressa opinions pròpies sobre fets, situacions i esdeveniments de l'entorn social.</li> <li>• És rigorós/rigorosa en l'aplicació de la justícia i molt sensible davant les injustícies.</li> </ul>	

CAPACITAT INTEL·LECTUAL	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>14. Bon observador/bona observadora. Capaç de captar detalls i significats que passen desapercibuts per a la majoria dels seus companys/de les seves companyes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És una persona observadora, perspicaç i atenta; sol percebre amb facilitat petits canvis i detalls.</li> <li>• Fa interpretacions ajustades d'esdeveniments i situacions.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilitat mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respon amb rapidesa.</li> <li>• Entén amb facilitat les qüestions explicades. No necessita segones explicacions.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacitat d'atenció i concentració davant continguts o activitats del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Li resulta fàcil mantenir l'atenció i la concentració durant un temps prolongat.</li> <li>• Li costa abandonar les tasques en les quals està concentrat/concentrada.</li> <li>• Es mostra molt atent/atenta quan li proposen activitats noves i de descobriment.</li> <li>• Baixa el seu nivell amb les activitats simples i/o repetitives.</li> <li>• Dedica temps a aprofundir sobre els temes del seu interès.</li> </ul>	
<p><b>17. Bona memòria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reté gran quantitat de dades i elements de la informació que rep.</li> <li>• Memoritza amb facilitat contes, poesies, cançons i informacions diverses.</li> <li>• Memorització ràpida i eficaç.</li> </ul>	
<p><b>18. Comprèn i maneja idees abstractes i complexes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprèn per la complexitat i maduresa de les seves expressions i idees.</li> <li>• Compara, analitza, avalua les idees i conceptes en esquemes complexos.</li> <li>• Les seves respostes són elaborades i raonades, pròpies d'infants més grans.</li> <li>• Entén i domina els sistemes simbòlics amb gran rapidesa (llenguatge oral i escrit, informàtic, musical, altres idiomes, altres codis...)</li> </ul>	
<p><b>19. Relaciona amb facilitat idees i conceptes d'àmbits diferents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona idees amb facilitat i és capaç d'adonar-se de problemes que altres persones no veuen.</li> <li>• Aplica continguts i estratègies d'unes àrees curriculars per resoldre qüestions d'altres àrees.</li> <li>• Relaciona conceptes i idees amb experiències personals i aprenentatges no acadèmics.</li> <li>• Realitza projectes i treballs relacionant dades i procediments d'àmbits diferents.</li> </ul>	
<p><b>20. Té molta informació sobre temes diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprèn la quantitat d'informació que té sobre alguns temes.</li> <li>• Sol aportar informació no coneguda pels altres dels temes que s'expliquen a classe.</li> </ul>	

CARACTERÍSTIQUES D'APRENTATGE	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>21. Bona capacitat d'aprenentatge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprèn millor i més ràpid que la majoria dels infants de la seva edat.</li> <li>• Gaudeix aprenent pel simple fet d'aprendre.</li> <li>• Entén els problemes com a desafiaments/reptes i l'apassiona la idea de resoldre'ls.</li> </ul>	
<p><b>22. Prefereix metodologies d'aula flexibles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És eficaç quan treballa individualment i sol necessitar poca ajuda.</li> <li>• Bona capacitat per a l'aprenentatge de forma autònoma.</li> <li>• El seu rendiment millora amb metodologies obertes, que li permetin aportar idees.</li> <li>• Organitza els treballs i els estructura seguint una seqüència adequada.</li> </ul>	
<p><b>23. Bona capacitat verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un vocabulari inusualment ric i avançat per a la seva edat.</li> <li>• La seva expressió oral és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Narra molt bé històries, contes o esdeveniments; s'expressa amb fluïdesa.</li> </ul>	
<p><b>24. Bona capacitat lectora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegeix molt i pel seu compte; té criteri de selecció propi i sol llegir llibres d'un nivell lector superior.</li> <li>• La seva lectura és fluïda i sense errors.</li> <li>• Va aprendre a llegir abans que la majoria dels seus companys/de les seves companyes.</li> </ul>	
<p><b>25. Bona capacitat d'expressió escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interès per dominar el llenguatge escrit.</li> <li>• La seva expressió escrita és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Comprèn textos escrits amb gran rapidesa.</li> </ul>	
<p><b>26. Comprèn i utilitza continguts encara no treballats a l'aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja conceptes, estratègies o tècniques que hom no espera que ja sàpiga emprar.</li> <li>• Cerca informació per iniciativa pròpia.</li> <li>• De vegades s'avança a les explicacions del professor/de la professora.</li> </ul>	
<p><b>27. Té facilitat per emprar qualsevol tipus de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dóna usos no convencionals a objectes quotidians.</li> <li>• Té interès per les TIC per cercar informació i/o presentar treballs.</li> </ul>	
<p><b>28. Té una gran habilitat per comprendre i usar símbols matemàtics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquireix la mecànica de les operacions matemàtiques abans que els seus companys.</li> <li>• Àgil en l'ús del càlcul mental.</li> <li>• Dóna la solució a problemes matemàtics amb rapidesa i, en moltes ocasions, sense càlculs intermedis.</li> <li>• No sempre usa el procediment que ha indicat el professor/la professora per assolir el resultat..</li> </ul>	

MOTIVACIÓ I INTERESSOS	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>29. Alta motivació i perseverança davant tasques del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quan fa activitats que li interessin, es mostra constant i rarament les deixa inacabades.</li> <li>• No es desanima ni es dóna per vençut/vençuda; davant les dificultats cerca alternatives noves.</li> <li>• Necessita poca motivació externa per treballar en un tema que li interessa.</li> </ul>	
<p><b>30. S'avorreix fàcilment davant les feines rutinàries i repetides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconnecta i s'avorreix quan es torna a explicar un contingut que ja domina.</li> <li>• S'avorreix amb les activitats rutinàries.</li> <li>• No acaba els exercicis que constisteixen a repetir tècniques o procediments.</li> </ul>	
<p><b>31. Perfeccionista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És molt exigent amb si mateix. Li agrada fer les coses bé..</li> <li>• No dóna per acabades les feines fins que considera que estan ben fetes.</li> </ul>	

RENDIMENT ACADÈMIC	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>32. Mostra un rendiment especialment bo en una o més àrees acadèmiques (escriuiu el nom de l'assignatura o assignatures):</b></p>	

## Annex 4: DIAC-Ds Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a docents d'Educació Secundària

### QÜESTIONARI PER A LA DETECCIÓ D'INDICADORS D'ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS. PROFESSORAT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA (DIAC-Ds) R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuació apareixen recollits 32 ítems referits a diferents àmbits. Cadascun (en negreta) ve acompanyat de descriptors que expressen i aclareixen el significat de l'indicador a considerar.

A la columna de la dreta, i per a cada ítem, s'han d'escriure els noms d'aquells/d'aquelles alumnes que hi responguin suficientment, fins a un màxim de cinc per grup o aula.

Per a facilitar aquesta decisió hi ha els criteris següents:

1. La conducta o condició que s'expressa s'ha de produir amb freqüència i ha de formar part de l'estil de funcionament habitual de l'alumne/de l'alumna.
2. La conducta o condició que s'expressa és cridanera en comparació amb la resta de companys de la seva mateixa edat i condició.
3. La conducta o condició que s'expressa s'ha de produir almenys en una de les àrees o àmbits acadèmics curriculars (en aquest cas convé indicar, a part, l'àrea de què es tracta).
4. Les frases que acompanyen cada ítem o apartat són aclaridores, no cal que es compleixin totes, però sí, amb freqüència, la majoria.

L'ítem número 32 és obert i s'hi han d'escriure les assignatures o àrees que es valoren, a més del nom dels/de les alumnes que hi destaquen.

CREATIVITAT I PENSAMENT DIVERGENT	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>1. S'interessa per tot allò que l'envolta. Mostra una gran curiositat per moltes coses i temes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fa moltes preguntes.</li> <li>• Necessita saber el perquè de les coses.</li> <li>• Té inquietud per saber més i comprendre.</li> <li>• Alguns dels seus interessos són propis de persones adultes.</li> </ul>	
<p><b>2. Li interessa investigar i descobrir coses noves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un gran interès per conèixer i descobrir el funcionament de les coses.</li> <li>• Planteja preguntes poc freqüents per a la seva edat.</li> <li>• Fa preguntes interessants i intencionades, diferents de les preguntes només informatives.</li> <li>• Li agraden les activitats que impliquen cercar informació, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Planteja moltes, i en ocasions inusuals, formes de resoldre els problemes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerca solucions alternatives.</li> <li>• Usa estratègies que no se'ls ocorren als seus iguals.</li> <li>• Troba solucions originals, diferents de les de la resta de companys/companyes.</li> <li>• Dóna més d'una resposta o solució.</li> </ul>	
<p><b>4. Les seves produccions detaquen per la seva imaginació i creativitat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els seus textos o relats, tant orals com escrits, tenen molta originalitat i fantasia.</li> <li>• Les seves composicions plàstiques (dibuixos, manualitats, etc.) destaquen per la imaginació, l'originalitat i/o la riquesa de detalls.</li> <li>• Inventa jocs i/o modifica les regles dels ja existents.</li> <li>• Té la capacitat de desenvolupar, ampliar o embellir les idees.</li> </ul>	

DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL, SOCIAL I MORAL	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<b>5. Tendència al lideratge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els companys i companyes el valoren i poden acceptar-lo com a líder natural del grup.</li> <li>• Sovint pren la iniciativa i organitza activitats a classe, al pati, etc.</li> <li>• Té capacitat d'influència en les opinions, les activitats, els jocs, etc. dels companys i companyes.</li> </ul>	
<b>6. Amb freqüència organitza les situacions i les coses</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es diverteix ordenant, catalogant i classificant coses, situacions, etc.</li> <li>• Organitza la seva pròpia feina.</li> </ul>	
<b>7. Tendeix a relacionar-se amb persones adultes i infants de més edat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona l'edat dels seus companys/de les seves companyes en funció de les activitats que vol fer.</li> <li>• En algunes situacions (jocs, pati, descans, etc.) prefereix la companyia de companys/ companyes més grans o d'adults.</li> <li>• És acceptat/acceptada per companys companyes de més edat.</li> </ul>	
<b>8. Independent en les seves opinions i amb sentit crític</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té una actitud crítica i una opinió per a molts de temes.</li> <li>• Defensa els seus punts de vista.</li> <li>• Li costa acceptar imposicions o normes que considera injustes o no raonades.</li> </ul>	
<b>9. Confiança en si mateix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra confiança i seguretat en si mateix/mateixa i en les seves opinions.</li> <li>• Té una bona autoestima.</li> </ul>	
<b>10. Accepta bé les responsabilitats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'atribueix els resultats i les conseqüències de les seves accions.</li> <li>• És capaç d'acceptar responsabilitats i es pot confiar que ho farà bé.</li> </ul>	
<b>11. Adaptació ràpida a noves situacions i canvis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'adapta fàcilment als canvis o a les situacions noves.</li> <li>• Accepta fàcilment els canvis en la rutina d'aula.</li> <li>• Adapta el seu comportament social i verbal als diferents interlocutors i situacions.</li> </ul>	
<b>12. Sentit de l'humor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentit de missatges</li> <li>• És irònic/irònica i juga amb el sentit de les paraules o frases.</li> </ul>	
<b>13. Interès per temes transcendentals, valors ètics, justícia...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'interessa per temes poc habituals per a la seva edat, i tan complexos com, per exemple, la mort, la fam al món, l'origen de les coses, els temes de tipus moral.</li> <li>• Expressa opinions pròpies sobre fets, situacions i esdeveniments de l'entorn social.</li> <li>• És rigorós/rigorosa en l'aplicació de la justícia i molt sensible davant les injustícies.</li> </ul>	



CAPACITAT INTEL·LECTUAL	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>14. Bon observador/bona observadora. Capaç de captar detalls i significats que passen desapercibuts per a la majoria dels seus companys/de les seves companyes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És una persona observadora, perspicaç i atenta; sol percebre amb facilitat petits canvis i detalls.</li> <li>• Fa interpretacions ajustades d'esdeveniments i situacions.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilitat mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respon amb rapidesa.</li> <li>• Entén amb facilitat les qüestions explicades. No necessita segones explicacions.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacitat d'atenció i concentració davant continguts o activitats del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Li resulta fàcil mantenir l'atenció i la concentració durant un temps prolongat.</li> <li>• Li costa abandonar les tasques en les quals està concentrat/concentrada.</li> <li>• Es mostra molt atent/atenta quan li proposen activitats noves i de descobriment.</li> <li>• Baixa el seu nivell amb les activitats simples i/o repetitives.</li> <li>• Dedicava temps a aprofundir sobre els temes del seu interès.</li> </ul>	
<p><b>17. Bona memòria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reté gran quantitat de dades i elements de la informació que rep.</li> <li>• Memoritza amb facilitat contes, poesies, cançons i informacions diverses.</li> <li>• Memorització ràpida i eficaç.</li> </ul>	
<p><b>18. Comprèn i maneja idees abstractes i complexes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorpren per la complexitat i maduresa de les seves expressions i idees.</li> <li>• Compara, analitza, organitza i avalua les idees i els conceptes amb esquemes complexos.</li> <li>• Les seves respostes són elaborades i raonades, pròpies d'infants més grans.</li> <li>• Entén i domina els sistemes simbòlics amb gran rapidesa (llenguatge oral i escrit, informàtic, musical, altres idiomes, altres codis...)</li> </ul>	
<p><b>19. Relaciona amb facilitat idees i conceptes d'àmbits diferents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona idees amb facilitat i és capaç d'adonar-se de problemes que altres persones no veuen.</li> <li>• Aplica continguts i estratègies d'unes àrees curriculars per resoldre qüestions d'altres àrees.</li> <li>• Relaciona conceptes i idees amb experiències personals i aprenentatges no acadèmics.</li> <li>• Realitza projectes i treballs relacionant dades i procediments d'àmbits diferents.</li> </ul>	
<p><b>20. Té molta informació sobre temes diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorpren la quantitat d'informació que té sobre alguns temes.</li> <li>• Sol aportar informació no coneguda pels altres dels temes que s'expliquen a classe.</li> </ul>	

CARACTERÍSTIQUES D'APRENENTATGE	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>21. Bona capacitat d'aprenentatge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprèn millor i més ràpid que la majoria dels infants de la seva edat.</li> <li>• Gaudeix aprenent pel simple fet d'aprendre.</li> <li>• Entén els problemes com a desafiaments/reptes i l'apassiona la idea de resoldre'ls.</li> </ul>	
<p><b>22. Prefereix metodologies d'aula flexibles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És eficaç quan treballa individualment i sol necessitar poca ajuda.</li> <li>• Bona capacitat per a l'aprenentatge de forma autònoma.</li> <li>• El seu rendiment millora amb metodologies obertes, que li permetin aportar idees.</li> <li>• Organitza els treballs i els estructura seguint una seqüència adequada.</li> </ul>	
<p><b>23. Bona capacitat verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un vocabulari inusualment ric i avançat per a la seva edat.</li> <li>• La seva expressió oral és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Narra molt bé històries, contes o esdeveniments; s'expressa amb fluïdesa.</li> </ul>	
<p><b>24. Bona capacitat lectora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegeix molt i pel seu compte; té criteri de selecció propi i sol llegir llibres d'un nivell lector superior.</li> <li>• La seva lectura és fluïda i sense errors.</li> </ul>	
<p><b>25. Bona capacitat d'expressió escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interès per dominar el llenguatge escrit.</li> <li>• La seva expressió escrita és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Comprèn textos escrits amb gran rapidesa.</li> </ul>	
<p><b>26. Comprèn i utilitza continguts encara no treballats a l'aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja conceptes, estratègies o tècniques que hom no espera que ja sàpiga emprar.</li> <li>• Cerca informació per iniciativa pròpia.</li> <li>• De vegades s'avança a les explicacions del professor/de la professora.</li> </ul>	
<p><b>27. Té facilitat per emprar qualsevol tipus de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dóna usos no convencionals a objectes quotidians.</li> <li>• Té interès per les TIC per cercar informació i/o presentar treballs.</li> </ul>	
<p><b>28. Té una gran habilitat per comprendre i usar símbols matemàtics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquireix la mecànica de les operacions matemàtiques abans que els seus companys.</li> <li>• Àgil en l'ús del càlcul mental.</li> <li>• Dóna la solució a problemes matemàtics amb rapidesa i, en moltes ocasions, sense càlculs intermedis.</li> <li>• No sempre usa el procediment que ha indicat el professor/la professora per assolir el resultat.</li> </ul>	

MOTIVACIÓ I INTERESSOS	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>29. Alta motivació i perseverança davant tasques del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quan fa activitats que li interessin, es mostra constant i rarament les deixa inacabades.</li> <li>• No es desanima ni es dóna per vençut/vençuda; davant les dificultats cerca alternatives noves.</li> <li>• Necessita poca motivació externa per treballar en un tema que li interessa.</li> </ul>	
<p><b>30. S'avorreix fàcilment davant les feines rutinàries i repetides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconnecta i s'avorreix quan es torna a explicar un contingut que ja domina.</li> <li>• S'avorreix amb les activitats rutinàries.</li> <li>• No acaba els exercicis que constisteixen a repetir tècniques o procediments.</li> </ul>	
<p><b>31. Perfeccionista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És molt exigent amb si mateix. Li agrada fer les coses bé..</li> <li>• No dóna per acabades les feines fins que considera que estan ben fetes.</li> </ul>	

RENDIMENT ACADÈMIC	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
<p><b>32. Mostra un rendiment especialment bo en una o més àrees acadèmiques (escriuiu el nom de l'assignatura o assignatures):</b></p>	

## Annex 5: DIAC-Fp Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Questionari per a famílies. Educació Primària

### QÜESTIONARI PER A LA DETECCIÓ D'INDICADORS D'ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS. FAMÍLIES. EDUCACIÓ PRIMÀRIA (DIAC-Fp) R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuació apareixen recollits trenta ítems o apartats (escrits amb negreta) referits a diferents àmbits. Cadascun ve acompanyat d'unes frases que expressen i aclareixen el significat de l'ítem a considerar.

Llegiu detingudament cada ítem i marcau a la casella corresponent una X si pensau que la conducta o condició que expressa es produeix amb freqüència i forma part de l'estil de funcionament habitual del vostre fill / de la vostra filla, o és cridanera en comparació amb la resta d'infants de la seva mateixa edat. Deixau-la en blanc si pensau que no es produeix amb molta freqüència.

Teniu en compte que:

Les frases que acompanyen cada ítem o apartat són aclaridores, no cal que es compleixin totes, però sí, amb freqüència, la majoria.

L'ítem número 30 és obert i hi heu d'escriure el nom de les assignatures que valoreu.

CREATIVITAT I PENSAMENT DIVERGENT	Marcau amb una creu (X)
<p><b>1. S'interessa per tot allò que l'envolta. Mostra una gran curiositat per moltes coses i temes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fa moltes preguntes.</li> <li>• Necessita saber el perquè de les coses.</li> <li>• Té inquietud per saber més i comprendre.</li> <li>• Alguns dels seus interessos són propis de persones adultes.</li> </ul>	
<p><b>2. Li interessa investigar i descobrir coses noves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un gran interès per conèixer i descobrir el funcionament de les coses.</li> <li>• Planteja preguntes poc freqüents per a la seva edat.</li> <li>• Fa preguntes interessants i intencionades, diferents de les preguntes només informatives.</li> <li>• Li agraden les activitats que impliquen cercar informació, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Planteja moltes, i en ocasions inusuals, formes de resoldre els problemes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerca solucions alternatives.</li> <li>• Usa estratègies que no se'ls ocorren als seus iguals.</li> <li>• Troba solucions originals, diferents de les de la resta de companys/companyes i germans/germanes.</li> <li>• Dóna més d'una resposta o solució.</li> </ul>	
<p><b>4. Les seves produccions detaquen per la seva imaginació i creativitat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els seus textos o relats, tant orals com escrits, tenen molta originalitat i fantasia.</li> <li>• Les seves composicions plàstiques (dibuixos, manualitats, etc.) destaquen per la imaginació, l'originalitat i/o la riquesa de detalls.</li> <li>• Inventava jocs i/o modifica les regles dels ja existents.</li> <li>• Té la capacitat de desenvolupar, ampliar o embellir les idees.</li> </ul>	

DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL, SOCIAL I MORAL	Marcau amb una creu (X)
<b>5. Tendència al lideratge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els amics i amigues el valoren i poden acceptar-lo com a líder natural del grup.</li> <li>• Sovint pren la iniciativa i organitza activitats a casa, al parc, etc.</li> <li>• Té capacitat d'influència en les opinions, les activitats, els jocs, etc. dels amics i amigues.</li> </ul>	
<b>6. Amb freqüència organitza les situacions i les coses</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es diverteix ordenant, catalogant i classificant coses, situacions, etc.</li> <li>• Organitza la seva pròpia feina.</li> </ul>	
<b>7. Tendeix a relacionar-se amb persones adultes i infants de més edat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona l'edat dels seus amics/de les seves amigues en funció de les activitats que vol fer.</li> <li>• En algunes situacions (jocs, parc, etc.) prefereix la companyia d'infants més grans o d'adults.</li> <li>• És acceptat/acceptada per amics/amigues de més edat.</li> </ul>	
<b>8. Independent en les seves opinions i amb sentit crític</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té una actitud crítica i una opinió per a molts de temes.</li> <li>• Defensa els seus punts de vista.</li> <li>• Li costa acceptar imposicions o normes que considera injustes o no raonades.</li> </ul>	
<b>9. Confiança en si mateix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra confiança i seguretat en si mateix/mateixa i en les seves opinions.</li> <li>• Té una bona autoestima.</li> </ul>	
<b>10. Accepta bé les responsabilitats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'atribueix els resultats i les conseqüències de les seves accions.</li> <li>• És capaç d'acceptar responsabilitats i es pot confiar que ho farà bé.</li> </ul>	
<b>11. Adaptació ràpida a noves situacions i canvis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'adapta fàcilment als canvis o a les noves situacions.</li> <li>• Accepta fàcilment els canvis en la rutina familiar.</li> <li>• Adapta el seu comportament social i verbal als diferents interlocutors i situacions.</li> </ul>	
<b>12. Sentit de l'humor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentit de missatges</li> <li>• És irònic/irònica i juga amb el sentit de les paraules o frases.</li> </ul>	
<b>13. Interès per temes transcendentals, valors ètics, justícia...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'interessa per temes poc habituals per a la seva edat, i tan complexos com, per exemple, la mort, la fam al món, l'origen de les coses, els temes de tipus moral.</li> <li>• Expressa opinions pròpies sobre fets, situacions i esdeveniments de l'entorn social.</li> <li>• És rigorós/rigorosa en l'aplicació de la justícia i molt sensible davant les injustícies.</li> </ul>	

CAPACITAT INTEL·LECTUAL	Marcau amb una creu (X)
<p><b>14. Bon observador/bona observadora. Capaç de captar detalls i significats que passen desapercebuts per a la majoria dels seus companys/de les seves companyes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És una persona observadora, perspicax i atenta; sol percebre amb facilitat petits canvis i detalls.</li> <li>• Fa interpretacions ajustades d'esdeveniments i situacions.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilitat mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respon amb rapidesa.</li> <li>• Entén amb facilitat les qüestions que li explica. No necessita segones explicacions.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacitat d'atenció i concentració davant continguts o activitats del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Li resulta fàcil mantenir l'atenció i la concentració durant un temps prolongat.</li> <li>• Li costa abandonar les activitats en les quals està concentrat/concentradada.</li> <li>• Es mostra molt atent/atenta quan li proposen activitats noves i de descobriment.</li> <li>• Baixa el seu nivell amb les activitats simples i/o repetitives.</li> <li>• Dedicava temps a aprofundir sobre els temes del seu interès.</li> </ul>	
<p><b>17. Bona memòria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reté gran quantitat de dades i elements de la informació que rep.</li> <li>• Memoritza amb facilitat contes, poesies, cançons i informacions diverses.</li> <li>• Memorització ràpida i eficaç.</li> </ul>	
<p><b>18. Comprèn i maneja idees abstractes i complexes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprenen la complexitat i la maduresa de les seves expressions i idees.</li> <li>• Compara, analitza, organitza i avalua les idees i els conceptes en esquemes complexos.</li> <li>• Les seves respostes són elaborades i raonades, pròpies d'infants més grans.</li> <li>• Entén i domina els sistemes simbòlics amb gran rapidesa (llenguatge oral i escrit, informàtic, musical, altres llengües, altres codis...)</li> </ul>	
<p><b>19. Relaciona amb facilitat idees i conceptes d'àmbits diferents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona idees amb facilitat i és capaç d'adonar-se de problemes que altres persones no veuen.</li> <li>• Relaciona conceptes i idees amb experiències personals i aprenentatges no acadèmics.</li> <li>• Realitza projectes i treballs relacionant dades i procediments d'àmbits diferents.</li> </ul>	
<p><b>20. Té molta informació sobre temes diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorpren la quantitat d'informació que té sobre alguns temes.</li> <li>• Sol aportar informació no coneguda pels altres en les converses.</li> </ul>	

CARACTERÍSTIQUES D'APRENTATGE	Marcau amb una creu (X)
<p><b>21. Bona capacitat d'aprenentatge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprèn millor i més ràpid que la majoria dels infants de la seva edat.</li> <li>• Gaudeix aprenent pel simple fet d'aprendre.</li> <li>• Entén els problemes com a desafiaments/reptes i l'apassiona la idea de resoldre'ls.</li> </ul>	
<p><b>22. Bona capacitat verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un vocabulari inusualment ric i avançat per a la seva edat.</li> <li>• La seva expressió oral és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Narra molt bé històries, contes o esdeveniments; s'expressa amb fluïdesa.</li> </ul>	
<p><b>23. Bona capacitat lectora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegeix molt i pel seu compte; té criteri de selecció propi i sol llegir llibres d'un nivell lector superior.</li> <li>• La seva lectura en veu alta és fluïda i sense errors.</li> <li>• Va aprendre a llegir abans que la majoria dels seus companys/de les seves companyes.</li> </ul>	
<p><b>24. Bona capacitat d'expressió escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interès per dominar el llenguatge escrit.</li> <li>• La seva expressió escrita és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Comprèn textos escrits amb gran rapidesa.</li> </ul>	
<p><b>25. Té facilitat per emprar qualsevol tipus de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dóna usos no convencionals a objectes quotidians.</li> <li>• Té interès per les tecnologies (ordinador, mòbil, etc.) per cercar informació i/o presentar treballs escolars.</li> </ul>	
<p><b>26. Té una gran habilitat per comprendre i usar símbols matemàtics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té més facilitat per a les matemàtiques que els seus companys/les seves companyes.</li> <li>• Àgil en el càlcul mental.</li> <li>• Dóna la solució a problemes matemàtics amb rapidesa i, en moltes ocasions, sense càlculs intermedis.</li> </ul>	

MOTIVACIÓ I INTERESSOS	Marcau amb una creu (X)
<p><b>27. Alta motivació i perseverança davant tasques del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quan fa activitats que li interessin, es mostra constant i rarament les deixa inacabades.</li> <li>• No es desanima ni es dóna per vençut/vençuda. Davant les dificultats cerca noves alternatives.</li> <li>• Necessita poca motivació externa per treballar en un tema que li interessa.</li> </ul>	
<p><b>28. S'avorreix fàcilment davant tasques rutinàries i repetides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconnecta i s'avorreix quan tornen a explicar un contingut que ja domina.</li> <li>• S'avorreix amb les activitats rutinàries.</li> <li>• No acaba i/o es queixa quan ha de fer exercicis que consisteixen a repetir tècniques o procediments.</li> </ul>	
<p><b>29. Perfeccionista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És molt exigent amb si mateix. Li agrada fer bé les coses.</li> <li>• No dóna per acabades les feines fins que considera que estan ben fetes.</li> </ul>	

RENDIMENT ACADÈMIC	Marcau amb una creu (X)
<p>30. Les seves notes són molt altes en les assignatures següents (escriuiu el nom de l'assignatura o les assignatures):</p>	



## Annex 6: DIAC-Fp Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a famílies. Educació Primària. Versió en castellà

### CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE INDICADORES DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES. FAMILIAS. EDUCACIÓN PRIMARIA (DIAC-Fp). Versión en castellano R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuación aparecen recogidos 30 ítems o apartados (escritos en negrita) referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de los apartados viene acompañado de varias oraciones que expresan y aclaran el significado del ítem a considerar.

Lea detenidamente cada uno de los ítems y marque en la casilla correspondiente una X si piensa que la conducta o condición que expresa se da con frecuencia, formando parte del estilo de funcionamiento habitual de su hijo/a, o es llamativa en comparación con el resto de niños/as de su misma edad. Déjela en blanco si piensa que no se da con mucha frecuencia.

Tenga en cuenta que:

Las frases que acompañan a cada ítem o apartado son aclaratorias, no es necesario que se cumplan todas, pero sí con frecuencia la mayoría.

El ítem número 30 es abierto y debe escribir el nombre de las asignaturas que está valorando.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE	Señale con una cruz (X)
<p><b>1. Se interesa por todo lo que le rodea. Muestra una gran curiosidad por muchas cosas y temas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace muchas preguntas.</li> <li>• Necesita saber el porqué de las cosas.</li> <li>• Tiene inquietud por saber más y comprender.</li> <li>• Algunos de sus intereses son propios de personas adultas.</li> </ul>	
<p><b>2. Le interesa investigar y descubrir cosas nuevas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene gran interés por conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas.</li> <li>• Plantea preguntas poco frecuentes para su edad.</li> <li>• Hace preguntas interesantes e intencionadas, diferentes a las que se hacen para pedir información.</li> <li>• Le gustan las actividades que implican buscar información, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Plantea muchas, y en ocasiones inusuales, formas de resolver los problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca soluciones alternativas.</li> <li>• Utiliza estrategias que no se le ocurren a sus iguales.</li> <li>• Encuentra soluciones originales, diferentes al resto de sus amigos/hermanos.</li> <li>• Da más de una respuesta o solución.</li> </ul>	
<p><b>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía.</li> <li>• Sus producciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o la riqueza de detalles.</li> <li>• Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes.</li> <li>• Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.</li> </ul>	

DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL	Señale con una cruz (X)
<b>5. Tendencia al liderazgo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los amigos y amigas lo valoran y lo pueden aceptar como líder natural del grupo.</li> <li>• A menudo toma la iniciativa y organiza actividades en casa o en el parque, etc.</li> <li>• Tiene capacidad de influencia en las opiniones, actividades, juego, etc. De los amigos y amigas.</li> </ul>	
<b>6. Con frecuencia organiza las situaciones y las cosas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divierte ordenando, catalogando y clasificando cosas, situaciones, etc.</li> <li>• Organiza su propio trabajo.</li> </ul>	
<b>7. Tiende a relacionarse con personas adultas y niños/niñas de más edad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona la edad de sus amigos/as en función de las actividades que quiere hacer.</li> <li>• En algunas situaciones (juegos parque, etc.) prefiere la compañía de niños/niñas más mayores o de adultos.</li> <li>• Es aceptado/a por amigos/as de más edad.</li> </ul>	
<b>8. Independiente en sus opiniones y con sentido crítico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una actitud crítica y una opinión en muchos temas.</li> <li>• Defiende sus puntos de vista.</li> <li>• Le cuesta aceptar imposiciones o normas que considera injustas o no razonadas.</li> </ul>	
<b>9. Confianza en sí mismo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra confianza y seguridad en si mismo/a y en sus opiniones.</li> <li>• Tiene una buena autoestima.</li> </ul>	
<b>10. Acepta bien las responsabilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones.</li> <li>• Es capaz de aceptar responsabilidades y se puede confiar en que lo hará bien.</li> </ul>	
<b>11. Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta fácilmente a los cambios y a las nuevas situaciones.</li> <li>• Acepta fácilmente los cambios en la rutina familiar.</li> <li>• Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones.</li> </ul>	
<b>12. Sentido del humor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentido de mensajes.</li> <li>• Es irónico/a y juega con el sentido de las palabras o frases.</li> </ul>	
<b>13. Interés por temas trascendentes, valores éticos, justicia....</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por temas poco habituales a su edad, y tan complejos como, por ejemplo, la muerte, el hambre en el mundo, el origen de las cosas y temas de tipo moral.</li> <li>• Expresa opiniones propias sobre hechos, situaciones y acontecimientos del entorno social.</li> <li>• Es riguroso/a en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias.</li> </ul>	

CAPACIDAD INTELECTUAL	Señale con una cruz (X)
<p><b>14. Buen observador/a. Capaz de captar detalles y significados que pasan desapercibidos para la mayoría de sus compañeros/as</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una persona observadora, perspicaz y atenta; suele percibir con facilidad pequeños cambios y detalles.</li> <li>• Realiza interpretaciones ajustadas de acontecimientos y situaciones.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilidad mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde con rapidez.</li> <li>• Entiende con facilidad las cuestiones que le explicáis. No necesita segundas explicaciones.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacidad de atención y concentración ante contenidos o actividades de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le resulta fácil mantener la atención y la concentración durante un tiempo prolongado.</li> <li>• Le cuesta abandonar las actividades en las que está concentrado.</li> <li>• Se muestra muy atento/a cuando se le proponen actividades nuevas y de descubrimiento.</li> <li>• Baja su nivel con las actividades simples y/o repetitivas.</li> <li>• Dedicar tiempo a profundizar sobre los temas de su interés.</li> </ul>	
<p><b>17. Buena memoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retiene gran cantidad de datos y elementos de la información que recibe.</li> <li>• Memoriza con facilidad cuentos, poesías, canciones e informaciones diversas.</li> <li>• Memorización rápida y eficaz.</li> </ul>	
<p><b>18. Comprende y maneja ideas abstractas y complejas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas.</li> <li>• Compara, analiza, organiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos.</li> <li>• Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de niños/as más mayores.</li> <li>• Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos...).</li> </ul>	
<p><b>19. Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de los problemas que otras personas no ven.</li> <li>• Relaciona conceptos e ideas con experiencias personales y aprendizajes no académicos.</li> <li>• Realiza proyectos y trabajos interrelacionando datos y procedimientos de ámbitos distintos.</li> </ul>	
<p><b>20. Posee mucha información sobre temas diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprende la cantidad de información que posee sobre algunos temas.</li> <li>• Suele aportar información no conocida para los demás en las conversaciones.</li> </ul>	

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE	Señale con una cruz (X)
<b>21. Buena capacidad de aprendizaje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende mejor y más rápido que la mayoría de niños/as de su edad.</li> <li>• Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender.</li> <li>• Entiende los problemas como retos o desafíos y le apasiona la idea de resolverlos.</li> </ul>	
<b>22. Buena capacidad verbal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un vocabulario inusualmente rico y avanzado para su edad.</li> <li>• Su expresión oral es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Narra muy bien historias, cuentos o acontecimientos; se expresa con fluidez.</li> </ul>	
<b>23. Buena capacidad lectora</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee mucho y por su cuenta; tiene criterio de selección propio y suele leer libros de un nivel lector superior.</li> <li>• Su lectura, en voz alta, es fluida y sin errores.</li> <li>• Aprendió a leer antes que la mayoría de sus compañeros/as.</li> </ul>	
<b>24. Buena capacidad de expresión escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por dominar el lenguaje escrito.</li> <li>• Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Comprende textos escritos con gran rapidez.</li> </ul>	
<b>25. Tiene facilidad para utilizar cualquier tipo de material</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da usos no convencionales a objetos cotidianos.</li> <li>• Tiene interés por las tecnologías (ordenador, móvil, etc.) para buscar información y/o presentar trabajos escolares.</li> </ul>	
<b>26. Posee gran habilidad para comprender y utilizar símbolos matemáticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene más facilidad para las matemáticas que sus compañeros/as.</li> <li>• Ágil en la utilización del cálculo mental.</li> <li>• Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y en muchas ocasiones sin cálculos intermedios.</li> </ul>	

MOTIVACIÓN E INTERESES	Señale con una cruz (X)
<b>27. Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando realiza actividades que le interesan, se muestra constante y en raras ocasiones las deja inacabadas.</li> <li>• No se desanima ni se da por vencido/a; ante las dificultades busca nuevas alternativas.</li> <li>• Necesita poca motivación externa para dedicarse a un tema que le interesa.</li> </ul>	
<b>28. Se aburre fácilmente ante tareas rutinarias y repetidas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconecta y se aburre cuando se vuelve a explicar un contenido que ya domina.</li> <li>• Se aburre con las actividades rutinarias.</li> <li>• No termina y/o se queja por tener que realizar ejercicios que consistan en repetir técnicas o procedimientos.</li> </ul>	
<b>29. Perfeccionista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es muy exigente consigo mismo/a. Le gusta hacer bien las cosas.</li> <li>• No da por acabado un trabajo hasta que considera que está bien hecho.</li> </ul>	

RENDIMIENTO ACADÉMICO	Señale con una cruz (X)
30. Sus notas son muy altas en las siguientes asignaturas (escriba el nombre de la o las asignaturas):	

## Annex 7: DIAC-Fs Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Questionari per a famílies. Educació Secundària

### QÜESTIONARI PER A LA DETECCIÓ D'INDICADORS D'ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS FAMÍLIES. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA (DIAC-Fs) R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuació apareixen recollits trenta ítems o apartats (escrits amb negreta) referits a diferents àmbits. Cadascun ve acompanyat d'unes frases que expressen i aclareixen el significat de l'ítem a considerar.

Llegiu detingudament cada ítem i marcau a la casella corresponent una X si pensau que la conducta o condició que expressa es produeix amb freqüència i forma part de l'estil de funcionament habitual del vostre fill / de la vostra filla, o és cridanera en comparació amb la resta d'infants de la seva mateixa edat. Deixau-la en blanc si pensau que no es produeix amb molta freqüència.

Teniu en compte que:

Les frases que acompanyen cada ítem o apartat són aclaridores, no cal que es compleixin totes, però sí, amb freqüència, la majoria.

L'ítem número 30 és obert i hi heu d'escriure el nom de les assignatures que valoreu.

CREATIVITAT I PENSAMENT DIVERGENT	Marcau amb una creu (X)
<p><b>1. S'interessa per tot allò que l'envolta. Mostra una gran curiositat per moltes coses i temes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fa moltes preguntes.</li> <li>• Necessita saber el perquè de les coses.</li> <li>• Té inquietud per saber més i aprendre.</li> <li>• Alguns dels seus interessos són propis de persones adultes.</li> </ul>	
<p><b>2. Li interessa investigar i descobrir coses noves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un gran interès per conèixer i descobrir el funcionament de les coses.</li> <li>• Planteja preguntes poc freqüents per a la seva edat.</li> <li>• Fa preguntes interessants i intencionades, diferents de les preguntes només informatives.</li> <li>• Li agraden les activitats que impliquen cercar informació, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Planteja moltes, i en ocasions inusuals, formes de resoldre els problemes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerca solucions alternatives.</li> <li>• Usa estratègies que no se'ls ocorren als seus iguals.</li> <li>• Troba solucions originals, diferents de les de la resta dels seus companys i/o amics.</li> <li>• Dóna més d'una resposta o solució.</li> </ul>	
<p><b>4. Les seves produccions destaquen per la seva imaginació i creativitat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els seus textos o relats, tant orals com escrits, tenen molta originalitat i fantasia.</li> <li>• Les seves composicions plàstiques (dibuixos, manualitats, etc.) destaquen per la imaginació, l'originalitat i/o la riquesa de detalls.</li> <li>• Inventava jocs i/o modifica les regles dels ja existents.</li> <li>• Té la capacitat de desenvolupar, ampliar o embellir les idees.</li> </ul>	

DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL, SOCIAL I MORAL	Marcau amb una creu (X)
<b>5. Tendència al lideratge</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els companys i companyes el valoren i poden acceptar-lo com a líder natural del grup.</li> <li>• Sovint pren la iniciativa i organitza activitats quan està amb els amics i amigues.</li> <li>• Té capacitat d'influència en les opinions, les activitats, els jocs, etc. dels amics i amigues.</li> </ul>	
<b>6. Amb freqüència organitza les situacions i les coses</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es diverteix ordenant, catalogant i classificant coses, situacions, etc.</li> <li>• Organitza la seva pròpia feina.</li> </ul>	
<b>7. Tendeix a relacionar-se amb persones adultes i joves de més edat*</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona l'edat dels seus companys/de les seves companyes en funció de les activitats que vol fer.</li> <li>• En algunes situacions prefereix la companyia de companys/companyes més grans o d'adults.</li> <li>• És acceptat/acceptada per companys companyes de més edat.</li> </ul>	
<b>8. Independent en les seves opinions i amb sentit crític</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té una actitud crítica i una opinió per a molts de temes.</li> <li>• Defensa els seus punts de vista.</li> <li>• Li costa acceptar imposicions o normes que considera injustes o no raonades.</li> </ul>	
<b>9. Confiança en si mateix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra confiança i seguretat en si mateix/mateixa i en les seves opinions.</li> <li>• Té una bona autoestima.</li> </ul>	
<b>10. Accepta bé les responsabilitats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'atribueix els resultats i les conseqüències de les seves accions.</li> <li>• És capaç d'acceptar responsabilitats i es pot confiar que ho farà bé.</li> </ul>	
<b>11. Adaptació ràpida a noves situacions i canvis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'adapta fàcilment als canvis o a les noves situacions.</li> <li>• Accepta fàcilment els canvis en la rutina familiar.</li> <li>• Adapta el seu comportament social i verbal als diferents interlocutors i situacions.</li> </ul>	
<b>12. Sentit de l'humor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentit de missatges</li> <li>• És irònic/irònica i juga amb el sentit de les paraules o frases.</li> </ul>	
<b>13. Interès per temes transcendentals, valors ètics, justícia...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'interessa per temes poc habituals per a la seva edat, i tan complexos com, per exemple, la mort, la fam al món, l'origen de les coses, els temes de tipus moral.</li> <li>• Expressa opinions pròpies sobre fets, situacions i esdeveniments de l'entorn social.</li> <li>• És rigorós/rigorosa en l'aplicació de la justícia i molt sensible davant les injustícies.</li> </ul>	

CAPACITAT INTEL·LECTUAL	Marcau amb una creu (X)
<p><b>14. Bon observador/bona observadora. Capaç de captar detalls i significats que passen desapercebuts per a la majoria dels seus companys/de les seves companyes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És una persona observadora, perspicax i atenta; sol percebre amb facilitat petits canvis i detalls.</li> <li>• Fa interpretacions ajustades d'esdeveniments i situacions.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilitat mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respon amb rapidesa.</li> <li>• Entén amb facilitat les qüestions explicades. No necessita segones explicacions.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacitat d'atenció i concentració davant continguts o activitats del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Li resulta fàcil mantenir l'atenció i la concentració durant un temps prolongat.</li> <li>• Li costa abandonar les tasques en les quals està concentrat/concentrada.</li> <li>• Es mostra molt atent/atenta quan li proposen activitats noves i de descobriment.</li> <li>• Baixa el seu nivell amb les activitats simples i/o repetitives.</li> <li>• Dedicava temps a aprofundir sobre els temes del seu interès.</li> </ul>	
<p><b>17. Bona memòria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reté gran quantitat de dades i elements de la informació que rep.</li> <li>• Memoritza amb facilitat contes, poesies, cançons i informacions diverses.</li> <li>• Memorització ràpida i eficaç.</li> </ul>	
<p><b>18. Comprèn i maneja idees abstractes i complexes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorpren per la complexitat i maduresa de les seves expressions i idees.</li> <li>• Compara, analitza, avalua les idees i conceptes en esquemes complexos.</li> <li>• Les seves respostes són elaborades i raonades, pròpies persones més grans.</li> <li>• Entén i domina els sistemes simbòlics amb gran rapidesa (llenguatge oral i escrit, informàtic, musical, altres idiomes, altres codis...)</li> </ul>	
<p><b>19. Relaciona amb facilitat idees i conceptes d'àmbits diferents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona idees amb facilitat i és capaç d'adonar-se de problemes que altres persones no veuen.</li> <li>• Relaciona conceptes i idees amb experiències personals i aprenentatges no acadèmics.</li> <li>• Realitza projectes i treballs relacionant dades i procediments d'àmbits diferents.</li> </ul>	
<p><b>20. Té molta informació sobre temes diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorpren la quantitat d'informació que té sobre alguns temes.</li> <li>• En les converses, sol aportar informació no coneguda pels altres.</li> </ul>	



CREATIVITAT I PENSAMENT DIVERGENT	Marcau amb una creu (X)
<p><b>21. Bona capacitat d'aprenentatge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprèn millor i més ràpid que la majoria dels joves de la seva edat.</li> <li>• Gaudeix aprenent pel simple fet d'aprendre.</li> <li>• Entén els problemes com a desafiaments/reptes i l'apassiona la idea de resoldre'ls.</li> </ul>	
<p><b>22. Bona capacitat verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té un vocabulari inusualment ric i avançat per a la seva edat.</li> <li>• La seva expressió oral és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Narra molt bé històries, contes o esdeveniments; s'expressa amb fluïdesa.</li> </ul>	
<p><b>23. Bona capacitat lectora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegeix molt i pel seu compte; té criteri de selecció propi i sol llegir llibres d'un nivell lector superior.</li> <li>• La seva lectura és fluïda i sense errors.</li> <li>• Va aprendre a llegir abans que la majoria dels seus companys/de les seves companyes.</li> </ul>	
<p><b>24. Bona capacitat d'expressió escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra interès per dominar el llenguatge escrit.</li> <li>• La seva expressió escrita és precisa i usa estructures lingüístiques complexes.</li> <li>• Comprèn textos escrits amb gran rapidesa.</li> </ul>	
<p><b>25. Té facilitat per emprar qualsevol tipus de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dóna usos no convencionals a objectes quotidians.</li> <li>• Té interès per les tecnologies (ordinador, mòbil, etc.) per cercar informació i/o presentar treballs escolars.</li> </ul>	
<p><b>26. Té una gran habilitat per comprendre i usar símbols matemàtics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Té més facilitat per a les matemàtiques que els seus companys/les seves companyes.</li> <li>• Àgil en el càlcul mental.</li> <li>• Dóna la solució a problemes matemàtics amb rapidesa i, en moltes ocasions, sense càlculs intermedis.</li> </ul>	

MOTIVACIÓ I INTERESSOS	Marcau amb una creu (X)
<p><b>27. Alta motivació i perseverança davant tasques del seu interès</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quan fa activitats que li interessen, es mostra constant i rarament les deixa inacabades.</li> <li>• No es desanima ni es dóna per vençut/vençuda. Davant les dificultats cerca noves alternatives.</li> <li>• Necessita poca motivació externa per treballar en un tema que li interessa.</li> </ul>	
<p><b>28. S'avorreix fàcilment davant les feines rutinàries i repetides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'avorreix amb les activitats rutinàries.</li> <li>• Es queixa que s'avorreix quan, a classe, tomen a explicar un contingut que ja domina.</li> <li>• No acaba i/o es queixa d'haver de fer exercicis que consisteixin a repetir tècniques o procediments.</li> </ul>	
<p><b>29. Perfeccionista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• És molt exigent amb si mateix. Li agrada fer bé les coses.</li> <li>• No dóna per acabades les feines fins que considera que estan ben fetes.</li> </ul>	

RENDIMENT ACADÈMIC	Marcau amb una creu (X)
<p>30. Les seves notes són molt altes en les assignatures següents (escriuiu el nom de l'assignatura o les assignatures):</p>	

## Annex 8: DIAC-Fs Detecció d'Indicadors d'Altes Capacitats. Qüestionari per a famílies. Educació Secundària. Versió en castellà

### CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE INDICADORES DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES FAMILIAS. EDUCACIÓN SECUNDARIA. (DIAC-Fs). Versión castellano R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuación aparecen recogidos 30 ítems o apartados (escritos en negrita) referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de los apartados viene acompañado de varias oraciones que expresan y aclaran el significado del ítem a considerar.

Lea detenidamente cada uno de los ítems y marque en la casilla correspondiente una X si piensa que la conducta o condición que expresa se da con frecuencia, formando parte del estilo de funcionamiento habitual de su hijo/a, o es llamativa en comparación con el resto de chicos/as de su misma edad. Déjela en blanco si piensa que no se da con mucha frecuencia.

Tenga en cuenta que:

Las frases que acompañan a cada ítem o apartado son aclaratorias, no es necesario que se cumplan todas, pero sí con frecuencia la mayoría.

El ítem número 30 es abierto y debe escribir el nombre de las asignaturas que está valorando.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE	Señale con una cruz (X)
<p><b>1. Se interesa por todo lo que le rodea. Muestra una gran curiosidad por muchas cosas y temas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace muchas preguntas.</li> <li>• Necesita saber el porqué de las cosas.</li> <li>• Tiene inquietud por saber más y comprender.</li> <li>• Algunos de sus intereses son propios de personas adultas</li> </ul>	
<p><b>2. Le interesa investigar y descubrir cosas nuevas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene gran interés por conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas.</li> <li>• Plantea preguntas poco frecuentes para su edad.</li> <li>• Hace preguntas interesantes e intencionadas, diferentes a las que se hacen para pedir información.</li> <li>• Le gustan las actividades que implican buscar información, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Plantea muchas, y en ocasiones inusuales, formas de resolver los problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca soluciones alternativas.</li> <li>• Utiliza estrategias que no se le ocurren a sus iguales.</li> <li>• Encuentra soluciones originales, diferentes al resto de sus compañeros y/o amigos.</li> <li>• Da más de una respuesta o solución.</li> </ul>	
<p><b>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía.</li> <li>• Sus producciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o la riqueza de detalles.</li> <li>• Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes.</li> <li>• Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.</li> </ul>	

DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL	Señale con una cruz (X)
<b>5. Tendencia al liderazgo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los amigos y amigas lo valoran y lo pueden aceptar como líder natural del grupo.</li> <li>• A menudo toma la iniciativa y organiza actividades en casa o en el parque, etc.</li> <li>• Tiene capacidad de influencia en las opiniones, actividades, juego, etc. de los amigos y amigas.</li> </ul>	
<b>6. Con frecuencia organiza las situaciones y las cosas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divierte ordenando, catalogando y clasificando cosas, situaciones, etc.</li> <li>• Organiza su propio trabajo.</li> </ul>	
<b>7. Tiende a relacionarse con personas adultas y jóvenes de más edad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona la edad de sus compañeros/as en función de las actividades que quiere hacer.</li> <li>• En algunas situaciones prefiere la compañía de compañeros/as mayores o de adultos.</li> <li>• Es aceptado/a por compañeros/as de más edad.</li> </ul>	
<b>8. Independiente en sus opiniones y con sentido crítico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una actitud crítica y una opinión en muchos temas.</li> <li>• Defiende sus puntos de vista.</li> <li>• Le cuesta aceptar imposiciones o normas que considera injustas o no razonadas.</li> </ul>	
<b>9. Confianza en sí mismo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra confianza y seguridad en si mismo/a y en sus opiniones.</li> <li>• Tiene una buena autoestima.</li> </ul>	
<b>10. Acepta bien las responsabilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones.</li> <li>• Es capaz de aceptar responsabilidades y se puede confiar en que lo hará bien.</li> </ul>	
<b>11. Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta fácilmente a los cambios y a las nuevas situaciones.</li> <li>• Acepta fácilmente los cambios en la rutina familiar.</li> <li>• Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones.</li> </ul>	
<b>12. Sentido del humor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentido de mensajes.</li> <li>• Es irónico/a y juega con el sentido de las palabras o frases.</li> </ul>	
<b>13. Interés por temas trascendentes, valores éticos, justicia...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por temas poco habituales a su edad, y tan complejos como, por ejemplo, la muerte, el hambre en el mundo, el origen de las cosas y temas de tipo moral.</li> <li>• Expresa opiniones propias sobre hechos, situaciones y acontecimientos del entorno social.</li> <li>• Es riguroso/a en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias.</li> </ul>	

CAPACIDAD INTELECTUAL	Señale con una cruz (X)
<p><b>14. Buen observador/a. Capaz de captar detalles y significados que pasan desapercibidos para la mayoría de sus compañeros/as</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una persona observadora, perspicaz y atenta; suele percibir con facilidad pequeños cambios y detalles.</li> <li>• Realiza interpretaciones ajustadas de acontecimientos y situaciones.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilidad mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde con rapidez.</li> <li>• Entiende con facilidad las cuestiones explicadas. No necesita segundas explicaciones.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacidad de atención y concentración ante contenidos o actividades de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le resulta fácil mantener la atención y la concentración durante un tiempo prolongado.</li> <li>• Le cuesta abandonar las actividades en las que está concentrado.</li> <li>• Se muestra muy atento/a cuando se le proponen actividades nuevas y de descubrimiento.</li> <li>• Baja su nivel con las actividades simples y/o repetitivas.</li> <li>• Dedicar tiempo a profundizar sobre los temas de su interés.</li> </ul>	
<p><b>17. Buena memoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retiene gran cantidad de datos y elementos de la información que recibe.</li> <li>• Memoriza con facilidad cuentos, poesías, canciones e informaciones diversas.</li> <li>• Memorización rápida y eficaz.</li> </ul>	
<p><b>18. Comprende y maneja ideas abstractas y complejas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas.</li> <li>• Compara, analiza, organiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos.</li> <li>• Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de jóvenes más mayores.</li> <li>• Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos...).</li> </ul>	
<p><b>19. Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de problemas que otras personas no ven.</li> <li>• Relaciona conceptos e ideas con experiencias personales y aprendizajes no académicos.</li> <li>• Realiza proyectos y trabajos interrelacionando datos y procedimientos de ámbitos distintos.</li> </ul>	
<p><b>20. Posee mucha información sobre temas diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprende la cantidad de información que posee sobre algunos temas.</li> <li>• Suele aportar información no conocida por los demás en las conversaciones.</li> </ul>	

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE	Señale con una cruz (X)
<b>21. Buena capacidad de aprendizaje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende mejor y más rápido que la mayoría de niños/as de su edad.</li> <li>• Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender.</li> <li>• Entiende los problemas como retos o desafíos y le apasiona la idea de resolverlos.</li> </ul>	
<b>22. Buena capacidad verbal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un vocabulario inusualmente rico y avanzado para su edad.</li> <li>• Su expresión oral es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Narra muy bien historias, cuentos o acontecimientos; se expresa con fluidez.</li> </ul>	
<b>23. Buena capacidad lectora</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee mucho y por su cuenta; tiene criterio de selección propio y suele leer libros de un nivel lector superior.</li> <li>• Su lectura en voz alta es fluida y sin errores.</li> <li>• Aprendió a leer antes que la mayoría de sus compañeros/as.</li> </ul>	
<b>24. Buena capacidad de expresión escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por dominar el lenguaje escrito.</li> <li>• Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Comprende textos escritos con gran rapidez.</li> </ul>	
<b>25. Tiene facilidad para utilizar cualquier tipo de material</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da usos no convencionales a objetos cotidianos.</li> <li>• Tiene interés por las tecnologías (ordenador, móvil, etc.) para buscar información y/o presentar trabajos escolares.</li> </ul>	
<b>26. Posee gran habilidad para comprender y utilizar símbolos matemáticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene más facilidad para las matemáticas que sus compañeros/as.</li> <li>• Ágil en la utilización del cálculo mental.</li> <li>• Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y en muchas ocasiones sin cálculos intermedios.</li> </ul>	

MOTIVACIÓN E INTERESES	Señale con una cruz (X)
<b>27. Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando realiza actividades que le interesan, se muestra constante y en raras ocasiones las deja inacabadas.</li> <li>• No se desanima ni se da por vencido/a; ante las dificultades busca nuevas alternativas.</li> <li>• Necesita poca motivación externa para trabajar en un tema que le interesa.</li> </ul>	
<b>28. Se aburre fácilmente ante tareas rutinarias y repetidas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aburre con las actividades rutinarias.</li> <li>• Se queja de que se aburre cuando se vuelve a explicar en clase un contenido que ya domina.</li> <li>• No termina y/o se queja por tener que realizar ejercicios que consistan en repetir técnicas o procedimientos.</li> </ul>	
<b>29. Perfeccionista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es muy exigente consigo mismo/a. Le gusta hacer bien las cosas.</li> <li>• No da por acabado un trabajo hasta que considera que está bien hecho.</li> </ul>	

RENDIMIENTO ACADÉMICO	Señale con una cruz (X)
<p>30. Sus notas son muy altas en las siguientes asignaturas (escriba el nombre de la o las asignaturas):</p>	







ALUMNE:

CENTRE:

CURS:

GRUP:

ANNEX 9C: FULL DE BUIDATGE PROVES AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA	
CREATIVITAT I PENSAMENT DIVERGENT	
Tests / qüestionaris	Resultats i observacions
DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL, SOCIAL I MORAL	
Tests / qüestionaris	Resultats i observacions
CAPACITAT INTEL·LECTUAL	
Tests / qüestionaris	Resultats i observacions
CARACTERÍSTIQUES D'APRENTATGE	
Tests / qüestionaris	Resultats i observacions
MOTIVACIÓ I INTERESSOS	
Tests / qüestionaris	Resultats i observacions
RENDIMENT ACADÈMIC	
Tests / qüestionaris	Resultats i observacions

## Annex 10: Llistat de proves per a la identificació de les altes capacitats intel·lectuals

PROVA I AUTORS	EDITORIAL	ÀMBIT DE VALORACIÓ. DESCRIPCIÓ	EDAT D'APLICACIÓ	TEMPS D'APLICACIÓ	MODALITAT D'APLICACIÓ
<b>ESCALES I QÜESTIONARIS D' IDENTIFICACIÓ. DOCENTS I FAMÍLIES</b>					
DIAC-Dp, DIAC-Fp DIAC-Ds, DIAC-Fs Rodríguez, R.; Rabassa, G.; Salas, R.; Pardo, A. (2015)	IRE. Institut de Recerca i Innovació Educativa. UIB	Detecció d'indicadors d'altres capacitats en centres escolars Qüestionaris per a docents de Primària i Secundària Qüestionaris per a famílies d'alumnes de Primària i Secundària Àrees que avalua: creativitat i pensament divergent; desenvolupament emocional, social i moral; capacitat intel·lectual; característiques d'aprenentatge; motivació i interessos i rendiment acadèmic	6 -12 anys. Primària 12-16nys. Secundària	Variable: 15 minuts aproximadament	Individual
EDAC Artola, T.; Mosteiro, P.; Barraca, J.; Ancillo, I.; Pina, J. (2003)	Grupo Albor-Cohs	Escala de detecció de subjectes amb altes capacitats. Per al professorat Àrees que avalua: capacitats cognitives, pensament divergent, motivació, personalitat i lideratge	8-12 anys. Primària	Variable: 15 minuts aproximadament	Individual
GATES Gilliam, J.; Carpenter, B.; Christensen, J. (2000)	Psymtec Material Técnico SL	Identificació d'estudiants superdotats Àrees que avalua: habilitat intel·lectual, capacitat acadèmica, creativitat, lideratge i talent artístic Qüestionari família i professorat	5 – 18 anys	Variable: 15 minuts aproximadament	Individual
SCRBSS RENZULLI Renzulli, J. (1978) Adaptació: Castelló, A. (1986) Adaptació: Alonso, J. (2001)	Amarú Ediciones	Escala d'observació per al professorat Àrees que avalua: aprenentatge, motivació, creativitat, lideratge, precisió en la comunicació, expressió i planificació	A partir de 8 anys	Variable: 15 minuts aproximadament	Individual
SEES. Escala d'avaluació d'acceleració escolar Pérez, L; Domínguez, P. (2001)	ICCE	Els elements personals, contextuals i escolars són determinants per a la consecució i l'èxit de la mesura d'acceleració En aquesta escala es recullen els elements més importants de cadascuna d'aquestes àrees: dades generals de l'alumne, familiars, escolars i psicopedagògiques	A partir de 6 anys. Tots els nivells	Variable	Individual
<b>QÜESTIONARIS DE NOMINACIÓ D'IGUALS</b>					
Escala de Nominació d'Iguals per a l'alumnat de Primària Arocas, E.; Martínez, P.; Martínez, M.; Regadera, A. (2002)	Generalitat Valenciana «Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades»	Obtenir informació sobre la percepció de tots els alumnes de la classe en relació als seus companys i companyes amb altes capacitats	6 – 12 anys. Primària	Variable: 20 minuts aproximadament	Col·lectiva
NECESIDADES EDUCATIVAS DEL SUPERDOTADO Rayo Lombardo, J. (1997)	EOS Instituto de Orientación Psicológica	Nominació entre iguals	6 - 12 anys. Primària	Variable: 30 minuts aproximadament	Col·lectiva

PROVA I AUTORS	EDITORIAL	ÀMBIT DE VALORACIÓ. DESCRIPCIÓ	EDAT D'APLICACIÓ	TEMPS D'APLICACIÓ	MODALITAT D'APLICACIÓ
<b>TESTS D' INTEL·LIGÈNCIA GENERAL</b>					
K-ABC. Bateria de Evaluación para niños Kaufman, A.; Kaufman, N. (1997)	TEA Ediciones	Escales: processament simultani, seqüencial i coneixements	2.5 - 12 anys	Variable: 35 - 75 minuts.	Individual
BRUNET-LEZINE. REVISAT Escala de desenvolupament psicomotriu de la primera infància. Brunet, O.; Lezine, I. (1965)	Psymtec Material Técnico SL	Desenvolupament postural, coordinació oculomaneu, llenguatge, socialització i adaptació	0 - 30 mesos	Variable	Individual
BAYLEY III Escales Bayley de desenvolupament infantil-III Bayley, N. (1977)	PEARSON	Avalua el desenvolupament funcional: cognitiu, motor, lingüístic socioemocional i adaptatiu	1 - 42 mesos	Variable: 30-90 minuts	Individual
HAIZEA-LLEVANT. Escala d'observació del desenvolupament Fernández, E.; Fernández, I.; Fuentes, J.; Rueda, J. (1991)	Projecte Haizea Llevant	Permet comprovar el nivell de desenvolupament cognitiu, social i motor, oferint un marge normal d'adquisició d'algunes habilitats fonamentals durant la infància	0 - 5 anys	Variable	Individual
K-BIT. Test breu d'intel·ligència Kaufman, A.S. Kaufman, N.L. (2013)	PEARSON	Mesura de la intel·ligència verbal i no verbal en nins, adolescents i adults	4 - 90 anys	15 - 30 minuts	Individual
LEITER-R. Escala manipulativa internacional Roid, G.; Miller, L. (1996)	Psymtec Material Técnico SL	Prova manipulativa no verbal. Capacitat intel·lectual sense components culturals Bateria de Visualització i Raonament (VR) Bateria Atenció/Memòria (AM)	2 - 20 anys	Variable	Individual
Guia Portage d'educació preescolar. Bluma, S.; Sherer, M.; Frohman, A.; Hilliard, J. (1989)	TEA. Ediciones	Avalua el comportament del nen o nina. El fitxer ajuda a avaluar les conductes que el nen o la nina executa, identifica les que està aprenent i proporciona la tècnica per ensenyar cada objectiu Àrees que avalua: estimulació del bressol, socialització, llenguatge, autoajuda, cognició, desenvolupament motriu	0 - 6 anys	Variable	Individual
MSCA. Escales d'aptituds i psicomotricitat per a infants McCarthy, D. (1972)	PEARSON	Escala de desenvolupament cognitiu i psicomotor	2.5 – 8.5 anys	Variable: 45 - 60 minuts	Individual
NEPSY-II Korkman, M.; Kirk, U.; Kemp, S. (2013)	PEARSON	Avaluació cognitiva, atenció, funcions executives, llenguatge, memòria, aprenentatge, funcionament sensoriomotor, percepció-cognició social i processament visoespacial	3 - 16 anys	Variable: 45 - 180 minuts	Individual
RAVEN. Test de matrius progressives, color (CPM), general (SPM), superior (APM) Raven, J. C.; Court, J.H.; Raven, J. (2001)	PEARSON	Permeten determinar el potencial d'aprenentatge i obtenir una estimació de la intel·ligència general o factor G identificat per Spearman	Escala de color: 4 - 9 anys Escala General: a partir de 9 anys	Variable: 40 - 90 minuts	Individual / col·lectiva
WISC-IV. Escala d'intel·ligència de Wechsler per a nins Wechsler, D. (2007)	PEARSON	Capacitat intel·lectual Escales: comprensió verbal, raonament perceptiu, memòria de treball i velocitat de processament	6 – 16 anys	Variable: 60 - 110 minuts	Individual
WPPSI IV. Escala d'intel·ligència de Wechsler per a preescolar i primària Wechsler, D. (2014)	PEARSON	Funcionament cognitiu dels dos anys i mig a set anys i set mesos Escala verbal Escala manipulativa	2.6 - 7.7 anys	Variable: 30 – 60 minuts	Individual
WNV. Escala no verbal d'aptitud intel·lectual de Wechsler Wechsler, D.; Naglieri, J.A. (2006-2011)	PEARSON	Avaluació no verbal del funcionament cognitiu general	5 - 21 anys	Variable: 20 – 45 minuts	Individual

PROVA I AUTORS	EDITORIAL	ÀMBIT DE VALORACIÓ. DESCRIPCIÓ	EDAT D'APLICACIÓ	TEMPS D'APLICACIÓ	MODALITAT D'APLICACIÓ
<b>TESTS D'APTITUDS ESPECÍFIQUES</b>					
BADYG-r. Bateria d'aptituds diferencials i generals Gràfic I, E1, E2, E3, M,S Yuste, C.; Martínez, R.; Galvé, J.L. (2007)	TEA. Ediciones	Intel·ligència general, aptituds intel·lectuals específiques, habilitats mentals verbals i no verbals, conceptes numèrics, informació, vocabulari, percepció auditiva i percepció grafomotriu	4 - 20 anys	Variable	Individual o col·lectiva
DAT. 5. Test d'aptituds diferencials Bennett, G.K.; Seashore, H.G.; Wesman, A.G. (2011)	PEARSON	Raonament verbal, numèric, abstracte, relacions espacials, ortografia, rapidesa i exactitud perceptiva	A partir de 12 anys	143 minuts	Individual o col·lectiva
CARAS-R Thurstone, L. L.; Yela, M. (2012)	TEA. Ediciones	Avaluació de les aptituds perceptives i d'atenció	A partir de 6 anys	3 minuts	Individual o col·lectiva
ITPA. Test Illinois d'aptituds psicolingüístiques Kirk, S.A.; McCarthy, J. J.; Kirk, W. D. (1989)	TEA. Ediciones	Funcions psicolingüístiques implicades en la comunicació. Detecció de dificultats en el procés de comunicació	3 - 10 anys	120 minuts	Individual
D2. Test d'Atenció Brickenkamp, R. (2002)	TEA. Ediciones	Avalua atenció selectiva i concentració, mitjançant diferents aspectes: velocitat, precisió, estabilitat i control atencional	A partir de 8 anys	Variable: 8 - 10 minuts	Individual o col·lectiva
CSAT. Tasca d'atenció sostinguda Servera, M.; Llabres, J. (2009)	TEA. Ediciones	Capacitat d'atenció sostinguda	6 - 11 anys	7 - 8 minuts	Individual Informatitzada
<b>TESTS DE EXECUCIÓ O RENDIMENT</b>					
BOHEM III. Test de conceptes bàsics Bohem, A. E. (2012)	PEARSON	Permet avaluar l'adquisició dels conceptes bàsics essencials per un rendiment escolar adequat	5 - 7 anys	Variable: 30 - 45 minuts	Individual o col·lectiva
TALE. Test d'anàlisi de lectoescriptura en llengua castellana Toro, J.; Cervera, M. (1995)	TEA. Ediciones	Anàlisi de lectoescriptura Determinació dels nivells generals i les característiques específiques de la lectura i l'escriptura, en un moment concret de l'aprenentatge	6 -10 anys	Variable: 30 - 45 minuts	Individual
TALEC. Test d'anàlisi de lectoescriptura en llengua catalana Toro, J.; Cervera, M. (2005)	TEA. Ediciones	Anàlisi de lectoescriptura Determinació dels nivells generals i les característiques específiques de la lectura i escriptura, en un moment concret de l'aprenentatge	6 - 10 anys	Variable: 30 - 45 minuts	Individual
PROLEC-R. Bateria d'avaluació dels processos lectors en llengua castellana Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E.; Arribas, D. (2014)	TEA. Ediciones	Bateria d'avaluació dels processos lectors que intervenen en la comprensió de materials escrits i detecció de dificultats en la capacitat lectora: identificació de lletres, reconeixement de paraules, processos sintàctics, processos semàntics	6 - 12 anys	Variable: 20 - 40 minuts	Individual
PROLEC-R. Bateria d'avaluació dels processos lectors en llengua catalana Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E.; Arribas, D. (2000)	TEA. Ediciones	Bateria d'avaluació dels processos lectors que intervenen en la comprensió de materials escrits i detecció de dificultats en la capacitat lectora: identificació de lletres, reconeixement de paraules, processos sintàctics, processos semàntics	6 - 12 anys	Variable: 20 - 40 minuts	Individual
<b>ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE</b>					
ACRA. Estratègies d'aprenentatge Román, J. M.; Gallego, S. (1993)	TEA. Ediciones	Avaluació d'estratègies cognitives facilitadores del aprenentatge escolar Quatre escales: estratègies d'adquisició, codificació, recuperació de la informació i suport al pensament	12 - 16 anys	Variable: 20 - 50 minuts	Individual o col·lectiva

PROVA I AUTORS	EDITORIAL	ÀMBIT DE VALORACIÓ. DESCRIPCIÓ	EDAT D'APLICACIÓ	TEMPS D'APLICACIÓ	MODALITAT D'APLICACIÓ
<b>TESTS DE CREATIVITAT</b>					
TAEC. Test d'abrecció per avaluar la creativitat de la Torre, S. (1996)	Editorial Escuela Española	Avaluació de la creativitat a través del dibuix i la complementació de figures	A partir de 5 anys	Variable 5 - 30 minuts	Individual o col·lectiva
Adaptació i baremació del test de pensament creatiu de Torrance: expressió figurada i expressió verbal Artiles, C.; Jiménez, J.E.; Rodríguez, C.; García, E. (2007)	Dirección General de Ordenación e Innovación. Consejería Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias	Pensament creatiu Expressió figurada Expressió verbal	6 - 16 anys	30 - 45 minuts	Individual o col·lectiva
CPAL. Valoració projectiva de la creativitat en subjectes d'altres capacitats Apraiz, J; López, M. C. (2001)	Editorial Lankopi, SA	Valoració projectiva de la creativitat	A partir de 10 anys	Variable	Individual o col·lectiva (en petit grup)
CREA. Intel·ligència creativa Corbalán, F. J.; Martínez, F.; Donolo, C; Tejerina, M.; Limiñana, R. M. (2003)	TEA. Ediciones	Avaluació cognitiva de la creativitat. Valora la generació de qüestions en el context teòric de recerca i solució de problemes	A partir de 6 anys	10 minuts	Individual o col·lectiva
PIC-N. Imaginació Creativa per a nins Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca; Mosteiro, P. (2004-2010) PIC-J. Imaginació Creativa per a joves Artola, T.; Barraca, J.; Mosteiro, P. I altres (2008)	TEA. Ediciones	Permet una aproximació factorial a la mesura de la creativitat oferint puntuacions en diferents variables: fluïdesa, flexibilitat, originalitat, elaboració, ombres i color, títol i detalls especials. Aquests aspectes es consideren constituents d'un factor d'ordre superior i a través d'ells se obté una mesura de creativitat gràfica i una altra de creativitat narrativa. A la vegada aquestes dues mesures permeten obtenir una puntuació global en creativitat	8 - 12 anys 12 - 18 anys	40 minuts 45 minuts	Individual o col·lectiva
<b>PROVES COMPLEMENTARIES (personalitat, adaptació, motivació, autoconcepte, intel·ligència emocional, etc.)</b>					
BAS -1, 2. Bateria de socialització per a professors i pares Silva, F.; Martorell, M. C. (1983) BAS -3. Bateria de socialització (autoavaluació) Silva, F.; Martorell, M. C. (1987)	TEA. Ediciones	Dóna un perfil de socialització amb quatre escales d'aspectes facilitadors: lideratge, jovialitat, sensibilitat social, respecte, autocontrol. Tres escales d'aspectes perturbadors: agressivitat, tossudesia, apatia, retraïment, ansietat També s'obté una apreciació social	BAS 1 i 2: de 6 - 15 anys BAS 3: 11 - 19 anys	20 minuts	Individual o col·lectiva
C.P.Q. Qüestionari de personalitat per a nins Poter, R.B.; Cattell, R.B. (1981)	TEA. Ediciones	Avaluació de 14 dimensions primàries i 3 dimensions globals de la personalitat Inclou una escala d'habilitat mental o intel·ligència	8 - 12 anys	Variable: 35 - 70 minuts	Individual o col·lectiva
ESPQ. Qüestionari factorial de personalitat Poter, R. B.; Cattell, R.B. (1981)	TEA. Ediciones	Avaluació de 13 factors primaris i 2 factors globals de la personalitat	6 - 8 anys	Variable: 30 - 40 minuts	Individual o col·lectiva
TAMAI. Test Autoavaluatiu Multifactorial d'Adaptació Infantil Hernández, P. (1983)	TEA. Ediciones	Avaluació de l'adaptació personal, social, escolar i familiar i de les actituds educadores dels pares Qüestionari d'autoavaluació	A partir de 8 anys	Variable: 30- 40 minuts	Individual o col·lectiva
CAS. Qüestionari d'ansietat infantil Gillis, J. S. (1989)	TEA. Ediciones	Avalua els trastorns d'ansietat en nins	6 - 8 anys	Variable: 20 - 30 minuts	Individual o col·lectiva