

CREENA

Centro de Recursos de
Educación Especial de Navarra

El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales

Iñaki Martínez Urmeneta
Carlos Ollo Oscáriz

Módulo de conducta y altas capacidades

La inclusión del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en el nuevo marco legal derivado de la Orden 93/2008 que regula la atención a la diversidad en la Comunidad Foral de Navarra, supone un importante paso adelante del que se derivan respuestas ajustadas y diferenciadas.

El alumnado con alta capacidad presenta unas necesidades educativas específicas que le singularizan y diferencian y que es preciso conocer previamente para articular y planificar intervenciones coherentes con ellas y de calidad. De todos es sabido que es muy difícil y arriesgado intentar identificar y concretar las necesidades educativas de una persona sin aplicar procedimientos adaptados y fiables de evaluación. La planificación de la intervención educativa debe construirse a partir de los resultados de un exhaustivo proceso de valoración y análisis centrado tanto en las características y condiciones del alumno o alumna, como en las del contexto con el que se relaciona.

Por otra parte, si cualquier intervención educativa, incluidas las dirigidas al alumnado con altas capacidades, tiene como objeto el desarrollo integral y equilibrado del alumnado, los procesos de evaluación deben abarcar a la persona en su globalidad y no hay otra forma de hacerlo que destacar todas y cada una de sus facetas. La evaluación deberá tener en cuenta, por tanto, factores como: el desarrollo y estilo cognitivo, los procesos y estilos de aprendizaje, el rendimiento curricular, el estado y estilo afectivo-emocional, los intereses y motivaciones, las habilidades y actitudes sociales, etc.

Además, debido a la cambiante condición de las instituciones y de la sociedad en su conjunto, cada vez es más necesario que las decisiones y medidas educativas se adopten en función de criterios comúnmente aceptados y universales, que doten de coherencia al sistema facilitando el uso de un lenguaje común, la concreción del objeto y los ámbitos de trabajo, el traslado eficaz de información y la comprensión y asunción de medidas adoptadas en otros ámbitos o por otros profesionales. Los estándares de calidad en educación imponen el seguimiento de protocolos basados en procedimientos consensuados y técnicas fiables previamente validadas.

En las siguientes páginas vamos a encontrar respuestas a algunas de estas premisas. En ellas se pretende proporcionar a los orientadores/as de los centros escolares de Navarra:

- Una propuesta de detección para su centro escolar.
- Criterios y propuestas para construir planes de evaluación psicopedagógica.
- Instrumentos elaborados que facilitan la realización de las tareas de identificación y evaluación (escalas, cuestionarios, pruebas, modelos de informes...).
- Relación ordenada de pruebas disponibles (cuestionarios, tests, escalas...) a las que acudir para ampliar datos o concretar planes.

ÍNDICE

I. Introducción.

II. Normativa foral, autonómica y estatal.

III. El proceso evaluador de las necesidades educativas en alumnado con Altas Capacidades.

1. Detección.

1º. Justificación.

2º. Objetivos, características y dificultades.

3º. El Plan de Detección/Identificación.

a. Criterios para diseñarlo.

b. Procedimientos

c. Instrumentos

- Cuestionario de nominación por profesores.
- Cuestionario de nominación por compañeros.
- Cuestionario de nominación por los padres.
- Pruebas estandarizadas.

d. Identificación de los alumnos/as con AACC o Superdotación:

- Análisis de datos de las pruebas estandarizadas.
- Análisis de los datos de los cuestionarios de nominación recomendados y, en su caso, de los opcionales.
- Conclusión del proceso de detección.

2. Evaluación psicopedagógica.

1º. Sentido y justificación.

2º. Criterios para diseñar el "Plan de evaluación psicopedagógica".

3º. Fases y ámbitos de la evaluación psicopedagógica.

a. FASE PRIMERA: EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A.

Objetivo.

Ámbitos a evaluar.

- Académico-curricular.
- Cognitivo-intelectual.
- Creatividad y pensamiento divergente.
- Socio-afectivo y emocional.

Procedimientos e Instrumentos.

- Instrumentos para evaluar el ámbito cognitivo-intelectual.
- Instrumentos para evaluar el ámbito académico-curricular.
- Instrumentos para evaluar la creatividad.
- Instrumentos para evaluar el ámbito socio-afectivo y emocional.

b. FASE SEGUNDA: EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

Objetivo.

Ámbitos a evaluar.

- Contexto escolar.
- Contexto social.
- Contexto familiar.

Procedimientos e instrumentos.

c. FASE TERCERA. CONCRECIÓN DE NECESIDADES

Objetivo.

Procedimientos e instrumentos.

IV. Bibliografía.

V. Anexos.

| | |
|-------------------|---|
| ANEXO A | (1 y 2) "Cuestionarios de detección de AACCC". |
| ANEXO B | "Resumen de datos de los procesos de detección en el grupo". |
| ANEXO C | "Plan de evaluación". |
| ANEXO D | "Modelo de informe psicopedagógico". |
| ANEXO I | "Escala y cuestionarios para la identificación". |
| ANEXO II | "Pruebas de actitudes intelectuales generales y específicas". |
| ANEXO III | "Pruebas de funciones mentales básicas". |
| ANEXO IV | "Pruebas sobre estilo cognitivo y potencial de aprendizaje". |
| ANEXO V | "Relación de pruebas de rendimiento". |
| ANEXO VI | "Pruebas de aptitudes e intereses profesionales". |
| ANEXO VII | "Pruebas sobre creatividad". |
| ANEXO VIII | "Pruebas de personalidad y rasgos". |

El proceso evaluador del alumnado con altas capacidades intelectuales

I. Introducción.

El objetivo prioritario de los centros educativos es dar respuestas de calidad a las múltiples y variadas necesidades educativas que presenta su alumnado. El cumplimiento de este objetivo requiere diseñar y poner en marcha procesos de evaluación válidos y fiables que las definan y concreten. La atención a la Diversidad (es decir a todas y cada una de las necesidades colectivas o individuales) se optimizará si disponemos de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación más adaptados y eficaces.

Una parte importante de esta diversidad es la formada por los alumnos que presentan, o pueden presentar, necesidades educativas derivadas de sus altas capacidades intelectuales (AACC) (la prevalencia de las altas capacidades entre la población escolar es aproximadamente del 2%). En relación a este alumnado los centros educativos deberán seleccionar los procesos, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan concretar la entidad y grado de sus aptitudes, competencias y posibilidades de desarrollo y actuación y la adecuación a las mismas (en oferta y exigencia) del contexto social, familiar y escolar.

Mediante esta Guía pretendemos ofertar a los centros educativos, especialmente, a sus Orientadores/as, algunos procedimientos e instrumentos que les ayuden en la tarea de concretar las necesidades educativas en el ámbito de las AACC. Tal y como nosotros lo entendemos el proceso evaluador consta de dos fases claramente diferenciadas: la Detección y la Evaluación Psicopedagógica.

II. Normativa foral, autonómica y estatal:

A) NORMATIVA ESPECÍFICA DE NAVARRA:

En la Comunidad Foral de Navarra, en ausencia de normativa propia, se venía aplicando la legislación estatal hasta la publicación de la [Orden Foral 93/2008](#). Esta norma regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra; en relación con el alumnado con altas capacidades, realiza las siguientes aportaciones:

Artículo 1 “Objeto”: Esta Orden pretende regular las medidas educativas de atención a la diversidad incluyendo al alumnado con altas capacidades intelectuales como parte de esta diversidad.

Artículo 3 "Principios generales de atención a la diversidad":

Apartado 4: "la detección de las necesidades específicas de apoyo educativo se realizará lo más tempranamente posible con el fin de prevenir desajustes en el aprendizaje y adoptar las medidas educativas adecuadas".

Artículo 4 "Escolarización": Apartado 2: "para adecuar la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y prever los recursos humanos y materiales necesarios para su escolarización, será preciso realizar la evaluación psicopedagógica y, en su caso, emitir el correspondiente informe de modalidad de escolarización y/ petición de recursos". Apartado 4: "las decisiones que se adopten a lo largo de la escolarización serán objeto de revisión, pudiendo modificarse de acuerdo a la evaluación del profesorado y los informes psicopedagógicos, en función de la evolución del propio alumno o alumna".

Artículo 9: Señala expresamente que el "Plan de Atención a la Diversidad" que se ha de elaborar en los centros escolares deberá contemplar, entre otros, los "criterios y procedimientos para la detección y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo" (punto 2) y "la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo... derivadas de... altas capacidades" (punto 4).

Capítulo IV "Alumnado con altas capacidades": Establece en su articulado la definición, los criterios de escolarización, la identificación y evaluación de las necesidades de este alumnado, las medidas ordinarias y extraordinarias disponibles y los procedimientos para aplicarlas y registrarlas. (Ver expresamente el **Artículo 18**: "Identificación y evaluación de las necesidades del alumnado con altas capacidades").

b) NORMATIVA ESPECÍFICA EN OTRAS AUTONOMÍAS:

La normativa específicamente dirigida a la atención educativa al alumnado con Altas Capacidades publicada en el resto de Comunidades Autónomas, suele centrarse en la regulación de las medidas de flexibilización; en esta normativa se hace continua referencia a la necesidad de utilizar criterios y procedimientos eficaces de detección, identificación y evaluación de las altas capacidades intelectuales y las necesidades educativas que de ellas se derivan; algunos ejemplos destacados son los siguientes:

Andalucía:

INSTRUCCIONES de 27 de febrero de 2007, por la que se regulan los procedimientos para evaluar y flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas asociadas a

condiciones de sobredotación intelectual. Se aportan en anexos los modelos de solicitud e informes.

Aragón:

[RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2.001](#), por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.

Canarias:

[ORDEN de 22 de julio de 2.005](#), por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

[RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 2.005](#), por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Castilla y León:

[RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2005](#), por la que se publica el "Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual". Recoge expresamente en su capítulo 6 "Medidas de actuación", los procesos y procedimientos de identificación y de diagnóstico.

Castilla La Mancha:

[ORDEN de 15 de diciembre de 2003](#), que de termina los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.

Extremadura:

[ORDEN DE 27 de febrero de 2.004](#), por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente. Recoge los procesos y procedimientos de evaluación psicopedagógica e identificación, aportando modelos impresos de informes y solicitudes.

Euskadi:

[RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1.998](#), por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Galicia:

[ORDEN de 28 de Octubre de 1996](#), por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas

especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual

Madrid:

[RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2.001](#), por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con nee asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

[ORDEN, 70/2005, de 11 de enero](#), por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual

Murcia:

[Orden de 24 de mayo de 2005](#), por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.

Valencia:

[ORDEN de 14 de julio de 1999](#), de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual

C) NORMATIVA ESTATAL:

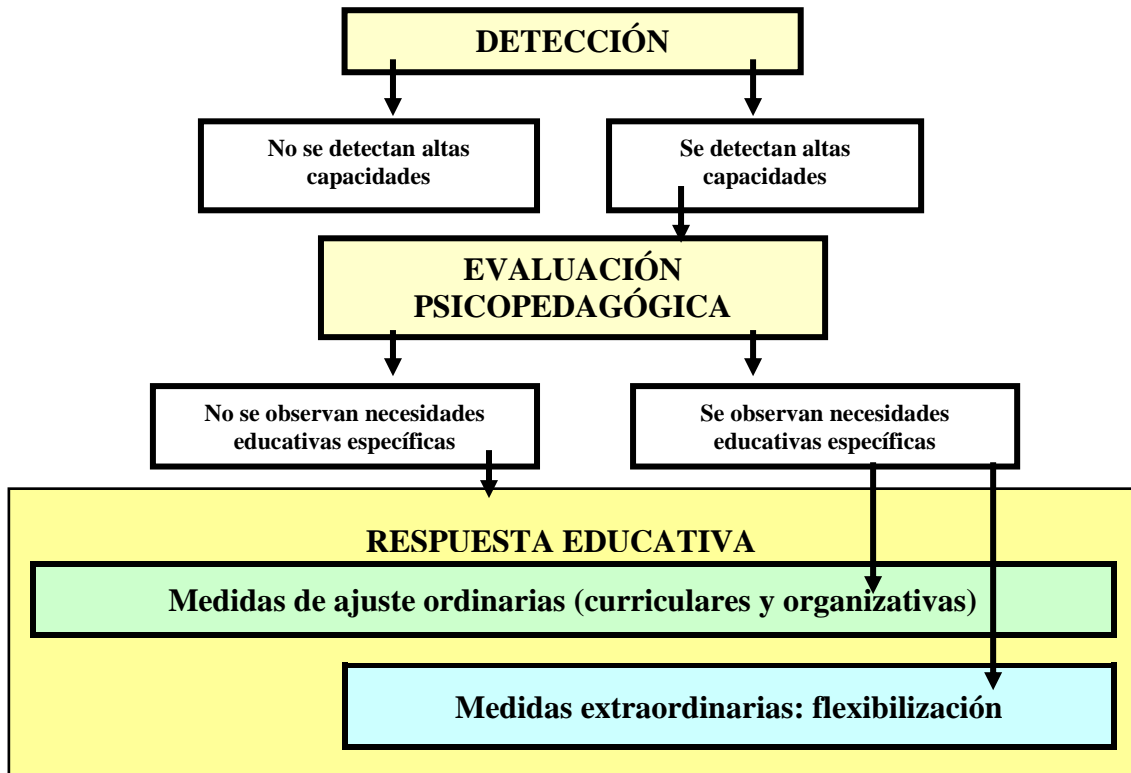
[RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1.996](#), por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

[RESOLUCIÓN de 20 de marzo de 1997](#), por la que se determinan los plazos para presentar los expedientes de flexibilización en alumnos con necesidades educativas derivadas de altas capacidades o superdotación intelectual.

[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

III. El proceso evaluador de las necesidades educativas en alumnado con altas capacidades

Esquema del proceso intervención educativa en alumnado con altas capacidades



1. Detección del alumnado con Altas Capacidades.

Justificación:

La detección y atención temprana son dos de las recomendaciones universalmente aceptadas tanto en el ámbito médico como en el asistencial o el educativo; son múltiples las razones por las que es importante y necesario realizar una detección temprana de las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades:

1ª. Las altas capacidades intelectuales se manifiestan, frecuentemente, ya en la primera infancia de manera que, desde los primeros años de escolarización, los alumnos/as que las presentan suelen acompañarlas de necesidades específicas de atención que no es ético ni recomendable dejar sin respuesta.

2ª. Las altas capacidades no son siempre evidentes, la natural necesidad de pertenecer a un grupo y de mimetizarse con su funcionamiento, intereses y competencias, la influencia "normalizante" de determinados adultos y compañeros y otros muchos factores hacen que, a veces, algunos alumnos/as con altas capacidades pasen desapercibidos en el grupo. Solamente poniendo

en marcha procedimientos "criteriales" de discriminación podremos identificarlos y podrán ser atendidos como necesitan.

3ª. En Educación Infantil y en los niveles iniciales de Educación Primaria las destrezas precozmente adquiridas por los alumnos con altas capacidades intelectuales los hacen distanciarse de tal manera de las de sus compañeros que no siempre es fácil para los docentes proporcionarles propuestas de actividad adaptadas, a no ser que se concreten mediante la oportuna evaluación psicopedagógica que siempre se iniciará una vez detectadas.

Objetivos, características y dificultades:

La detección es el proceso mediante el cual se valora el cumplimiento de determinados indicadores y criterios, previamente seleccionados, entre los alumnos/as de un grupo. Es una "instantánea" del aula en un momento determinado; en ella destacarán, a grosso modo, los alumnos que dan señales o indicios de Alta Capacidad. Este procedimiento se define, entonces, por su amplitud de enfoque (abarca a todo un grupo/nivel), su poca profundización en los factores medidos, la rapidez y facilidad de ejecución y la escasa y puntual inversión de recursos. Es, además, un proceso propedéutico: su finalidad es discriminar a los alumnos que van a necesitar una evaluación individual posterior.

El proceso de detección puede adoptar dos formas: intuitivo/informal o bien consciente/planificado. En el primer caso, las posibilidades de error son elevadas porque cada profesional establece sus propios criterios, no siempre fiables ni compartidos. El segundo, introduce reflexión y consenso previos por lo que se mitigan la arbitrariedad y el efecto de algunos errores de sesgo.

En este sentido es preciso señalar que la detección no está exenta de dificultades:

1ª. No es un proceso omnipotente: No concreta la entidad de las Altas Capacidades ni mucho menos las necesidades educativas de un alumno/a. Sirve para lo que está diseñada: para señalar qué alumnos dan indicios de poseer alta capacidad y, por tanto, necesitarán evaluaciones posteriores más exhaustivas y personalizadas.

2ª. El resultado de los procesos de detección depende de la calidad de sus procedimientos. Es frecuente que tras un proceso poco ordenado o superficial obtengamos cierto número de falsos positivos (alumnos/as que parecían tener altas capacidades y en realidad no las tienen) y falsos negativos (alumnos no detectados que sin embargo, poseen alta capacidad). La disminución o eliminación de estos errores se logrará mejorando la adecuación de los

procedimientos e instrumentos utilizados y la formación previa de los participantes.

3ª. Los procedimientos de detección se inician con la observación y registro de los rendimientos, actuaciones, respuestas, creaciones... de los alumnos/as. La interpretación y valoración de estas conductas (como las de cualquier variable continua) está sujeta a un alto grado de subjetividad.

Utilizando indicadores y criterios consensuados se minimizarán los riesgos derivados de la arbitrariedad o las falsas creencias y estereotipos: también podemos disminuir estos riesgos aumentando el número de observadores y de observaciones.

4ª. Dentro de la categoría, aparentemente uniforme, de las Altas Capacidades existe una amplia variedad que hace cada caso singular y único: junto a alumnos con alto rendimiento podemos encontrar otros, igualmente capaces, con rendimiento insatisfactorio, hallaremos alumnos con hándicaps y otros desatentos o indisciplinados, de culturas minoritarias, de diversa clase social, distinto sexo, etc.

Los instrumentos seleccionados o diseñados para la detección deberán facilitar la discriminación de los indicadores de altas capacidades en todo tipo de alumnos y condiciones de manera que, conscientes de la tendencia a la generalización y del "efecto halo", la excepción nunca pase desapercibida.

El Plan de Detección/Identificación.

a. Criterios para diseñarlo:

Según Aggen y Kauchack (1994) los procedimientos de detección e identificación de Altas Capacidades más frecuentemente utilizados son los siguientes:

| Procedimientos | Frecuencia |
|------------------------------------|-------------------|
| Nominaciones de profesores | 70% - 91% |
| Nominaciones de compañeros | 6% - 50% |
| Nominaciones de los padres | 60% |
| Autonomizaciones | 65% - 60% |
| Tests de inteligencia individuales | 89% - 90% |
| Test de inteligencia colectivos | 64% |
| Tests de rendimiento y ejecución | 78% - 90% |
| Calificaciones escolares | 50% - 78% |

Es de señalar que los mencionados autores equiparan los procesos de detección con los de identificación. A nuestro juicio, son dos conceptos diferentes: la detección es el proceso y la identificación su resultado.

Desde nuestro punto de vista los criterios que debe poseer un procedimiento eficaz de detección/identificación son los siguientes:

1. **Amplitud:** El foco de la detección es el grupo aula, el ciclo o todo un centro. Seleccionaremos por ello, pruebas colectivas y evaluaciones grupales en lugar de pruebas individuales.
2. **Rapidez:** El procedimiento de detección debe abarcar un breve periodo de tiempo. En un solo acto evaluador deberemos obtener datos sobre cada alumno del grupo seleccionado.
3. **Economía:** la aplicación del proceso diseñado debe requerir poco esfuerzo y recursos.
4. **Eficacia:** Los datos que proporcione deben servir para adoptar decisiones de selección de cara a la evaluación psicopedagógica. Deben minimizarse los falsos positivos y negativos.

En función de estos criterios proponemos un **Plan de Detección/Identificación** basado en el uso de cuestionarios de nominación y en la aplicación de pruebas estandarizadas colectivas.

b. Procedimientos:

1º. Observación criterial:

- Cuestionarios de nominación por profesores (**recomendado**).
- Cuestionarios de nominación por compañeros (opcional o complementario).
- Cuestionario de nominación por padres (opcional o complementario).

2º. Pruebas estandarizadas. Aplicación de un test factorial (**recomendado**).

3º. Identificación de los alumnos/as con sospecha de AACC, o Superdotación. (Análisis y ponderación de resultados de 1º y 2º).

c. Instrumentos:

- **Cuestionario de nominación por profesores (recomendado).**

En la bibliografía es recurrente la idea de que los profesores, a la hora de detectar altas capacidades intelectuales entre sus alumnos, no son informadores fiables; desde nuestro punto de vista, esta habilidad puede mejorar mucho si disponen de criterios e indicadores relevantes sobre los que fundamentar su observación.

Numerosos autores se han venido ocupado de ello elaborando escalas, cuestionarios e inventarios con esta intención; algunos de los más utilizados son los siguientes. (Ver "[Relación de Escalas y Cuestionarios de identificación](#)". Anexo I).

- Escalas para evaluar las características del comportamiento de los estudiantes con altas capacidades (Renzulli y otros, 1998).
- "Escala de evaluación de superdotados. GATES. (Gilliam et al, 1996).
- Escala de detección de alumnos con altas capacidades. EDAC. (Artola y otros 2003).
- Cuestionario evaluación de inteligencias múltiples para profesores (Beltrán, 2000).
- Cuestionario de características a observar en los superdotados (Freeman, 1988).
- [Escala de detección de Canarias](#) (Escala de observación para el profesorado. EOPRO)

Vista parcial de algunos ítems de la Escala GATES (50 ítems)

| | Indicador | Bajo la media | | | En la media | | | Sobre la media | | |
|----|---|---------------|---|---|-------------|---|---|----------------|---|---|
| 1 | Aprendizaje de hechos rápidamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8 | Genera ideas y soluciones sofisticadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 15 | Se auto-motiva para aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 17 | Corrige sus propios errores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 21 | Aplica soluciones únicas/originales a problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 30 | Pensamiento divergente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 37 | Trabaja de forma efectiva con los compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 48 | Muestra capacidades artísticas sin instrucción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Estos instrumentos de **identificación** tienen como característica común el ser de aplicación individual y requerir, por tanto, un importante gasto en tiempo, esfuerzo y recursos.

Sin menospreciar la utilidad y relevancia de los instrumentos citados; dado que nuestra idea es construir y utilizar procedimientos que permitan la valoración colectiva proponemos la utilización de estos otros que sí cumplen con ese criterio:

- Protocolo de detección de la sobredotación intelectual. Cuestionario para profesores. (1. Educación Infantil y 2. Educación Primaria). (Arocas y otros, 2002).
- Escala de observación de las características de los alumnos. Educación Primaria (Monterde, 1998).
- VANEPRO-1 y 2. Valoración de las necesidades por el profesor. 1. Educación Infantil y 2. Educación Primaria y Secundaria (Del Caño y otros, 2003).

Vista parcial de algunos ítems del Cuestionario de detección para profesores en Primaria
 (38 ítems) Arocas y otros (2002)

| | Indicador | Identificador del alumnado (número, nombre, iniciales...) | | | | | | | | | |
|----|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | |
| 1 | Capaz de expresar ideas de forma clara y precisa | | | | | | | | | | |
| 7 | Responde de forma razonada "por qué" ha hecho o dicho tal o cual cosa | | | | | | | | | | |
| 14 | Desarrolla sus trabajos con independencia y sin apenas solicitar ayuda del profesor/a | | | | | | | | | | |
| 3 | Razona y resuelve los problemas matemáticos con rapidez y seguridad | | | | | | | | | | |
| 7 | Puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales | | | | | | | | | | |

- Cuestionarios de detección de AACC (CREENA. 2005) (ANEXOS A)

Con estos dos cuestionarios (anexo A1 y anexo A2) que proponemos (uno más sencillo y otro más descriptivo y completo) pretendemos facilitar la detección del alumnado con alta capacidad intelectual situándola en los procesos ordinarios y naturales de evaluación que se realizan en los centros escolares. Deberá enmarcarse, por tanto, en el contexto del "Plan de Atención a la Diversidad" como uno más de sus procedimientos.

Con el fin de disminuir los sesgos propios de la subjetividad y dotar al procedimiento de mayor fiabilidad, en la cumplimentación de estos cuestionarios debe participar de todo el equipo docente que trabaja con el grupo-aula.

- **Cuestionario de nominación por compañeros** (opcional o complementario).

Los compañeros atienden a factores y suelen percibir habilidades que pasan desapercibidas a los adultos; especialmente cuando éstas se aplican en los contextos naturales de relación interpersonal. Este conocimiento, si se rescata adecuadamente, aportará datos de relevancia al proceso de detección. Algunos de los instrumentos diseñados a este respecto son:

- Técnica de nominación entre iguales en Educación Infantil. Cuento "El cole del cielo" y "La estrella Alfa" (Arocas y otros, 2002).
- Cuestionario de nominación entre iguales. Alumnos/as de Educación Primaria. (Arocas y otros, 2002):

Cuestionario a alumnos/as de Educación Primaria (Arocas y otros 2002)

Intentamos encontrar a un niño o niña que...

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

EL NOMBRE DE ESE NIÑO O DE ESA NIÑA ES:

- **Cuestionario de nominación por los padres** (opcional o complementario).

La información sobre los aspectos evolutivos y aptitudinales manifestados en las situaciones externas al contexto escolar es muy importante y valiosa en el proceso de detección. La familia es el entorno donde con más evidencia se pueden observar los primeros síntomas de precocidad en el desarrollo, siendo los padres los observadores e informadores naturales.

Dada la tendencia de algunos padres a sobrevalorar las capacidades de sus hijos y de otros a infravalorarlas; los datos obtenidos mediante estas técnicas deberán ser contrastados con las opiniones de otros y, especialmente, con los resultados de las pruebas estandarizadas.

Algunos de los instrumentos disponibles a este respecto son:

- Cuestionarios para las familias. E. Infantil y E. Primaria. (Arocas y otros, 2002)
- Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres (Prieto y Fernández, 2001).
- GATES. Escala de Evaluación de Superdotados. (Gilliam y otros. 1996) (ANEXO I)
- Cuestionario para padres. Test de screening para la identificación temprana de niños de 4, 5, y 6 años con sobredotación intelectual (Benito y Moro, 2002). (ANEXO I.)

“Test de screening para la identificación temprana de niños de 4 – 5 – 6 años con sobredotación intelectual”
(Y. Benito y J. Moro. 2002)

Vista parcial de algunos ítems

Desarrollo motor

¿A qué edad comenzó a caminar?
¿A qué edad comenzó a escribir alguna palabra con letras mayúsculas?

Desarrollo del lenguaje

¿A qué edad dijo la primera palabra?
El vocabulario de su hijo ¿es avanzado para su edad?

Autoayuda

¿A qué edad empezó a elegir su propia ropa?
¿Sabe vestirse y desvestirse completamente? ¿A qué edad empezó?

Socialización

¿Prefiere para sus juegos a niños/as mayores que él o ella?

Desarrollo cognitivo

¿A qué edad dibujaba la figura humana (cabeza, tronco y extremidades)?
¿Ha empezado a leer? ¿A qué edad comenzó?
¿Está muy interesado por lo que le rodea y pregunta por el origen de las cosas y tiene gran curiosidad y deseo de aprender “todo”?

• Pruebas estandarizadas

En las teorías monolíticas, factoriales o jerárquicas de la inteligencia y en las que siguen modelos cognitivos la habilidad intelectual por encima de la media es considerada un elemento necesario sin cuya presencia no es posible hablar de superdotación.

La medida de la inteligencia es, por tanto, imprescindible en los procesos de detección. La coincidencia de nuestros intereses (usar instrumentos sencillos y rápidos de aplicación grupal) con los diseños y las posibilidades de aplicación de las pruebas factoriales nos llevan a seleccionarlas con prioridad. Otro aspecto relevante es que estas pruebas nos van a permitir diferenciar los indicios de superdotación de los que apuntan hacia la existencia de talentos. Algunas de las pruebas más habitualmente utilizadas a este respecto aparecen en el **ANEXO II** “[Pruebas de inteligencia general y aptitudes específicas](#)”; la selección de la más adecuada debe hacerse considerando, al menos, los criterios de: edad,

tiempo de aplicación, modalidad colectiva, ámbitos de valoración e información que proporciona.

d. Identificación de alumnos/as con AACC, o Superdotación.

Los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos anteriormente citados han de ser analizados y contrastados con el fin de obtener la identificación de aquellos alumnos que presenten indicios suficientes de alta capacidad intelectual, superdotación o talentos específicos.

- **Análisis de datos de las pruebas estandarizadas**

Como modelo/ejemplo de análisis recomendamos conocer el procedimiento para la identificación que propone Castelló (1998) para la escala BADyG (antigua) y el TTCT:

Un alumno (mayor de doce años) es considerado superdotado si supera el percentil 75 en todos los factores medidos.

Un alumno (mayor de doce años) es considerado como poseedor de un talento si supera el percentil 95 en ese ámbito. Algunos talentos múltiples (por ejemplo, talento académico o figurativo) exigen alcanzar al menos el percentil 80 en dos o más (véanse filas de talento académico o figurativo en la tabla).

Tabla de distribución de porcentajes en el BADyG y TTCT para la discriminación de talentos o superdotación intelectual

| | Razonam. Verbal | Razonam. Numérico | Razonam. Espacial | Creatividad | Razonam. Lógico | Memoria | Razonam. No verbal |
|---------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------|-----------------|------------|--------------------|
| Talento Verbal | 95% | | | | | | |
| Talento Matemático | | 95% | | | | | |
| Talento Espacial | | | 95% | | | | |
| Talento Creativo | | | | 95% | | | |
| Talento Lógico | | | | | 95% | | |
| Talento Académico | 80% | | | | 80% | 80% | |
| Talento Figurativo | | | 80% | | | | 80% |
| Superdotación Intelectual | 75% | 75% | 75% | 75% | 75% | 75% | 75% |

- **Análisis de los datos de los cuestionarios de nominación recomendados y, en su caso, de los opcionales.**

Algunos de los instrumentos de nominación recomendados aportan orientaciones para su corrección y valoración, otros los dejan al criterio particular del examinador.

Lo adecuado sería que, para cada grupo clase, se dispusiese de una plantilla para el registro de los datos (**ANEXO B** "[Resumen de datos de los procesos de detección en el grupo](#)"). Su lectura deberá ofrecer una relación de alumnos/as con indicadores suficientes.

- **Conclusión del proceso de detección.**

Con frecuencia encontraremos coincidencia entre los resultados de los distintos procedimientos, sin embargo, no es infrecuente la disparidad; cuando ésta se produzca tendrá más peso el resultado de la prueba estandarizada (por ser, en principio, más objetiva que las nominaciones); Sin embargo, si esto ocurriese, será conveniente profundizar en la evaluación con otros procedimientos y técnicas.

Los alumnos/as que presenten indicadores suficientes, tanto en los cuestionarios de nominación aplicados como en la prueba estandarizada, deberán ser registrados como "**Pendientes de evaluación psicopedagógica**".

2. Evaluación psicopedagógica.

Sentido y justificación.

Mediante los procedimientos de detección se obtiene una relación de alumnos/as con indicadores suficientes de AACC o superdotación; entre ellos, con frecuencia, suelen aparecer "falsos positivos" (alumnos/as que en realidad no cumplen con los criterios de AACC o superdotación). Para discriminar este tipo de errores y confirmar (o no) la existencia de necesidades educativas específicas se requieren exploraciones más individualizadas y exhaustivas que se concretan en la evaluación psicopedagógica; mediante ella obtendremos la definición de las condiciones personales, académicas, sociales, efectivo-emocionales, etc, del alumno/a y del contexto en un momento determinado.

La evaluación así entendida es, por tanto, un proceso nunca finalizado; los cambios evolutivos, las nuevas situaciones personales,

las modificaciones del contexto social... van a requerir nuevas, y contextualizadas valoraciones.

La finalidad última de la evaluación psicopedagógica es ayudar en el proceso de toma de decisiones ajustando mejor las medidas, propuestas, programas, etc., a las evidencias obtenidas.

Criterios para diseñar el “Plan de evaluación psicopedagógica”.

El “[Plan de evaluación psicopedagógica](#)” (**ANEXO C**) debe abarcar todos los ámbitos que son relevantes para la definición de las condiciones del alumno y la concreción de sus necesidades educativas; esta amplitud de foco nos puede llevar al error de pretender evaluar todos y cada uno de los factores posibles en lugar de hacerlo sólo de los necesarios como sería coherente.

Siguiendo el modelo propuesto por Renzulli, (uno de los más utilizados en la práctica educativa) las aptitudes intelectuales, la creatividad y el compromiso con la tarea son los factores que siempre han de figurar en un plan de evaluación y cuya exploración ayudará a confirmar o falsear la hipótesis de superdotación intelectual o altas capacidades. Sin embargo, si pretendemos, además, concretar las necesidades educativas del alumno/a (si las tuviera) deberán incluirse, aquellos otros factores y variables que se consideren relevantes para ello: académico-curricular (exigencia y rendimiento); desarrollo aptitudinal, estilo cognitivo y de aprendizaje; madurez y estabilidad afectivo emocional y habilidades sociales; recursos, condiciones y posibilidades del contexto social, escolar y/o familiar, etc.

La evaluación psicopedagógica ha de ser un proceso centrado tanto en la persona como en los factores relevantes del contexto; para ello, su diseño deberá adaptarse a la singularidad del alumno/a y del entorno próximo y llevarse a cabo mediante acciones, preferentemente, individualizadas y contextualizadas.

En el caso de los alumnos con altas capacidades intelectuales es muy necesario que los instrumentos de evaluación que se seleccionen permitan explorar los niveles y competencias del alumno/a por encima de los techos normativos de su edad cronológica. El intervalo de edad que valora cada prueba es, por tanto, un criterio muy relevante a la hora de incluirla, o no, en el “Plan de evaluación”.

Con el fin de optimizar y rentabilizar el tiempo y esfuerzo empleado en la exploración es conveniente utilizar instrumentos de medida que, además de proporcionar la información para la que están diseñados, aporten otros datos relevantes en el funcionamiento de las personas

con alta capacidad (funciones mentales básicas, estilo cognitivo y estrategias de resolución de problemas, esfuerzo, concentración...). Si los instrumentos seleccionados no permiten obtener este tipo de datos deberemos complementarlos con registros, tablas e instrumentos diseñados "ad hoc".

Para la evaluación de alumnos/as con cultura y/o lengua materna diferente al castellano (euskera y otros) los centros educativos no suelen disponer de instrumentos traducidos ni baremados. Por otra parte, sabemos que el menor desarrollo de la competencia lingüística en castellano que estos alumnos pueden presentar condicionará los resultados. En esta población, el factor "lengua vehicular" es de radical importancia a la hora de diseñar el Plan de evaluación y seleccionar las pruebas. Para solventar estos problemas tendremos que sopesar el grado de dominio que tiene el alumno/a de la lengua vehicular de la prueba y optar entre pasarla en castellano si su competencia es suficiente, o en euskera (u otro) si no tiene suficiente dominio de las habilidades lingüísticas del castellano (en este caso, si no disponemos de baremos adaptados, sólo podremos hacer valoraciones cualitativas y nuestras inferencias e interpretaciones tendrán un mayor riesgo).

Fases y ámbitos de la evaluación psicopedagógica:

a) FASE PRIMERA: EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A.

Objetivo: Determinar las aptitudes, habilidades, competencias, destrezas, rendimientos, producciones... del alumno/a.

Ámbitos a evaluar:

A. Cognitivo-intelectual: capacidades intelectuales generales, aptitudes específicas, estilo cognitivo.

B. Académico-curricular: nivel de competencia curricular, rendimiento académico, capacidad de esfuerzo, calificaciones, motivación e intereses, estilo de aprendizaje.

C. Creatividad y pensamiento divergente: flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración en tareas diversas.

D. Socio-afectivo y emocional: relaciones interpersonales con compañeros o con otros alumnos y con adultos, habilidades sociales y de liderazgo, autoconcepto y autoestima, grado de integración, estado emocional, problemas de ansiedad, tristeza, irritabilidad...

Procedimientos e instrumentos

Tal y como ha quedado señalado en los criterios para la elaboración del Plan de evaluación, para explorar las condiciones, habilidades, destrezas, aptitudes... del alumno/a se utilizarán procedimientos e instrumentos específicos de aplicación preferentemente individual.

Los procedimientos utilizados más habitualmente utilizados en esta fase de la evaluación son: la observación criterial, los tests y pruebas estandarizadas, el análisis de los registros de huella, los cuestionarios, inventarios y escalas, las entrevistas y las pruebas sociométricas.

El mercado psicotécnico ofrece numerosas y diversas opciones para cada uno de los ámbitos a evaluar, por ello la selección de los instrumentos adecuados a cada caso y condición es una tarea, a veces engorrosa, que hemos pretendido facilitar ofreciendo en los **ANEXOS I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII** una descripción de pruebas psicopedagógicas muy utilizadas y actualmente disponibles en la Unidad de Documentación del CREENA. En estos anexos se ofrecen los siguientes datos:

- 1º. Título de la prueba, autor y año de publicación.
 - 2º. Ámbitos o factores que valora (o dice valorar) y sub-escalas.
 - 3º. Intervalo de edad recomendado.
 - 4º. Modalidades de aplicación (individual y/o colectiva).
 - 5º. Tiempo máximo de aplicación.
 - 6º. Observaciones: puntuaciones ofrecidas, tipo de tareas que exige, aplicación informatizada o manual, etc.
- **Instrumentos para evaluar el ámbito cognitivo-intelectual:**
 - Capacidad general y aptitudes específicas: ANEXO II "[Relación de pruebas de inteligencia general y aptitudes específicas](#)".
 - Funciones mentales básicas (percepción, atención, memoria...): ANEXO III "[Relación de pruebas de funciones mentales básicas](#)".
 - Estilo cognitivo: ANEXO IV "[Relación de pruebas sobre estilo cognitivo y potencial de aprendizaje](#)".

- **Instrumentos para evaluar el ámbito académico-curricular:**

- Nivel de competencia curricular:

- **Pruebas de rendimiento:** ANEXO V "[Relación de pruebas estandarizadas de rendimiento](#)"

- **Escalas de evaluación curricular:**

"Escalas de Educación Infantil: 1º, 2º y 3º Teresa Huget",

"Escalas Additio-Grao".

"Escalas de evaluación curricular Escuela Española" (Martínez y Calvo).

"Escalas EOS evaluación curricular".

"Escalas de evaluación de la competencia curricular" de [primer ciclo de primaria](#), [segundo ciclo de primaria](#) y [tercer ciclo de primaria](#) adaptadas por el Módulo de conducta y altas capacidades del CREENA.

- Estilos de aprendizaje (estrategias que usa para aprender, intereses, preferencias y motivaciones, compromiso con la tarea, ritmo de aprendizaje, grado de autonomía, tipo de lenguajes utilizados...): La valoración de estos aspectos se puede abordar mediante procedimientos de observación y registro de las conductas y producciones académicas y, también, utilizando instrumentos como los siguientes:

- "LASSI. Inventario de habilidades de aprendizaje y estudio" (Weinstein y otros 1988). Indicado para alumnos de 12 a 16 años.
- "IDEA. Inventario de estrategias de aprendizaje" (Vizcarro y otros, 1996). Indicado para alumnos de 14 a 18 años.
- "CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje" (Beltrán 1998). Indicado para alumnos de ESO.
- "ICES. Inventario de componentes estratégicos" (Company, 1995). Indicado para alumnos de ESO.
- "[Cuestionario de estilo de aprendizaje y motivación](#)" indicado para Educación Primaria (CREENA)

- Intereses profesionales: a explorar en los últimos cursos de ESO y en Bachiller. ANEXO VI "[Relación de pruebas de aptitudes e intereses profesionales](#)"

- **Instrumentos para evaluar la creatividad y divergencia:**

- Pruebas estandarizadas: ANEXO VII "[Relación de pruebas sobre creatividad](#)"
- Observación y registro de conductas y producciones en situaciones de reto cognitivo y pensamiento divergente.

Ejemplo de propuestas de actividad para la observación del funcionamiento divergente

Problema: El Pantano.

En un pantano crecen unas flores moradas que se duplican cada 24 horas. Si desde que aparece la primera flor hasta que el pantano se llena de ellas pasan 60 días ¿cuándo ocuparán las flores la mitad del pantano?

Problema: Las cajas.

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

Problema: El cine.

Unos amigos van al cine y se encuentran con cuatro asientos. Felipe se sentará junto a Soledad, pero no junto a Gerardo. Gerardo no se sentará junto a Juan. ¿Quién se sentará al lado de Juan?

- **Instrumentos para evaluar el ámbito socio-afectivo y emocional:**

- [Observación y registro de conductas](#), relaciones y producciones.
- Pruebas y cuestionarios estandarizados sobre: [habilidades sociales](#), personalidad, [autoconcepto](#) (Escala de auto-concepto Piers Harris...), grado de adaptación, estado emocional, etc.: ANEXO VIII "[Relación de pruebas de personalidad y rasgos](#)".
- Entrevistas a los adultos relevantes y al propio alumno/a.
- [Pruebas sociométricas](#).

b) FASE SEGUNDA: EVALUACIÓN DEL CONTEXTO.

Objetivo: Determinar las condiciones, exigencias y posibilidades del entorno escolar, familiar y social.

Ámbitos a evaluar:

- E. Contexto escolar:** organización del centro, espacios y agrupamientos, clima de centro y de clase, formación, experiencia y habilidades del profesorado, nivel académico del grupo-clase, metodologías y recursos didácticos, exigencia y adaptabilidad curricular.
- F. Contexto social:** oferta social y cultural del entorno próximo, posibilidades de integración y participación social, cogniciones, atribuciones y expectativas sobre el alumno/a.
- G. Contexto familiar:** cogniciones, atribuciones y expectativas sobre el hijo/a, estructura y clima familiar, grado de utilización de la oferta extraescolar, necesidades detectadas y reclamaciones, actitud y colaboración con el centro.

Procedimientos e instrumentos

Los procedimientos más utilizados para la evaluación del contexto suelen ser la observación directa, el análisis de documentos y producciones, la prospección de los recursos y ofertas de la comunidad, las entrevistas a adultos relevantes, los cuestionarios, etc.

A pesar de que existen algunos instrumentos que permiten recoger los datos importantes del entorno socio-familiar y escolar, debido a la singularidad de cada situación, lo más adecuado sería diseñar registros propios. Sirvan como modelo para ello los siguientes:

- "Quafe-80" (Darder y López 1984). Para realizar análisis de Centro.
- "Modelo EFQM" (UE, 2000). Para realizar análisis de Centro.
- "[Autovaloración de competencias de relación con el alumnado](#)" (Módulo de conducta y altas capacidades del CREENA).
- "FES. Clima social familiar". (Moos, 1984) Indicado para familias de escolares de cualquier edad.
- "Guía para realizar la evaluación del contexto escolar" y "Guía para la evaluación del contexto familiar" (Arocas y otros, 2002).
- "PEF. Escalas de identificación de prácticas educativas familiares" (García y otros, 2003). Indicadas para familias de escolares de infantil y primaria.

Ámbitos de valoración de la "Guía para la evaluación del contexto escolar y familiar"
(Arocas y otros, 2002).

| Contexto escolar |
|--|
| <u>Contenidos</u> |
| <u>Estrategias metodológicas</u> |
| Grado de dificultad de las actividades. Grado de estructuración de la actividad. Materiales utilizados. Agrupamientos. Organización de los espacios. |
| <u>Evaluación</u> |
| Procedimientos. |

| Contexto familiar |
|--|
| Percepción. Expectativas. Exigencias hacia el hijo/a. Relaciones familiares (con padres y hermanos) Relaciones, actitudes y exigencias hacia la escuela. Posibilidades de atención y respuesta en el hogar. |

Algunas situaciones interactivas que ofrece la escala **PEF**

"Imagínate que ha sucedido algo en tu familia. Tu hijo/a acaba de llegar del colegio y en casa hay un ambiente muy tenso; el teléfono no para de sonar y la gente va y viene fuera de casa". ¿QUÉ HARÍAS? Ofrece seis alternativas de respuesta.

Imagínate que tu hijo/a viene muy deprisa a contarte algo: en el colegio le han castigado sin recreo y dice que la culpa es de otro niño. Está disgustado/a y rabioso/a contra su profesor" ¿QUÉ HARÍAS? Ofrece seis alternativas de respuesta.

c) FASE TERCERA. CONCRECIÓN DE NECESIDADES

Objetivo: Determinar y concretar las necesidades educativas del alumno/a.

Procedimientos e instrumentos:

Una vez finalizada la evaluación psicopedagógica se requiere analizar y contrastar de los datos obtenidos; solamente a través de este proceso llegaremos a determinar cuáles son las necesidades educativas del alumno/a.

Los resultados de la evaluación psicopedagógica y sus conclusiones deberán quedar registrados en un informe que se adjuntará al expediente personal del alumno. Este informe será el punto de partida para la toma de decisiones y la adopción de las medidas educativas necesarias. (Ver un ejemplo de informe en el **ANEXO D: "Modelo de informe psicopedagógico"**).

El esquema de trabajo que se deduce sería el siguiente:

- 1º. Analizar los resultados de los procedimientos de la FASE PRIMERA para **determinar las condiciones personales de superdotación o altas capacidades del alumno/a.**

(**ANEXO D** "Modelo de informe psicopedagógico"; apartado C.1.)

2º. Analizar los resultados de los procedimientos de la FASE SEGUNDA para **determinar las condiciones, exigencias y posibilidades del entorno** escolar, familiar y social. (**ANEXO D**; apartados C.2. y C.3.)

3º. Contrastar los resultados de ambos análisis para **determinar las necesidades educativas y personales del alumno/a en el momento actual**. (**ANEXO D**; apartados D.1., D.2., D.3. y D.4.)

4º. **Determinar el rango de las medidas a adoptar para atenderlas¹**: ordinarias o extraordinarias (**ANEXO D**; apartados E.1., E.2. y E.3.).

Con la elaboración del informe psicopedagógico finaliza el proceso de evaluación psicopedagógica, que a su vez debe ser el inicio de los procesos de planificación y puesta en marcha de las medidas educativo-terapéuticas ordinarias o extraordinarias que el sistema prevé.

¹La "**Escala de evaluación SES**" de Pérez y Domínguez (2001) que aparece en el [ANEXO I](#) es un instrumento que puede ayudarnos en el proceso de toma de decisiones. En función de las puntuaciones obtenidas en esta escala se aconseja o desaconseja la flexibilización o la aplicación de medidas extraordinarias.

IV. Bibliografía.

ABAURREA, M.V. y GARCIA, J.M. **Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades.** *Orientaciones para la respuesta Educativa.* Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra. 1997.

ACEREDA, A. y SASTRE, S. **La superdotación.** Editorial Síntesis. Madrid. 1998

ÁLVAREZ, B. **Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa.** Editorial Bruño. Madrid. 2000.

ARTILES C. y otros. **Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales.** Universidad de Las Palmas. Las Palmas de Gran Canaria. 2005

ARTILES C. y otros. **Orientaciones para la detección e identificación temprana del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa.** *Guía para profesionales de la educación.* Gobierno de Canarias. Dirección general de ordenación académica. Las Palmas de Gran Canaria. 2003

BLANCO, M^a C. **Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados.** Editorial CISS-PRAXIS. 2001

CASTELLÓ, A y MARTINEZ, M. **Los perfiles de la excepcionalidad intelectual.** En S. Castañeda (Ed.). *Psicología Evolutiva. Teoría en la Práctica.* México: Manual Moderno, 2003.

CASTELLO, A. DE BATLLE, C. **Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo.** En *FAISCA* 6. 1998. 26-66.

ELICES, J.A. y otros. **Necesidades educativas del alumnado superdotado. Identificación y evaluación.** Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. 2003.

JIMÉNEZ, C. **Diagnóstico y educación de los más capaces.** Ediciones UNED. 2001.

MARTÍN, J. y GONZÁLEZ, M. (Coord.) **Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades.** MEC. 2000.

PÉREZ L. F. (Coord.). **Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa.** Editorial Síntesis. 2006.

REGADERA A. Y SÁNCHEZ, J. L. **Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades...** Editorial Brief. 2001

V. ANEXOS

Anexo A (1)

Cuestionario de detección de altas capacidades y/o superdotación intelectual

Instrucciones Generales

El Cuestionario de detección en el grupo deberá cumplimentarse durante una de las sesiones de evaluación del segundo trimestre del curso. En ella participarán todos los profesores/as que intervienen en el aula, coordinados por el orientador/a que será quien concrete y defina cada indicador y realice las anotaciones pertinentes.

Las decisiones se adoptarán por consenso y mayoría; en caso de disparidad se prestará mayor valor a la opinión del tutor/a o, en su caso, del profesor/a que ocupe más horas de su tiempo en el aula.

Aunque puede ser cumplimentado en cualquier nivel escolar, se completará cada año escolar, expresamente en los niveles de 1º y 6º de Educación Primaria.

Una vez completado el protocolo quedará bajo la custodia del orientador/a que realizará el análisis de los datos, obtendrá las puntuaciones y trasladará los casos que lo requieran a la carpeta de **“Pendientes de diagnóstico y/o valoración”**.

Instrucciones de cumplimentación

1º. Asignar a cada uno de los alumnos/as del nivel un número en función de su orden en la lista de la clase.

2º. Leer con detenimiento cada uno de los indicadores que se ofrecen comprendiendo su significado y condiciones.

3º. Analizar y valorar el cumplimiento (significativo) de lo señalado en el indicador en alguno/a de los alumnos/as del aula.

4º. Consignar el número(s) de lista del alumno(s) seleccionado(s) en las casillas correspondientes del cuestionario.

Seleccionar a un alumno/a solamente si cumple clara y significativamente el indicador. En caso de duda no lo consignes.

Criterios para el análisis de los indicadores

1. La conducta o condición que se expresa debe producirse con frecuencia formando parte del estilo habitual de funcionamiento del alumno/a.
2. La conducta o condición que se expresa es llamativa en relación a la manifestada por los compañeros de su misma edad y condición.
3. La conducta o condición que se expresa debe estar sucediendo al menos en una de las áreas o ámbitos académico curriculares (en ese caso conviene señalar aparte el área de que se trata)

Cuestionario de detección de altas capacidades y/o superdotación intelectual

| | | |
|-------------------------|-------------------------------|---------------|
| Etapa Educativa: | Nivel y grupo Escolar: | Fecha: |
|-------------------------|-------------------------------|---------------|

Instrucciones: Lee con detenimiento cada uno de los descriptores y analiza si se cumple significativamente en alguno de los alumnos/as de la clase. En caso afirmativo coloca el número de lista de ese o esos alumnos/as en las casillas correspondientes. Solamente deberás seleccionar a aquellos alumnos/as a los que atribuyas, en cada ítem, un nivel significativamente más elevado que el manifestado por un “niño típico” (del mismo o similar nivel escolar, condición social, familiar y cultural).

| | Descriptores | Número de lista de los alumnos/as | | | | |
|----|---|-----------------------------------|--|--|--|--|
| | | | | | | |
| 1 | Rapidez de pensamiento. Gran agilidad mental. | | | | | |
| 2 | Alta motivación y perseverancia en el esfuerzo ante tareas complejas y retos cognitivos. | | | | | |
| 3 | Atención y concentración elevadas ante contenidos o actividades nuevos o complicados. | | | | | |
| 4 | Memorización rápida y eficaz de datos, términos, conceptos y contenidos. | | | | | |
| 5 | Gran curiosidad, inquietud por saber más y por comprender. | | | | | |
| 6 | Pregunta sobre temas “adultos”: trascendencia, sexo, política, derechos humanos... | | | | | |
| 7 | Alta preocupación por los valores éticos (lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto...). | | | | | |
| 8 | Gran sentido crítico y opinión propia (emite frecuentes juicios sobre personas, cosas y situaciones). | | | | | |
| 9 | Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos del saber. | | | | | |
| 10 | Encuentra vías y soluciones originales, imprevistas, no señaladas anteriormente. | | | | | |
| 11 | Imaginativo, original y creativo en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales...). | | | | | |
| 12 | Perfeccionista y autocrítico/a; generalmente insatisfecho/a con sus productos y resultados. | | | | | |
| 13 | Gran independencia. Prefiere trabajar solo/a. Pide poca ayuda. | | | | | |
| 14 | Le gusta organizar a las personas, cosas y situaciones. | | | | | |
| 15 | Vocabulario muy desarrollado. Gran precisión semántica. Elevada fluidez verbal y expresividad. | | | | | |
| 16 | Aprendizaje precoz de la lectura y la escritura. | | | | | |
| 17 | Cálculo mental rápido incluso con cantidades grandes y operaciones combinadas o complejas. | | | | | |
| 18 | Se aburre fácilmente ante tareas rutinarias y repetidas. | | | | | |
| 19 | Conoce y usa contenidos (conceptos y procedimientos) de las áreas curriculares aún no trabajados. | | | | | |
| 20 | Posee información muy amplia sobre temas de su interés. | | | | | |

Distribución de los indicadores por ámbitos

| | Descriptores | |
|---|--|-----------------------------|
| a | Rapidez de pensamiento. Gran agilidad mental. | Aptitudes. Estilo cognitivo |
| b | Alta motivación y perseverancia en el esfuerzo ante tareas complejas y retos cognitivos. | Intereses y motivación |
| c | Atención y concentración elevadas ante contenidos o actividades nuevos o complicados. | Aptitudes. Estilo cognitivo |
| d | Memorización rápida y eficaz de datos, términos, conceptos y contenidos. | Aptitudes. Estilo cognitivo |
| e | Gran curiosidad, inquietud por saber más y por comprender. | Aptitudes. Estilo cognitivo |
| f | Pregunta sobre temas “adultos”: trascendencia, sexo, política, derechos humanos... | Intereses y motivación |
| g | Alta preocupación por los valores éticos (lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto...). | Intereses y motivación |
| h | Gran sentido crítico y opinión propia (emite frecuentes juicios sobre personas, cosas y situaciones). | Aptitudes. Estilo cognitivo |
| i | Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos del saber. | Creatividad y divergencia |
| j | Encuentra vías y soluciones originales, imprevistas, no señaladas anteriormente. | Creatividad y divergencia |
| k | Imaginativo, original y sorprendente en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales...). | Creatividad y divergencia |
| l | Perfeccionista y autocrítico/a; generalmente insatisfecho/a con sus productos y resultados. | Aptitudes. Estilo cognitivo |
| m | Gran independencia. Prefiere trabajar solo/a. Pide poca ayuda. | Aptitudes. Estilo cognitivo |
| n | Le gusta organizar a las personas, cosas y situaciones. | Intereses y motivación |
| ñ | Vocabulario muy desarrollado. Gran precisión semántica. Elevada fluidez verbal y expresividad. | Rendimiento |
| o | Aprendizaje precoz de la lectura y la escritura. | Rendimiento |
| p | Cálculo mental rápido incluso con cantidades grandes y operaciones combinadas o complejas. | Rendimiento |
| q | Se aburre fácilmente ante tareas rutinarias y repetidas. | Intereses y motivación |
| r | Conoce y usa contenidos (conceptos y procedimientos) de las áreas curriculares aún no trabajados. | Rendimiento |
| s | Posee información muy amplia sobre temas de su interés. | Rendimiento |

Registra ordinalmente en la siguiente tabla a los alumnos/as que hayan obtenido más nominaciones en cada uno de los cuatro ámbitos considerados. Haz la suma de las nominaciones individuales en la casilla total.

| Orden | Nombre y Apellidos | Número de indicadores | | | | Total |
|-------|--------------------|-----------------------|---|---|---|-------|
| | | Por ámbitos | | | | |
| | | 7 | 5 | 3 | 5 | |
| 1º | | | | | | |
| 2º | | | | | | |
| 3º | | | | | | |
| 4º | | | | | | |

ANEXO A (2)

Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades y/o superdotación intelectual

Instrucciones generales

Durante el primer trimestre del curso se realiza en los centros escolares la observación del funcionamiento general del alumnado. El Cuestionario que se adjunta tiene pretense, en este contexto, facilitar la detección del alumnado con altas capacidades y/o superdotación intelectual.

Es un instrumento que va dirigido a todo Equipo Docente que imparte clase en un grupo aula.

El registro permite obtener datos referidos a cinco ámbitos prioritarios:

- (A) **Estilo cognitivo.**
- (B) **Motivación, intereses e implicación en la tarea.**
- (C) **Creatividad y pensamiento divergente.**
- (D) **Características de aprendizaje.**
- (E) **Desarrollo social y emocional.**

En cada uno de los citados ámbitos se recogen en negrita diversos indicadores numerados; son estos indicadores los que hay que analizar para asignar, nominalmente, en que alumnos/as se cumplen suficientemente.

Para facilitar el análisis de estos indicadores se ofrecen varios descriptores que expresan y aclaran el significado del indicador a considerar.

Cada uno de los profesores/as debe disponer de este instrumento de registro para utilizarlo como referente durante la observación del primer trimestre. Este instrumento podrá, así mismo, ser utilizado como elemento facilitador en las diversas reuniones de control y evaluación que el equipo docente realice a lo largo de este periodo.

Procedimiento

1º. El Orientador/a del centro proporcionará a todo el profesorado el Cuestionario para la detección y realizará las explicaciones pertinentes sobre su finalidad, criterios y procedimiento. En esta reunión se aclararán las dudas conceptuales con el fin de entender el significado de cada uno de los indicadores. Se establecerán los plazos de cumplimentación.

2º. Los profesores, con la ayuda de los descriptores explicativos que acompañan a cada indicador, realizarán la observación de los grupos de alumnos/as que les corresponden.

3º. Cada profesor completa su Cuestionario anotando en las casillas de la derecha los números de lista de los alumnos/as que destacan clara y significativamente en el cumplimiento de cada indicador.

4º. En la reunión de evaluación del primer trimestre se trasladará toda la información obtenida al "Cuestionario para la detección de indicadores altas capacidades y/o superdotación intelectual" que estará en poder del orientador/a del centro. El orientador/a anotará solamente los números de aquellos/as alumnos/as en los que se cumple el indicador a juicio de la mayor parte del profesorado.

ANEXO A (2)
Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades y/o superdotación intelectual

| Etapa Educativa | Nivel y grupo Escolar | Fecha |
|-----------------------------|---|---|
| (A) ESTILO COGNITIVO | | |
| Indicadores | | Números de lista |
| A1 | Rapidez de pensamiento. Gran agilidad mental. | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Entiende con facilidad las cuestiones explicadas en clase. No necesita segundas explicaciones. • Relaciona entre sí los contenidos trabajados en las distintas áreas. • Realiza preguntas sorprendentes que van más allá de los contenidos explicados • Da respuestas complejas a las preguntas del profesor. | |
| A2 | Perspicaz en la observación. Capta detalles y el significado de situaciones desapercibidos para la mayoría. | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Retiene gran cantidad de datos y elementos en láminas, dibujos y escenas gráficas. • Retiene y refiere con profusión de detalles los hechos, situaciones y personajes contenidos en textos orales o escritos. • Realiza interpretaciones ajustadas y originales de acontecimientos y situaciones. • Capta el doble sentido de mensajes, ironías. Muestra notable sentido del humor. | |
| A3 | Atención y concentración elevadas ante contenidos o actividades de su interés. | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra muy atento/a cuando se le proponen actividades nuevas y de descubrimiento. • Se concentra con facilidad durante las explicaciones y actividades de su interés. • Le cuesta abandonar las tareas en las que está concentrado/a. • Dedicar tiempo en casa a profundizar en temas de su interés. • Aporta información (novedosa para los demás) en temas que se explican en clase. | |
| A4 | Memorización rápida y eficaz de datos, términos, conceptos y contenidos. | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Memoriza con velocidad la información que se le proporciona. • Sorprende la cantidad de información que posee en algunos temas. • Retiene datos durante mucho tiempo. • Reproduce textualmente con facilidad la información. | |
| A5 | Comprende y maneja ideas abstractas y complejas. | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas. • Compara, analiza, organiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos. • Muestra insatisfacción ante respuestas simples. • Realiza preguntas sobre temas filosóficos, trascendentales... • Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos). | |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|--|
| A6 | Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos del saber. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aplica contenidos y estrategias de unas áreas curriculares a resolver cuestiones de otras. • Realiza proyectos y trabajos interrelacionando datos y procedimientos de ámbitos distintos. | | | | | | |

(B) MOTIVACIÓN, INTERESES E IMPLICACIÓN EN LA TAREA

| Indicadores | | | | | | | |
|--------------------|---|--|--|--|--|--|--|
| B1 | Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de mantenerse trabajando durante largos periodos de tiempo si el tema le atrae. • Aporta y/o solicita ampliar la información disponible. • Necesita poca motivación externa para trabajar en un tema que le interesa. | | | | | | |
| B2 | Persiste en la búsqueda de soluciones, no se desanima ante el fracaso, prueba otras alternativas. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Prefiere buscar alternativas ante una dificultad en vez de desanimarse y darse por vencido/a. • No le gusta dejar trabajos de su interés inacabados. • Busca y amplía información por iniciativa propia. | | | | | | |
| B3 | Se aburre fácilmente ante tareas rutinarias y repetidas. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Desconecta y se aburre cuando el profesor vuelve a explicar un contenido o se realizan actividades mecánicas y de refuerzo. • No termina los ejercicios que consisten en repetir técnicas y procedimientos. • Suele presentar los ejercicios rutinarios con poca calidad y frecuentes errores (pudiendo hacerlos bien). | | | | | | |
| B4 | Perfeccionista y autocrítico/a; generalmente insatisfecho/a con sus productos y resultados. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta los trabajos de su interés con gran profusión de ideas y buena estructuración. • Muestra disgusto ante calificaciones y resultados no brillantes. • Se atribuye y responsabiliza de los resultados de su trabajo. | | | | | | |
| B5 | Alto interés hacia temas “adultos”: trascendencia, sexo, política, actualidad social, derechos humanos... | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aborda temas inasequibles para la mayoría de sus compañeros/as. • Muestra interés por múltiples y variados temas. • Expresa opiniones propias sobre acontecimientos y hechos del entorno social próximo y lejano. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|--|
| B6 | Alta preocupación por los valores éticos: justicia, moral... | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Es riguroso/a en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias de cualquier orden. • Realiza atribuciones valorando los distintos puntos de vista de los participantes en el conflicto. • Muestra opiniones personales sobre acontecimientos sociales relevantes. • Está interesado/a y es eficaz a la hora de regular y resolver conflictos y problemas. | | | | | | |

(C) CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE

| Indicadores | | | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| C1 | Gran curiosidad, inquietud por saber más y por comprender. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza gran cantidad de preguntas solicitando información. • Si se le facilita busca información en distintas fuentes (enciclopedias, internet...). • Necesita saber el “por qué” de las cosas. | | | | | | |
| C2 | Prefiere las actividades de investigación, experimentación y descubrimiento. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta participar en proyectos abiertos de trabajo. • Le agrada averiguar y descubrir el funcionamiento de mecanismos y máquinas. • Pone mucho interés en actividades de búsqueda de información, experimentación y manipulación de materiales y comprobación de resultados. | | | | | | |
| C3 | Genera gran cantidad de ideas ante temas y problemas planteados en la clase. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ofrece soluciones variadas a problemas y a preguntas. • Encuentra distintas soluciones ante problemas y conflictos generados en el aula. • Posee mucha información sobre algunos temas y expresa gran cantidad de conceptos. • Plantea preguntas inusuales. | | | | | | |
| C4 | Encuentra vías y soluciones originales, imprevistas, no señaladas anteriormente. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sorprende por la originalidad y singularidad de sus ideas o propuestas. • Soluciona problemas utilizando estrategias que no se les ocurren a otros. • Busca soluciones alternativas. | | | | | | |
| C5 | Gran imaginación, originalidad y creatividad en sus producciones. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Compone textos orales o escritos muy imaginativos y originales. • Realiza composiciones plásticas que destacan por su calidad expresiva (idea, color, detalles, perspectiva...). Inventar y construye aparatos con materiales sencillos. • Inventar juegos que son aceptados por sus compañeros/as y en ocasiones modifica sus reglas haciéndolas más complejas. • Le gustan los juegos de construcción en los que puede crear libremente (legos, mecano...). | | | | | | |

(D) CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE

| Indicadores | | | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| D1 | Vocabulario muy desarrollado. Gran precisión semántica. Elevada fluidez verbal y expresividad. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza sinónimos, antónimos, metáforas, comparaciones, frases hechas... de manera precisa. • Su lenguaje es muy rico aparentando en este aspecto mayor edad. • Con frecuencia es quien encuentra el término exacto para definir algo. • Explica sus ideas y experiencias con claridad y precisión. | | | | | | |
| D2 | Alto nivel lector y afición hacia la lectura. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendió a leer de forma autónoma y antes que la mayoría de sus compañeros. • Su lectura mecánica es fluida y sin errores. • Comprende textos escritos con gran rapidez. • Lee mucho y selecciona sus propios temas y lecturas. Elige libros de nivel superior a su edad. | | | | | | |
| D3 | Resolución rápida y segura de cálculos y problemas matemáticos. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Adquiere la mecánica de las operaciones básicas antes que sus compañeros. • Manifiesta gran rapidez en el cálculo mental. • Razona los problemas y selecciona intuitivamente los procedimientos de resolución adecuados. • Llega a la solución de un problema sin pasos intermedios. | | | | | | |
| D4 | Comprende y emplea contenidos aún no trabajados. A veces se adelanta a las explicaciones del profesor. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Posee datos y utiliza procedimientos aún no trabajados en el aula. • Demuestra tener más información que la esperada en relación a los contenidos del nivel. | | | | | | |
| D5 | Posee información muy amplia sobre temas de su interés. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sorprende por la gran cantidad de datos, relaciones y opiniones en algunos temas. Ocasionalmente puede no responder para no significarse. • Cuando se le permite presenta trabajos y proyectos con gran profusión de contenidos. | | | | | | |
| D6 | Aprende solo/a. Prefiere trabajar solo/a. Pide poca ayuda. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Casi nunca solicita aclaraciones ni segundas explicaciones. • Organiza y estructura su trabajo y tareas con autonomía. • Ordena los pasos de un proyecto en una secuencia temporal adecuada, • Adquiere de forma autónoma contenidos conceptuales y procedimentales. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|--|
| D7 | Aplica aprendizajes adquiridos a distintos contenidos y situaciones. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Utiliza determinadas técnicas y procedimientos en áreas distintas. Aplica sus conocimientos a otras situaciones distintas a las del aprendizaje. | | | | | | |

(E) DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Indicadores

| | | | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|--|--|
| E1 | Le gusta organizar a las personas, las situaciones y las cosas. Tendencia al liderazgo. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Tiende a organizar y dirigir las actividades y juegos en los que participa. Es aceptado/a y valorado/a por los compañeros/as que le atribuyen en ocasiones el papel de líder. Es capaz de secuenciar y establecer prioridades en la organización de actividades. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|--|
| E2 | Gran sentido crítico y opinión propia (emite frecuentes juicios sobre hechos, personas y situaciones). | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Expresa opiniones propias sobre hechos y acontecimientos de la actualidad. Emite juicios razonados sobre las actuaciones de compañeros/as y adultos. Es riguroso/a en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias de cualquier orden. No soporta imposiciones no razonadas. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|--|--|
| E3 | Busca relacionarse con personas adultas y niños/as de más edad. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> En las ocasiones que hay que emplear habilidades comunicativas y de razonamiento, en juegos de estrategia, actividades intelectuales prefiere la compañía de alumnos/as mayores. Se interesa por las conversaciones de los adultos y participa en ellas con competencia. Es aceptado por compañeros de mayor edad. Tiene intereses distintos a los de su grupo de igual edad. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|--|
| E4 | Acepta bien las responsabilidades. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Se puede confiar en que hará lo que ha prometido hacer. Puede asumir responsabilidades más allá de lo esperado. Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones. Coopera, si se le pide, con profesores/as y compañeros/as. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|--|
| E5 | Muestra confianza en sus posibilidades y seguridad en sí mismo/a. Alta capacidad de persuasión. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Apenas solicita ayuda del profesorado. Es independiente. Toma decisiones razonadas y las lleva a cabo. Utiliza el lenguaje para convencer a compañeros y personas mayores de sus ideas y proyectos. Le gusta aceptar retos. Tiende a imponer sus ideas. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|--|--|
| E6 | Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios. | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none">• Se adapta a los cambios con facilidad. No le molestan los cambios de rutinas.• No persiste en una idea o procedimiento si se le muestra o descubre el error.• Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones.• Puede llegar a superar situaciones difíciles: divorcio, fallecimiento de un familiar... más rápidamente. | | | | | | |

Anexo B

“Resumen de los datos obtenidos en los procesos de detección”

| | | |
|------------------------|-------------------------|---------------|
| Centro escolar: | Nivel educativo: | Grupo: |
|------------------------|-------------------------|---------------|

1. Procedimientos e instrumentos de detección utilizados.

| Procedimiento | Instrumento | Responsable | Fecha |
|---|-------------|-------------|-------|
| Prueba estandarizada de aptitudes intelectuales | | | |
| Nominaciones | profesores | | |
| | iguales | | |
| | padres | | |

2. Alumnos en los que se han detectado indicadores de AACC.

| Identificación alumno/a | Presencia/ Ausencia de Indicadores | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|----|-----------------|----|----------------|----|---------------|----|
| | Prueba | | Nomin. Profesor | | Nomin. Iguales | | Nomin. Padres | |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |

3. Alumnos que quedan en espera de evaluación psicopedagógica.

| Identificación alumno/a | Ámbitos a evaluar (citar) | | | | |
|-------------------------|---------------------------|--|--|--|--|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Ámbitos a evaluar: Aptitudes intelectuales, aptitudes específicas, rendimiento escolar, habilidades sociales, estilos cognitivos, creatividad, contexto familiar, contexto escolar...

Anexo C

Plan de Evaluación Psicopedagógica

| | |
|------------------|-----------------------|
| Alumno/a: | Nivel escolar: |
|------------------|-----------------------|

| Ámbitos | Instrumento | Responsable | Fecha |
|---|-------------|-------------|-------|
| Aptitudes generales y específicas | | | |
| | | | |
| | | | |
| Competencia curricular | | | |
| | | | |
| Estilo cognitivo y de aprendizaje | | | |
| | | | |
| Ámbito afectivo emocional y social | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Anexo D

Modelo de Informe de Evaluación Psicopedagógica

A. DATOS PERSONALES

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Nivel escolar:

Centro:

Tutor/a:

Orientador/a:

Modelo lingüístico:

Fecha del informe:

B. MOTIVO DEL INFORME

C. DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

C.1. Información sobre el alumno (técnicas utilizadas, resultados y conclusiones):

- Desarrollo cognitivo – aptitudes intelectuales
- Nivel de competencia curricular por áreas
- Creatividad
- Estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos
- Esfuerzo, motivación e intereses académicos
- Interacción (con adultos y con iguales) e integración social
- Estado emocional.

C.2. Información sobre el contexto escolar (técnicas utilizadas, resultados y conclusiones):

- Cogniciones y expectativas del profesorado
- Organización de aula y ciclo
- Grado de flexibilidad curricular (excelencia)
- Estilos didácticos y recursos utilizados
- Experiencia profesional
- Posibilidades de aplicación de divergencias
- Nivel de exigencia curricular.

C.3. Información sobre el contexto social y familiar (técnicas utilizadas, resultados y conclusiones):

- Percepción y expectativas de los padres. Actitud de exigencia ante el hijo
- Relaciones familiares (padres hermanos)
- Actitud hacia la escuela. Relaciones, colaboración y exigencia
- Posibilidades de desarrollo extraescolar
- Utilización de los recursos comunitarios.

D. NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO

D.1. En relación al currículo escolar: (Ejemplo)

- *Disponer de un currículo flexible que permita y favorezca la profundización en diversos contenidos*
- *interrelacionar ámbitos y áreas a través de trabajos en proyecto.*
- *Tener acceso y usar materiales y recursos variados apropiados a sus intereses y competencias*
- *Trabajar en agrupamientos diferenciados en función de los objetivos seleccionados*
- *Sentirse motivado hacia el aprendizaje y el esfuerzo evitando el bajo rendimiento*
- *Desarrollo de contenidos actitudinales relacionados con el respeto interpersonal y la convivencia con iguales y adultos.*

D.2. En relación al estilo cognitivo y de aprendizaje: (Ejemplo)

- *Plantear los contenidos de trabajo y actividades como retos cognitivos*
- *Posibilitar profundizar en temas y contenidos de interés personal*
- *Evitar las actividades que supongan poco esfuerzo y ejecuciones repetitivas. Posibilitar aprendizajes más rápidos*
- *Proponer actividades que posibiliten y permitan establecer relaciones conceptuales y procedimentales entre contenidos distintos*
- *Abordar problemas con múltiples vías de solución a los que aplicar la fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento.*

D.3. En relación al desarrollo socio afectivo y las relaciones interpersonales: (Ejemplo)

- *Establecer contactos y ocupaciones comunes con distintos grupos sociales de carácter académico, cultural y lúdico-deportivo*
- *Desarrollar sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y al grupo aula*
- *Valorar positivamente las condiciones personales de los demás*
- *Recibir feed-back afectivo basado en quién es y no en cómo es*
- *Desarrollar habilidades positivas de liderazgo.*

D.4. En relación con otros ámbitos:

-

E. MEDIDAS PROPUESTAS

E.1. Ordinarias. Propuestas de enriquecimiento curricular (Ejemplo)

- *Seleccionar actividades con mayor nivel de complejidad*
- *Proponer tareas que exijan relacionar y utilizar conceptos y procedimientos de distintas áreas*
- *Profundizar en contenidos procedimentales y actitudinales*
- *Plantear proyectos de trabajo e investigaciones*
- *Profundizar en el uso de técnicas de búsqueda y tratamiento de la información*
- *Planificar y aplicar actividades que fomenten la creatividad y el pensamiento divergente*
- *Prever agrupamientos flexibles, en el marco del grupo-clase, en su nivel o con niveles superiores para trabajar determinados contenidos o actividades.*

E.2. Extraordinarias.

- *Programa de intensificación curricular (modificaciones, priorización o eliminación de objetivos, contenidos, metodología, evaluación, actividades y organización).*
- *Anticipación del periodo de escolarización obligatoria*
- *Flexibilizaciones del período de escolarización obligatoria.*

Fecha y firma del responsable del informe y sus colaboradores

Anexo I. Escalas y cuestionarios para la identificación de la superdotación y altas capacidades

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|--------------------------------|-------------------------|----------------------|--|
| GATES (Gilliam et al. 1996) | Identificación de estudiantes superdotados: Habilidad intelectual, capacidad académica, creatividad, liderazgo y talento artístico | 5 – 18 años | Individual | 5` - 10` | Inventario de comportamiento (padres, profesores...) 50 ítems. Ofrece puntuaciones estándar. |
| SCRBSS Características de comportamiento de los estudiantes superiores Renzulli. Adapt Alonso, 2001 | Aprendizaje, Motivación, creatividad, liderazgo, artística, musical, dramática, precisión en comunicación, expresión y planificación | Escolares sin especificar edad | Individual | Variable | Cuestionario para profesores Sin baremos ni normas. Estimaciones e interpretaciones subjetivas. |
| TEST DE SCREENING Benito y Moro. 2002 | Identificación de alumnos con sobredotación intelectual: Desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, autoayuda, socialización, desarrollo cognitivo. | 4 – 6 años | Individual | Variable | Cuestionario screening para padres y tabla de observación. Ofrece criterios de corrección y de corte (habilidad A y habilidad B) Sin baremos |
| Escala de evaluación SEES (aceleración escolar) (Pérez y Domínguez. 2001) | Cuestionario para facilitar la adopción de medidas extraordinarias o excepcionales (datos familiares, escolares y psicopedagógicos) | Escolares | Individual | No | Plantillas para la corrección ponderada. Rango < 49 desaconseja aceleración Rango 50-74 otras medidas Rango > 75 se aconseja aceleración |
| EDAC Escala de detección de alumnos con altas capacidades Artola, T. y otros. 2003 | Capacidades cognitivas, pensamiento divergente, motivación y personalidad y liderazgo. | 3º - 6º EP | Individual | 15` | Ofrece baremos en centiles para cada subescala. Ofrece criterios de interpretación con puntos de corte de alta probabilidad de tener AACC y disincronías. |

Anexo II. Pruebas estandarizadas de inteligencia general y aptitudes específicas

| TITULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|---|---------------------------------|------------------------------|---|
| ESCALA LEITER-R (Roid y Millar. 1997) | Capacidad intelectual global Batería de Visualización y Razonamiento (VR) Batería Atención/Memoria (AM) Escala social/emocional | 2 – 3 años 4 – 5 años 6 – 10 años 11 – 20 años | Individual | Variable según opciones | Prueba manipulativa no verbal. Muy compleja Baterías VR y AM independientes Dos opciones: Breve y completa |
| ESCALA LEITER (Antigua) (Roid y Millar.) | Capacidad Intelectual | 3 – 12 años | Individual | Variable | Prueba manipulativa no verbal. Muy sencilla Edad Mental y Cociente Intelectual |
| Escalas Wechsler (WPPSI, WISC-R, WAIS) (D. Wechsler, 1977 – 1999) | Capacidad Intelectual Escalas: verbal, manipulativa y total + distractibilidad. | 3 – 6 años 5 – 16 años 15 - adultos | Individual | Variables según prueba | Puntuaciones típicas y percentiles. Cociente intelectual por escalas y total. |
| Escalas Wechsler (WISC-IV) (D. Wechsler. 2005) | Capacidad Intelectual Escalas: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. | 6 – 17 años | Individual | < 110` | Puntuaciones escalares, compuestas (C.I.s) y percentiles. Baremos por años. |
| TERMAN-MERRILL (Terman y Merrill. 1975) | Capacidad Intelectual | 2 años hasta adultos | Individual | Variable < 90` | Permite obtener edad mental convertible en CI. Pruebas de edad (base y techo) |
| CMMS. Escala de Madurez Mental de Columbia. (Burgemeister y Lorge. 1983) | Madurez Intelectual | 3½ - 10 años | Individual | 20` | Percentiles, eneatis y puntuaciones en edad de desviación (PED) para obtener Índice de madurez |
| Escala MSCA-R (Antigua y renovada) (McCarthy. 2006) | Desarrollo cognitivo y psicomotor | 2½ – 8½ años | Individual | < 60` | Puntuaciones típicas en intervalos de ½ y 1 año |

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--|
| RAVEN (CPM – SPM y APM) Matrices progresivas (Raven, Court y Raven. 1995) | Inteligencia general Factor “g” | Niños Adolecen. Adultos | Individual | 40` - 90` | Baremos en centiles y puntuaciones típicas por grupos de edad |
| TIG-1 Dominós, forma 1 (Sección estudios de TEA. 1989) | Inteligencia general Factor “g” | > 10 años | Individual o colectiva | 15` | Material y ejecución no verbal Discrimina en niveles culturales bajos. |
| TIG-2 Dominós, forma 2 (Sección estudios de TEA. 1990) | Inteligencia general Factor “g” | > 12 años | Individual o colectiva | 30` | Material y ejecución no verbal Discrimina en niveles medios y superiores |
| TEST DE DOMINÓS (E. Anstey. 1950) | Inteligencia general Factor “g” | > 12 años | Individual o colectiva | 30` | Material y ejecución no verbal Ofrece puntuaciones centiles y rangos (superior, medio, inferior...) |
| D-48 DOMINÓS (E. Anstey. 1988) | Inteligencia general Factor “g” | > 12 años | Individual o colectiva | < 35` | Material y ejecución no verbal Ofrece centiles y enatipos por grupos de edad. |
| D-70 DOMINÓS (Kowrousky y Rennes. 1988) | Inteligencia general Factor “g” | > 12 años | Individual o colectiva | 40` | Material y ejecución no verbal Ofrece centiles y enatipos por grupos de edad. |
| K-BIT Test breve de inteligencia (Kaufman y Kaufman. 2000) | Inteligencia verbal y no verbal Escalas: vocabulario y Matrices CI Global | 4 años hasta adultos | Individual | < 30` | Adecuado como screening Puntuaciones típicas Baremos bimensuales |
| K-ABC Batería de evaluación para niños (Kaufman y Kaufman. 1997) | Inteligencia y conocimientos Escalas: Procesamiento secuencial, simultáneo, mental compuesto, conocimientos y no verbal | 2½ y 12½ años | Individual | Variable según edad 35` - 85` | En el propósito referencia expresa a niños superdotados. Puntuaciones típicas. Baremos bimensuales |

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|---|--|---------------------------------|---------------------------------|--|
| BADyG (Renovados) (Formas: I, E1, E2, E3, M, S) (Yuste, Martínez, Galvé. 1998) | Inteligencia general y Aptitudes específicas | Infantil Primaria 1 Primaria 2 Primaria 3 ESO Bach-Univ | Individual o colectivo | Subpruebas acotadas 75` | Percentiles, eneatis y puntuación IG (inteligencia general) transformable en CI (cociente intelectual). |
| BADyG (Antiguos) (Formas: A, B, C, E, M y S) (Yuste, Martínez, Galvé. 1991) | Inteligencia general (IGC. = factor "g") Inteligencia verbal y no verbal Habilidad verbal y no verbal Aptitud numérica, memoria, razonamiento lógico, percepción espacial y percepción de diferencias | Por niveles educativos | Individual o colectivo | Subpruebas acotadas < 90` | Percentiles, eneatis, puntos S y Z y CIs equivalentes para cada uno de los factores e índices obtenidos |
| TONI-2 (Brown et al. 1995) | Inteligencia no verbal | 5 años hasta adultos | Individual o colectivo | 15` - 20` | Puntuaciones típicas y percentiles por años de edad convertibles en CI. |
| Escala de Alexander (Alexander. 1978) | Inteligencia práctica | > 7 años hasta adultos | Individual | 40` | Prueba manipulativa Percentiles y eneatis transformables en Edad Mental por sexos. |
| Test BETA (Revisado) (Kellogg y Morton. 1994) | Inteligencia general <u>niveles culturales bajos</u> | 14 – 65 años | Individual o colectivo | 15` | Puntuaciones ponderadas por edades de las que se obtiene el cociente intelectual (CI). |
| HAPTIC Escala de inteligencia (Shurrager y Shurrager.) | Inteligencia general <u>Adultos ciegos</u> | > 16 años | Individual | 120` | Puntuaciones transformadas por grupos de edad convertibles en cociente intelectual (CI) |

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|--|----------------------------------|---|---|
| NEMI Nueva escala métrica de la inteligencia (Zazzo, Gilly y Verba-Rad. 1970) | Inteligencia general | 3 – 14 años | Individual | 60` | Puntuación directa convertible en edad mental. Año elaboración 1970 |
| Tests de factor “g” (Escala: 1) (Cattell y Cattell. 1989) | Inteligencia general; factor “g” | 4 – 8 años | Individual | 40` | Puntuaciones centiles; edad mental y cociente intelectual (CI) por edades |
| Tests de factor “g” (Escalas: 2 y 3) (Cattell y Cattell. 1989) | Inteligencia general; factor “g” | 8 – 14 años > 15 años | Individual o <u>colectiva</u> | 30` | Puntuaciones centiles y “s” y cociente intelectual (CI) por edades. |
| EFAI. Inteligencia general y <u>factorial</u> (Escalas: 1, 2, 3 y 4) (Santamaría et al. 2005) | Inteligencia general. Inteligencia no verbal. Inteligencia verbal. Aptitudes: espacial, numérica, verbal, razonamiento abstracto y memoria | 2º - 6º de EP 1º - 4º ESO CF grado M CF grado S Bachillerato | Individual o <u>colectiva</u> | 90` | Percentiles, eneatis y cociente intelectual (CI) |
| IGF (Antiguo). Inteligencia general y <u>factorial</u> (Formas: B, E, M, S) (Yuste. 1995) | Inteligencia general. Inteligencia no verbal. Inteligencia verbal. Aptitudes: Razonamiento abstracto, espacial, verbal y numérica. Rapidez y Eficacia | 2º - 5º EP 4ºEP/2ºESO 1ºESO/1ºBa 4ºESO/Univ | Individual o <u>colectiva</u> | Variable según formas y edades | Puntuación centil y “s” |
| IGF (Renovado). Inteligencia general y <u>factorial</u> (Formas: 1, 2, 3, 4, 5, y 6) (Yuste. 2002) | Inteligencia general. Factores 2º: Razonamiento lógico, espacial, verbal y numérico. | Infantil Edu. Prima ESO Bach- Univ | Individual o <u>colectiva</u> | Variable según formas y edades | Percentiles y eneatis en cada factor; convertibles los obtenidos en Inteligencia General (IG) en Cociente intelectual (CI) |

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|--|----------------------------------|---|---|
| AMPE-F Test factorial de inteligencia (Secadas. 1989) | Inteligencia general. Factores: Comprensión verbal, Concepción espacial, Razonamiento, Cálculo numérico y Fluidez verbal | > 11 años | Individual o colectiva | Subpruebas acotadas 50` | Percentiles, “z” y “s” en cada grupo de edad. Cociente intelectual y “cociente pedagógico” |
| DAT-5 Tests de aptitudes diferenciales (Bennett, Seashore... 2000) | Razonamiento verbal, numérico, abstracto, relaciones espaciales , ortografía y rapidez y exactitud perceptiva. | 1º ESO hasta adultos | Individual o colectiva | 143` | Percentiles, decatipos y “s” por niveles |
| T.I.R. Test ICCE de Razonamiento (Niveles 3, 4, 5 y 6) (García Nieto et a. 1990) | Razonamiento verbal Razonamiento numérico Razonamiento espacial Razonam. Lógico-abstracto | 9 – 12 años 12 – 14 años 14 - 17 años 16 – 18 años | Individual o colectiva | 100` | Puntuaciones “Z” “D” y centiles |
| IN.VE. Inteligencia Verbal (Formas I, E1, E2 , E3, M y S) (Yuste, Martínez y Galvé) | Inteligencia verbal. Factores 2º grado: Comprensión, Semántica y Lógica. Pruebas complementarias de lectura. | Infantil 1º- 3º EP 3º- 5º EP 5º- 1º ESO 1º- 4º ESO 1º Ba- Univ | Individual o <u>colectiva</u> | Variable según formas y edades | Percentiles y eneatisos en cada factor; convertibles los obtenidos en Inteligencia verbal (IV) en Cociente intelectual (CI) <u>Sólo disponible la forma E2</u> |
| KO. Cubos de KOHS (Kohs.) | Inteligencia manipulativa | > 5 años | Individual | Subpruebas acotadas | Se obtiene Edad Mental con la acumulación de puntos por pruebas. |
| AEI. Aptitudes en Educación Infantil (De la Cruz. 1999) | Aptitudes intelectuales predictoras del aprendizaje: Verbal, cuantitativa, espacial, memoria y auditiva y visomotricidad. | 4 – 5 años | Individual o <u>colectiva</u> | 60` | Percentiles y puntuaciones “T” en las dos edades |

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|--|-------------------------------|---------------------------------|--|--|
| Test de aptitudes cognoscitivas (I y II) (Thorndike, Hage... 1988) | Aptitudes relevantes para el aprendizaje | 5 - 8 años 6 - 9 años | Colectiva | 60` | Cocientes intelectuales de desviación y centiles por niveles en las dos formas. |
| ITPA (antiguo). Test Illinois de Aptitudes psicolingüísticas (Kirk, McCarthy y Kira. 1989) | Funciones psicolingüísticas implicadas en la comunicación | 2½ - 10½ años | Individual | Algunas subpruebas acotadas 75` | Puntuaciones típicas en cada prueba. Puntuación psicolingüística compuesta Perfil individual. |
| ITPA (renovado). Test Illinois de Aptitudes psicolingüísticas (Kirk, McCarthy y Kira. 2004) | Funciones psicolingüísticas implicadas en la comunicación Detección trastornos de aprendizaje | 3 - 10 años | Individual | 60` | Puntuaciones típicas con media en 36 y ds 6 |
| Test de inteligencia infantil por medio de la figura humana (Goodenough. 1964) | Desarrollo madurativo e intelectual | 4 - 12 años | Individual o colectiva | No se especifica | Valoración a través de 53 ítems. Ofrece tablas comparativas de edad para niños adelantados. Año elaboración 1964. |
| El Test de Goodenough Revisado y ampliado (Harris. 1981) | Desarrollo madurativo e intelectual | 3 - 15 años | Individual o colectiva | No se especifica | 73 ítems. Puntuaciones estándar y percentiles por años. No obtiene un puntaje idéntico al CI. |
| Escala de ejecución de Borelli- Oleron (C. Psicol. Appliquée. 1964) | Desarrollo intelectual y madurativo Inicialmente construida para niños sordos | Infancia | Individual | Variable | Tareas manipulativas; instrucciones verbales sencillas. Puntuaciones medias por años y sexo. Año elaboración 1964. |

Anexo III. Pruebas de funciones mentales básicas (percepción, atención, memoria, psicomotricidad...)

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|--|-------------------------------|--------------------------------|--|
| BENDER Test Gestáltico Visomotor (Münsterberg. 1997) (Bender.1989) | Percepción y reproducción: Distorsión, rotación, sustitución, perseveración, integración y eliminación de formas y detalles. | 5 - 10½ años | Individual | Variable. Se anota y valora | Tarea: copia gráfica de 9 figuras valoradas a través de 30 ítems. Medias normativas para la comparación. Claves y criterios para la interpretación cualitativa. |
| Figura Compleja de Rey (Rey. 1987) | Habilidad perceptiva. Memoria visual. Organización espacial. Habilidad vasomotora. Dos formas: A y B | A: 5 años adultos B: 4 – 8 años | Individual | Variable | Tareas: copia y posterior reproducción de memoria de un dibujo complejo. Criterios de corrección y puntuaciones centiles por edades para las dos tareas. |
| Toulouse-Piéron Prueba perceptiva y de atención (Toulouse y Pieron. 1986) | Aptitudes perceptivas y de atención. Concentración y resistencia a la fatiga | > 9 años adultos | Individual o colectiva | 10` | Tarea: identificar figuras con orientación idéntica al criterio propuesto. Puntuaciones centiles y eneatispor por sexos y niveles escolares. La plantilla de corrección no se corresponde con el cuadernillo. |
| Reversal Test (Edfeldt. 1975) | Discriminación perceptiva de las simetrías. Predictor de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura | 3º E. infant. 1º E. Primar. | Individual o <u>Colectiva</u> | Variable Se anota. | Tarea: seleccionar 42 parejas de figuras idénticas entre 84. Percentiles y eneatispor |
| Frostig. Test de desarrollo de la percepción visual (Frostig. 1988) | Percepción visomotora. Destreza motriz fina. Estructuración espacial. | 4 – 8 años | Individual | Variable | Tareas: cinco pruebas de ejecución gráfica. Puntuaciones típicas por intervalos de edad y Cociente Perceptivo |
| Prueba de organización perceptiva de H. Santucci (García. 1982) | Percepción, organización y reproducción visomotora | 4 – 6 años | Individual | Variable | Tarea: copia gráfica de 9 figuras. Criterios para la corrección. Puntuación ponderada y percentiles por años. |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|-------------------------------------|---|--|---|
| AGL Atención global-local (Blanca, Salabardo, et al. 2005) | Rapidez y precisión perceptiva. Procesamiento de rasgos globales y locales. | 1º ESO 2º Bachiller | Individual o colectiva | 10` | Tarea: discriminar estímulos que cumplen al menos uno de dos requisitos gráficos (orientación de la apertura) Percentiles por cursos. |
| EMAV Escalas Magallanes de Atención visual (Formas I y II) (García y Magaz 2000) | Focalización, mantenimiento, codificación y estabilización de la atención. Atención sostenida Eficacia (calidad) de atención | 5 – 9 años > 10 años | Individual o colectiva <u>Informatiza</u> <u>da</u> | Variable F I: 6` F II: 12` | Tarea: Búsqueda visual para identificar figuras iguales a un modelo. Índices de calidad de atención (CA) y de atención sostenida (AS) Percentiles en programa informático tipisof: emav. |
| FI. Formas Idénticas (Thurstone. 1997) | Aptitudes perceptivas y de atención | > 10 años | Individual o colectiva | 4` | Tarea: Encontrar entre varias la figura idéntica a un modelo. Puntuaciones centiles y eneatisos por niveles escolares y profesionales |
| TRVB Test de Retención Visual de Benton (Formas: C, D y E) (Benton. 1986) | Percepción visual. Memoria visual. Habilidades visoconstructivas. | 5 años Adultos | Individual | 5` | Tareas: 4 modalidades (con más o menos demora o sin ella). Reproducir figuras sencillas y complejas. Criterios de corrección y análisis cualitativo. Medias normativas y Desviación típica. |
| TO Palabras-1 Test de observación (Rosel. 1999) | Capacidad de atención voluntaria, concentración y rapidez de percepción visual. | Adolescent. Adultos | Individual o colectiva | 20` | Tarea: Encontrar qué palabra de 4 tiene alguna letra de la del modelo. Puntuaciones Centiles y “S” para escolares, 4º ESO y adultos. |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|-------------------------------|--|----------------------|---|
| <p>CSAT Tarea de atención sostenida en la infancia (Servera y Llabrés. 2004)</p> | <p>Capacidad de atención sostenida</p> | <p>6 – 11 años</p> | <p>Individual <u>informatizada</u></p> | <p>7`30``</p> | <p>Tarea: apretar la barra espaciadora cada vez que aparezca el “target” (3 precedido de un 6) en un continuo estimular rápido. Resultados informatizados con centiles por edad.</p> |
| <p>CL Cuadrados de letras (Dto. I+D TEA. 1997)</p> | <p>Percepción y atención concentrada</p> | <p>> 14 años y adultos</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>10`</p> | <p>Tarea: señalar dentro de cuadrados formados por matrices de letras la fila o columna con dos repetidas. Puntuaciones centiles y eneatipos para ESO y diversas profesiones por sexos.</p> |
| <p>MFF-20 Test de emparejamiento de figuras conocidas (Cairns y Cammock.. 2002)</p> | <p>Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad</p> | <p>6 – 12 años</p> | <p>Individual</p> | <p>15` - 20`</p> | <p>Tarea: Emparejamiento perceptivo con un modelo de la figura idéntica. Clasifica a los sujetos en impulsividad-reflexividad y eficiencia-ineficiencia. Puntuaciones típicas y centiles por años y sexos.</p> |
| <p>WCST Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (Heaton, Chelune et al. 1997)</p> | <p>Funciones ejecutivas: planificación, organización y uso de feed-back para cambiar estrategia</p> | <p>6½ años adultos</p> | <p>Individual</p> | <p>Variable</p> | <p>Tarea: encontrar asociaciones correctas de dos estímulos visuales en función a criterios preestablecidos y cambiantes. Puntuaciones típicas y centiles por edades en cada variable</p> |

| TITULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|--|---|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| VOSP Batería de test para la percepción visual de objetos y del espacio (Warrington y James. 1994) | Alteraciones de funciones cognitivas elementales. Discriminación figura fondo Relaciones espaciales | Adultos | Individual | Variable | Tareas: 7 pruebas perceptivas Puntuaciones por prueba y grupo de edad. Medias, D.t. y puntos de corte entre muestra normal – muestra de pacientes. |
| D2 Test de atención (Brickenkamp.2002) | Atención selectiva y concentración | Niños Adolecen. Adultos | Individual o colectiva | Variable 8` - 10` | Tarea: Discriminar entre varios estímulos visuales los idénticos a un modelo previo. Puntuaciones centiles y típicas en grupos bianuales |
| Caras Percepción de diferencias (Thurstone y Yela. 1997) | Percepción de semejanzas y diferencias | >6 años | Individual o colectiva | 3` | Baremos escolares por cursos (EGB, BUP y COU) y sexos Baremos profesionales por sexos |
| MY. Tests de memoria Niveles: E, I, II, y III (Yuste.) | Memoria inmediata | 1º - 2º EGB 2º - 4º EGB 4º - 7º EGB 8º - BUP | Individual o colectiva | Variable por niveles | Eneatipos y centiles por cursos No está actualizado |
| TOMAL Test de memoria y aprendizaje (Reynolds y Bigler. 2001) | Memoria verbal Memoria no verbal Memoria compuesta Recuerdo demorado Aprendizaje | 5 – 20 años | Individual | 45` | Batería estándar con 10 subtests + 4 tests suplementarios. Puntuaciones escalares y centiles por edades. Índices (IMC, IMV, IMEV, IAC, IRD, IA, IRL IRS, IRA) |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---|
| <p>STROOP Test de colores y palabras (Goolen. 1999)</p> | <p>Medida de la interferencia Detección de problemas neurológicos y cerebrales</p> | <p>7 años Adultos</p> | <p>Individual</p> | <p>5`</p> | <p>Tarea 1ª: Lectura de nombre de colores escritos en negro. Tarea 2ª: nombrar los colores que manchan grupos de X. Tarea 3ª: Nombrar el color de la palabra sin citar su significado. Puntuaciones típicas de P-C- PC e Índice de interferencia.</p> |
| <p>EPP Evaluación de la psicomotricidad en preescolar (De la Cruz. 1990)</p> | <p>Aspectos de la psicomotricidad: Locomoción, equilibrio, coordinación y conocimiento del esquema corporal</p> | <p>3 – 6 años</p> | <p>Individual</p> | <p>20` - 30`</p> | <p>Tareas: Motrices diversas Transforma las puntuaciones directas en niveles psicomotores (bueno – normal – bajo) Perfil individual.</p> |
| <p>Test de esquema corporal (Daurat-Hmeljak. 1980)</p> | <p>Conocimiento del esquema corporal a nivel representativo.</p> | <p>4 – 8 años 6 – 11 años</p> | <p>Individual</p> | <p>20`</p> | <p>Tareas: Dibujar y construir con piezas figuras humanas: 1º de frente, 2º de perfil siguiendo las técnicas de evocación, construcción y reproducción. Puntuaciones con cuartiles</p> |
| <p>THG Test de habilidades grafomotoras (García y León. 1989)</p> | <p>Habilidades grafomotoras: direccionalidad, pulsión tónica, coordinación visomotora y descodificación perceptivo motriz</p> | <p>5½ - 8 años</p> | <p>Individual</p> | <p>Variable</p> | <p>Tareas: Diversas ejecuciones gráficas con instrucciones precisas. Percentiles por grupos de edad semestrales en cada factor medido.</p> |
| <p>TVPS Test de aptitudes viso-perceptivas (no motor) (Gardner. 1996)</p> | <p>Discriminación, memoria, relaciones espaciales, constancia, figuras ocultas, similitudes</p> | <p>Niños 3 – 10 años</p> | <p>Individual</p> | <p>Variable 7` - 15`</p> | <p>Puntuaciones estándar, percentiles e Índice de edad perceptual.</p> |

Anexo IV. Pruebas sobre estilo cognitivo y potencial de aprendizaje

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|---|---------------------------------|------------------------------|---|
| CAMBIOS. Test de flexibilidad cognitiva (Seisdedos. 1994) | Concentración en tareas de flexibilidad cognitiva | Adolescent. adultos | Individual o colectiva | 7` | Tarea: comprobar cumplimiento de claves para cambios en figuras. Baremos en centiles y típicas. |
| Las torres de Hanoi (¿?) | Reflexibilidad y previsión, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva | ¿? | Individual | No | Tarea: Trasladar varios bloques de forma pautada hasta el engarce final. Manual en inglés. Sin baremos. |
| RP-30 Resolución de problemas (Seisdedos. 2002) | Razonamiento | Adolescent. adultos | Individual o colectiva | 17` | Tarea: Captar contenido y significado en 30 gráficos con relaciones lógicas preestablecidas. Baremos en centiles y típicas. |
| EVHACOSPI. Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (García y Magaz. 1998) | Habilidad para identificar, definir, generar soluciones, anticipar consecuencias y tomar decisiones ante problemas interpersonales | 4 – 12 años | Individual o colectiva | Variable 20` - 40` | Tarea: Responder a preguntas en relación a láminas que presentan situaciones sociales problemáticas. Criterios de corrección y clasificación. Sin baremos |
| BEDPAEC Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje (Molina, Arraiz y Garrido. 1993)) | Potencial de aprendizaje y estrategias cognitivas: Pensamiento reversible, diseños espaciales, diseños matriciales, memoria de dígitos, memoria visoespacial, historietas manipulativas y verbales, laberintos y rompecabezas. | 5 – 8 años Hasta 12 años con RM. | Individual | Variable | Tarea: ejecuciones específicas con pretest, mediación manipulativa o verbal y postest. Ofrece una parrilla de registro y normas para la interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos |

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|-------------------------------------|-------------------------------|----------------------|---|
| <p>CTI. Inventario de pensamiento constructivo (Epstein. 2003)</p> | <p>Pensamiento constructivo global: Emotividad, eficacia, superstición, rigidez, esoterismo e ilusión.</p> | <p>Adolescent. adultos</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>15`- 30`</p> | <p>Tarea: responder a 108 cuestiones en un gradiente de acuerdo – desacuerdo. Puntuaciones típicas y centiles.</p> |
| <p>ACRA Escala de estrategias de aprendizaje (Román y Gallego. 1994))</p> | <p>Estrategias de adquisición: atención y repetición. Estrategias de codificación: nemotécnicas, elaboración y organización. Estrategias de recuperación: De búsqueda y de generación de respuesta. Estrategias de apoyo al procesamiento: Metacognitivas y socioafectivas.</p> | <p>12 – 16 Universidad</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>50`</p> | <p>Tarea: Responder a un cuestionario con gradiente de frecuencia en la respuesta. Baremos en cada escala de estrategias con puntuaciones centiles. Estadísticos para la comparación.</p> |
| <p>EPA-2 Evaluación del potencial de aprendizaje-2 (Fernández, Calero et al. 2000)</p> | <p>Posibilidad de ganancia en habilidades intelectuales y estrategias cognitivas tras entrenamiento específico</p> | <p>5 – 14 años</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>No</p> | <p>Tarea: analizar los estímulos proyectados del RAVEN y encontrar las soluciones en situaciones de test, entrenamiento y re-test Parrilla de registro. Puntuación de Ganancia (PDG)</p> |

Anexo V. Pruebas estandarizadas de rendimiento

| TITULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| Protocolo de evaluación inicial: educación Primaria (Departamento de Educación.2004) | Evaluación de la competencia curricular por áreas y niveles | 2° - 6° Primaria | Individual o colectiva | No | Formato de examen de nivel. Ofrece indicadores de competencias curriculares por bloques de contenido. Registros grupales. |
| TRES Test de rendimiento escolar (Jiménez y Sellers. 1995) | Medida del rendimiento escolar en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria: Vocabulario, cálculo y procesamiento lector | 10 – 12 años | Individual o colectiva | Variable 45` | Puntuaciones percentiles para cada variable por niveles de EGB. Perfiles individuales <u>Plantillas para corrección manual</u> |
| Pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales (Canals. 1988) | Escalas de lectura, ortografía, cálculo | 1° a 5° de EGB | Individual o colectiva | No | Tareas: completar “fichas” de trabajo. Medias y desviaciones típicas por escalas y cursos. Puntuaciones típicas (decatipos) equivalentes |
| Pruebas psicopedagógicas de evaluación individual (Montesinos et al. 1996) | Grado de competencia en: procesos cognitivos, conductas adaptativas, expresión gráfica, lenguaje y matemáticas | 4 - 8/9 años | Individual | No | No se ofrecen baremos ni puntuaciones de referencia. Pretenden describir y valorar las necesidades educativas personales. Registros para cada prueba. Es un manual. |

| TÍTULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo | Observaciones |
|---|---|--|---|--|---|
| <p>DIE Diagnóstico integral del estudio (niveles 1, 2 y 3) (Pérez et al. 1999)</p> | <p>Evaluar la conducta de estudio: esfuerzo, actitud, aptitud y autoconcepto</p> | <p>1: ciclo 3º de EP 2: ESO 3: Bachiller-Universidad -adultos</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>Variable 60`</p> | <p>1º Cuestionario. 2º Prueba práctica. Puntuaciones centiles para cada uno de los tres niveles. Criterios de evaluación: anotaciones, subrayado, síntesis, esquema, resumen, mapas conceptuales...</p> |
| <p>BACEP (1, 2 y 3) Baterías de contenidos escolares de primaria (Pérez et al. 2000)</p> | <p>Contenidos escolares del currículo oficial en conocimiento del Medio, lengua castellana y matemáticas. Mas “Prueba de madurez”</p> | <p>1º ciclo EP 2º ciclo EP 3º ciclo EP</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>1: 45` 2: 60` 3: 60`</p> | <p>Tareas: prueba objetiva 1/4. Puntuaciones centiles por áreas y por ciclos educativos</p> |
| <p>BACES (1 y 2) Batería de contenidos escolares de ESO (Pérez et al. 2002)</p> | <p>Evaluación del dominio de los contenidos escolares, oficiales, por áreas. 1: Primer ciclo ESO 2: Segundo ciclo ESO</p> | <p>1º, 2º, 3º y 4º ESO</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>Variable</p> | <p>Tareas: diversas, tipo examen. Puntuaciones percentiles e indicadores de grado por nivel escolar y área.</p> |
| <p>Pautas y registros de observación y evaluación (Additio-Graó. 1995)</p> | <p>Evaluación de las competencias curriculares por ámbitos o áreas</p> | <p>E. Infantil E. Primaria</p> | <p>Registro grupal Anotación individual</p> | <p>No</p> | <p><u>Currículo oficial</u> Diseñado como plantilla para la evaluación continua. Puede utilizarse para evaluación inicial o sumativa. Indica objetivos generales y específicos, contenidos y criterios de evaluación; permite añadir nuevos.</p> |
| <p>Batería psicopedagógica Evalúa (0, 1, 2, 3... 10). (García y González. 1996)</p> | <p>Capacidades cognitivas, espaciales, lingüísticas y socio-afectivas y conductuales. Pruebas diversas según niveles</p> | <p>Niveles Educación Infantil Primaria y ESO</p> | <p><u>Colectiva</u> o individual</p> | <p>Variable . Sin especificar</p> | <p>Tareas diversas. Puntuaciones centiles (universales o exigentes) por niveles y pruebas. <u>Gestión informática de los datos</u> (informe de curso, de aula y de alumno).</p> |

| TITULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|---|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| ESAPRES Escalas de aprendizaje escolar <u>Educación Primaria</u> (Reig. 1997) | Lengua, matemáticas y conocimiento del medio. | Todos los niveles de EP | <u>Colectiva</u> o individual | No | Tareas: Prueba objetiva ¼. Puntuaciones típicas “S” y centiles para cada prueba y nivel escolar. |
| ESAPRES Escalas de aprendizaje escolar Primer Ciclo de <u>Educación Secundaria</u> (Reig. 1999) | Lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. | 1º, 2º, 3º y 4º ESO | <u>Colectiva</u> o individual | Variable 180` | Tareas: Prueba objetiva ¼. Forma A: principio de curso; Forma B: final de curso. Puntuaciones típicas “S” y centiles para cada prueba y nivel escolar. |
| Batería Pedagógica Nº 3 Evaluación de la Lengua Castellana (Pozar. 1983) | Evaluación de la competencia en el uso de la lengua castellana: lectura, ortografía, vocabulario, redacción y gramática. | Ciclo Medio de EGB | <u>Individual</u> o colectiva | Variable, con Subpruebas cerradas | Tareas: tipo académico; diversas. Forma A: principio de curso. Forma B: final de curso. Puntuaciones ponderadas en función del número de aciertos. Perfiles individuales en un gradiente de calificaciones. |
| Pruebas Pedagógicas graduadas (Costa et al. 1989) | Matemáticas, lenguaje oral, lenguaje escrito, habilidades perceptivo-motrices | Preescolar y Ciclo Inicial | Individual | Variable | Evaluación cuantitativa (éxitos en las pruebas) y cualitativas (observaciones). Perfil individual en plantilla con los distintos niveles. |

| TITULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|---|--|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| VANCOC PRIMARIA (EOEPs Valladolid. 2001) | Nivel de competencia curricular en lengua castellana y matemáticas | 1º, 2º y 3º ciclos de EP | Individual o colectiva | Variable Sin especificar | Ofrece criterios para la valoración extraídos del currículo oficial. En cada actividad se ofrece el rango de puntuación mínima y máxima. No tiene baremos. |
| Evaluación del Aprendizaje matemáticas, lenguaje, dibujo (Bonals et al. 2002) | Aritmética, geometría, medida, estadística; escritura, lectura, lenguaje oral, dibujo libre y dibujo de la figura humana | 3 – 7 años | Individual | Variable Sin especificar | Ofrece criterios para la corrección con indicadores por años. Registros individuales o colectivos No hay cuadernillos ni materiales manipulables; es preciso construirlos. No tiene baremos. |
| Tema 3 Test de competencia matemática básica (Herbert et al. 2007) | Identificar niveles aritméticos <u>altos</u> o <u>bajos</u>. Documentar progresos en el área matemática | 3 – 9 años | Individual | 30` - 45` | Tareas: 72 ítems diferentes con inicio según edades. Índice de competencia matemática, edad y curso equivalente. Puntuaciones percentiles. Intervalos de confianza. |
| CONCEBAS (1 y 2) Test de Conceptos Básicos (García. 2001) | Conocimiento de conceptos y palabras que los designan: espaciales, ordinales, temporales, cualitativos y cuantitativos | 1: 4–6 años 2: 6–8 años | Individual o colectiva | Variable. 30` - 50` | Puntuaciones centiles por años <u>Corrección informatizada</u> (perfiles individuales y colectivos). |

Anexo VI. Pruebas estandarizadas y cuestionarios de aptitudes e intereses profesionales

| TÍTULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|-------------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| Prueba de Coordinación Bimanual (Yela. 1978) | Coordinación motora de manos y brazos en tareas que exigen movimientos simétricos | Adultos | Individual | Variable Centesimal Se usa en la valoración | Tarea: Trasladar clavijas de un tablero a otro utilizando ambas manos a la vez y siguiendo un orden preestablecido (4 fases). Puntuaciones centiles y eneatipos para adultos y sexos. -Selección de operarios- |
| Coordinación visomotora (Yela. 1979) | Coordinación visomotora | Adultos | Individual | Variable Centesimal | Tarea: Trasladar piezas a huecos con orientaciones diversas con la mano derecha y con la izquierda. Puntuaciones centiles y eneatipos para adultos y sexos. -Selección de operarios- |
| Test de Destreza con pequeños objetos (Crawford. 1969) | Coordinación óculo-manual de tipo fino | Adultos | Individual | 15` | Tarea: Colocar en tableros utilizando pinzas (1º) y destornillador (2º) piezas pequeñas. Puntuaciones centiles adultos por empleos y sexos. -Selección de operarios- |
| DECATEST Batería de Test de Oficios (Secadas. 1985) | 10 pruebas de aptitudes diversas: Espacial, mecánica, razonamiento... | Adultos | Individual o colectiva | Variable | Perfiles interpretativos para cada factor con percentiles, Penta, "T" y "S" y cociente intelectual. |

| TITULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|--|--|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| Test de Aptitudes Mecánicas (Mac Quarrie. 1988) | Elementos aptitudinales de la inteligencia práctica | > 10 años Adultos | Individual o colectiva | 30` | Tareas: Diversas de ejecución visomotora. Puntuaciones centiles y eneatispos por edades, sexos, cursos y profesiones. |
| ATAG Test de Aptitud para el Trabajo de Taller (Goguelin. 1988) | Conocimientos técnicos para empleados de taller | Adultos | Colectiva o individual | Variable | Tareas: Diversas de ejecución visomotora. Puntuaciones en deciles. Baremos franceses. |
| Test de Destreza en el Manejo de Herramientas (Bennett. 1965) | Eficiencia y rapidez en el manejo de herramientas ordinarias | Adultos y escolares adolescentes | Individual | Variable Se puntúa | Tarea: desenroscar tornillos y enroscarlos. Puntuaciones centiles para grupos profesionales y escolares Año elaboración 1965 |
| Test Psicotécnicos (Bernández et al. 1997) | Relación de ejercicios y cuestionarios: Inteligencia, aptitudes, rendimiento, memoria, culturales... | Adultos | Diversa | Diversos | Pretende facilitar el entrenamiento en la realización de pruebas utilizadas en selección de personal |

| TÍTULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| Cuestionario Psicotécnico (Blanco. 1991) | Relación de pruebas, entrevistas y cuestionarios: Inteligencia, aptitudes, personalidad, memoria, culturales... | Adultos | Diversas | Diversos | Pretende facilitar el conocimiento de pruebas a los opositores y entrenar habilidades Ofrece soluciones. |
| IPP Inventario de intereses y preferencias profesionales (De la Cruz. 1993) | Apreciación de intereses profesionales (17 campos) | > 13 años Adultos | Individual o colectiva | 30`- 60` | Puntuaciones centiles y “S” para cada grupo profesional y por niveles de EGB y BUP. <u>Corrección informatizada</u> |
| IPP-R Inventario de intereses y preferencias profesionales (De la Cruz. 2005) | Apreciación de intereses profesionales e información (15 campos) | > 13 años Adultos | Individual o colectiva | 20`- 35` | Percentiles y decatipos para cada campo y por niveles de ESO y Bachiller. <u>Corrección a través de WEB</u> |
| PP-Medio (renovado) Preferencias profesionales: Pruebas de Bachillerato y FP (Yuste y Galve. 2001) | Apreciación de las preferencias profesionales de cara a la orientación académica y laboral | ESO y bachiller | Colectiva o individual | 30` cada prueba | <u>Recomienda autocorrección</u> Ofrece perfiles individuales. Percentiles y eneatispos. <u>Tratamiento informatizado</u> |
| PP-Superior (renovado) Preferencias profesionales: Pruebas de Universidad y FP (Yuste y Galve. 2001) | Apreciación de las preferencias profesionales de cara a la orientación académica y laboral | Universidad y FP grado superior | Colectiva o individual | 30` cada prueba | <u>Recomienda autocorrección</u> Ofrece perfiles individuales. Percentiles y eneatispos. <u>Tratamiento informatizado</u> |

| TÍTULO - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| Dos tests de oficios I Herramientas II Conocimientos (Secadas. 1988) | Información sobre oficios de campos diversos | > 14 años Adultos | Individual o colectiva | Variable 60` | Tareas: Responder preguntas y asignar nombres. <u>Prueba antigua y obsoleta</u> Perfil profesioagráfico. Puntuaciones centiles. |
| BTA Batería de Tareas Administrativas (A – B) (TEA Ediciones, 1989) | Aptitudes para el trabajo administrativo: Atención, numéricas, verbales, retención de órdenes | Adolescent. Adultos | Individual o colectiva | 26` 22` | Tareas: Diversas Percentiles y puntuaciones “S” para cada prueba |
| BO Batería de Operarios (TEA Ediciones, 1988) | Aptitudes para las tareas de operarios: Inteligencia general, espacial y mecánica | Adolescent. Adultos | Individual o colectiva | 50` | Tareas: Diversas. Percentiles y puntuaciones “S” para cada prueba |
| Test de Aptitudes Musicales de Seashore (Seashore et al. 1968) | Seis pruebas de aptitudes musicales: tono, intensidad, ritmo, tiempo, timbre y memoria tonal | 11 años 21 años | Individual o colectiva | 60` | <u>Prueba antigua</u> Tarea: señalar, por escrito, la respuesta correcta a la pregunta planteada sobre el contenido de un disco vinilo (¿obsoleto?) Puntuaciones centiles por grados de escolaridad (antiguos) |
| Test de apreciación de dibujos (Graves. 1979) | Aptitudes de apreciación y producción artística | > 10 años Adultos | Individual | Variable 25` | Tarea: Elegir entre varios el dibujo de mayor valor estético. Puntuaciones centiles y eneatispos en varios ámbitos profesionales y bachillerato elemental y superior. |

Anexo VII. Pruebas estandarizadas de creatividad

| TÍTULO - AUTORES | Ámbitos Valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad d Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|---|--------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--|
| CPAL: valoración proyectiva de la creatividad (Apraiz y López. 2001) | Comportamiento creativo en personas con AACC, estrategias intelectuales, proyección personal y crítica | > 10 años | Individual o pequeño grupo | No | Prueba de carácter psicodinámico. Tarea: interpretar y dotar de significación a 12 imágenes. Ofrece instrucciones de corrección y baremación |
| CREA. Inteligencia Creativa Modalidades (A, B y C). (Corbalá, Martínez... 2003) | Inteligencia creativa en el contexto de la búsqueda y resolución de problemas | 6 -11 años 12 -16 años adultos | Individual o colectiva | 10` | Tarea: elaboración de preguntas. Criterios de puntuación y baremos por edades con centiles. Criterios interpretativos del rango obtenido. |
| PIC-N Prueba de Imaginación Creativa (Artola et al. 2004) Existen también PIC-J (13-18) y PIC-A (Adultos) | Evaluación de la creatividad narrativa y gráfica. Valores: Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración + detalles, color, título... | 8 – 12 años | Individual o colectiva | 40` | Tarea: 4 juegos o actividades (Tres narrativos y uno gráfico) Ofrece instrucciones de corrección y baremos por edades (cursos 3º, 4º, 5º y 6º) con centiles. |
| TAEC. Evaluación de la creatividad (De la Torre. 1991) | Resistencia al cierre, originalidad, elaboración, fantasía, conectividad alcance, expansión, riqueza, habilidad gráfica, morfología imagen y estilo creativo. | 6 años - adultos | Individual o colectiva | Variable según edad < 30` | Tarea: Construir dibujos a partir de 12 grupos de trazos. Criterios valoración por factores Plantillas de corrección y de perfil. Baremos de edad con centiles. |
| Tests de pensée créative (Torrance. 1976) | 7 tests de expresión verbal 3 tests de expresión gráfica | Infantil a Secundaria | Individual o colectiva | 60` verbal 45` gráfica | Tareas: diversas. Puntuaciones típicas en fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en las dos baterías. Guía para la corrección |

Anexo VIII. Pruebas estandarizadas, cuestionarios e inventarios de personalidad y rasgos

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|--|--|---------------------------------|--------------------------|--|
| SCL-90-R Cuestionario de 90 síntomas (Derogatis. 2002) | Dimensiones psicopatológicas: Somatización, sensibilidad interpersonal, ansiedad, obsesión-compulsión, depresión, hostilidad, ansiedad fóbica, psicoticismo, ideas paranoides | > 13 años | Individual o colectiva | 12` - 15` | Puntuaciones centiles y "T" en cada dimensión, por sexos y según el criterio población normal - psiquiátrica |
| CPI Inventario psicológico de California (Gough. 1992) | Rasgos básicos de la personalidad Actuación interpersonal, valores y normativa, actuación cognitiva y preferencias. | Adolecen. Adultos | Individual o colectiva | Variable 45` - 60` | Puntuaciones "T" por sexos. Descriptores de los polos de las escalas. Perfiles individuales <u>Corrección informatizada.</u> |
| CAQ Cuestionario de análisis clínico (Drug. 1994) | VARIABLES CLÍNICAS DE LA PERSONALIDAD Hipocondría, depresión suicida, agitación, depresión ansiosa, depresión baja energía, culpabilidad-resentimiento, apatía, paranoia, desviación psicopática, esquizofrenia, psicastenia y desajuste psicológico | Adolecen. Adultos Con estudios primarios | Individual o colectiva | Variable 30` - 45` | Decatipos por grupos de edad y sexos. Descriptores de los polos de las escalas Perfiles individuales |
| MACI Inventario clínico para adolescentes (Millon. 2004) | Personalidad y síndromes clínicos Escalas de: Prototipos, preocupaciones y síndromes clínicos | 13 - 19 años | Individual A veces Colectiva | Variable 30` | 160 ítems. Puntuaciones TB por escalas y sexos Perfiles individuales <u>Corrección informatizada</u> |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| I6PF Cuestionario factorial de personalidad (Cattell et al. 1998) | 16 rasgos de primer orden y 4 de segundo. Escala de negación (forma A) y de distorsión motivacional (formas A, C, y D) | adolecen. y adultos | Individual o colectiva | 45` - 60` | Puntuaciones en decatipos por sexos y grupos de edad para cada una de las forma de aplicación Perfiles individuales <u>Cuadernillos también en euskera</u> |
| I6PF-5 Cuestionario factorial de personalidad (Cattell et al. 1995) | 16 rasgos o escalas primarias 5 dimensiones globales 3 medidas de estilo de respuesta | Adolecen. y adultos | Individual o colectiva | 40` - 45` | Puntuaciones en decatipos en adultos de ambos sexos para cada escala. Perfiles individuales <u>Corrección y tratamieno informático de los datos.</u> |
| I6PF-APQ Cuestionario factorial de personalidad para adolescentes (Schuerger. 2003) | 16 rasgos o escalas primarias 5 dimensiones globales 3 medidas de estilo de respuesta 6 referencias ocupacionales Escalas de tipo clínico | 12 – 19 años | Individual o colectiva | 45` - 60` | Puntuaciones centiles decatipos Perfiles individuales <u>Corrección y tratamiento informático de los datos.</u> |
| HSPQ Cuestionario de personalidad para adolescentes (Cattell y Cattell. 1989) | Ansiedad, extroversión, excitabilidad /dureza y dependencia | 12 - 18 años | Individual o colectiva | 40` - 50` | Ofrece un perfil individual de los factores de primer y segundo orden Puntuaciones en decatipos y centiles. Baremos para 8º de <u>EGB</u> . |
| EPQ-A y J Cuestionario de personalidad para adultos y jóvenes (Eysenck et al.1995) | Neuroticismo, extraversión y psicoticismo o dureza. (Escala adicional de sinceridad) | 8 – 15 años | Individual o colectiva | J: 20` A: 20`/30` | Baremos escolares de 5º y de 8º de <u>EGB</u> en centiles. Baremos de población general por sexos. |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|-------------------------------|---------------------------------|------------------------------|---|
| EPQ-R (completa) EPQ-RS (abreviada) Cuestionarios revisados de personalidad de Eysenck (Eysenck et al.1997) | Tres dimensiones: Extraversión, Emotividad y Dureza Escala de Disimulo/conformidad | > 16 años | Individual o colectiva | 15` - 30` | Baremos con puntuaciones “T” para cada sexo y grupo de edad. Perfiles individuales. |
| CPQ Cuestionario de Personalidad para niños (Porter y Cattell. 1990) | 14 rasgos de personalidad de primer orden y 3 de segundo | 8 – 12 años | Individual o colectiva | 30` - 40` | Baremos con decatipos para cada sexo y factor Perfiles individuales. |
| EPIJ Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil (Silva y Martorel. 1993) | Información diagnóstica general Escala de problemas de conducta Inventario de problemas en la escuela Inventario de refuerzo Escala de ansiedad infantil | 5 – 14 años | Individual o colectiva | Variable | Puntuaciones centiles por niveles escolares (<u>preescolar y EGB</u>) y sexos |
| CEP. Cuestionario de Personalidad (Pinillos.1990) | Distintos aspectos de la personalidad: estabilidad emocional, extraversión y paranoidismo. Escala auxiliar: sinceridad e interrogantes | > 14 años | Individual o colectiva | Libre 20` - 25` | Puntuaciones centiles por niveles escolares o profesionales y sexos en cada una de las escalas |
| MMPI-A Inventario multifásico de personalidad de Minnesota para adolescentes (Butcher et al. 2003) | 70 variables de la personalidad. Diversas escalas: básicas, clínicas, de contenido, de validez... | 14 – 18 años | Individual o colectiva | 50` - 70` | Estadísticos descriptivos (X y Dt) Puntuaciones típicas en cada escala por sexos. Perfiles individuales |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|---|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| MMPI-2 Inventario multifásico de personalidad de Minesota-2 (Hathaway y McKinley.1999) | Varios factores de la personalidad. 3 grupos de escalas: básicas, de contenido y suplementarias. Subescala de Harris-Lingoes | Adultos 19 - 65 años | Individual o colectiva | 60` - 90` | Puntuaciones típicas normalizadas para cada escala y por sexos Perfiles individuales <u>Mejora al MMPI</u> |
| MIPS Inventario de estilos de personalidad de Millon (Millon. 2001) | 24 escalas de personalidad y 3 de validez de respuestas | Adolescent. Adultos | Individual o colectiva | 30` - 40` | Estadísticos descriptivos (X y Dt) Puntuaciones de prevalencia para cada sexo en adultos y universitarios por escalas |
| SCID-II Entrevista clínica estructurada para trastornos de personalidad y Cuestionario de Personalidad (First, Gibbon et al. 1999) | Trastornos eje II del DSM-IV: evitación dependencia, obsesivo-compulsivo, depresivo, esquizoide, histriónico, narcisista, límite y antisocial | Adultos ¿Adolesc? | Individual | Variable | Tarea: Entrevista clínica habitual. Incluye “Cuestionario de personalidad” para utilizar previamente o con la entrevista. Ofrece criterios de valoración para cada trastorno y umbrales de referencia. |
| TAMAI Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (Hernández. 2002) | Adaptación social, familiar y escolar. Actitudes educativas de los padres. Valoración de contradicciones | > 8 años hasta adultos | Individual o colectiva | Variable 30` - 40` | Tarea: Contestar SI o NO. Baremación por niveles escolares. Puntuaciones centiles, “ehpta” e Índices Críticos para eliminar puntuaciones normales. Perfiles individuales <u>Corrección informatizada</u> |
| EACP Escalas de Áreas de Conductas-Problema (García y Magaz. 2000) | Adaptación social: agresividad y retraining Rendimiento académico Atención-hiperactividad Ansiedad | 4 – 12 años | Individual o colectiva | 5` - 10` | Cuestionario. Puntuaciones centiles y niveles (bajo-medio-alto...) Perfiles individuales en las variables medidas <u>Corrección con CD (biblioteca)</u> |

| TITULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|---|
| EMA Escalas Magallanes de Adaptación (García y Magaz. 1998) | Adaptación al padre, a la madre, a profesores, a compañeros, a la escuela. Adaptación personal | 12 – 18 años | Individual o colectiva | 20` - 45` | Cuestionario. Percentiles y niveles (bajo-medio-alto...) Perfiles individuales en las variables medidas <u>Corrección a través de diskette</u> |
| EMANS Escala Magallanes de Ansiedad (García y Magaz. 1998) | Intensidad de las respuestas fisiológicas a la ansiedad | > 12 años | Individual o colectiva | 5` - 10` | Cuestionario. Puntuaciones directas ponderadas y centiles <u>Corrección a través de diskette</u> |
| EMEST Escala Magallanes del Estrés (García y Magaz. 1998) | Intensidad de las respuestas al estrés | > 12 años | Individual o colectiva | 5` - 10` | Cuestionario. Puntuaciones directas ponderadas y centiles <u>Corrección a través de diskette</u> |
| EMHAS Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos (García y Magaz. 1998) | Comportamiento autoasertivo y heteroasertivo | > 12 años | Individual o colectiva | 5` - 10` | Cuestionario. Centiles y porcentajes respecto al total. Perfil de resultados <u>Corrección a través de diskette</u> |
| EMTDA-H Escalas Magallanes de Evaluación del TDA-H (Formas Af y Ae) (García y Magaz. 2000) | Déficit de atención, hiperkinesia y déficit de reflexibilidad | 6 – 12 años 6 – 16 años | Individual | 10` - 15` | Cuestionarios a padres (Af) y a profesores (Ae). Finalidad: Detección; probabilidad de padecer TDA-H. Puntuaciones directas y porcentajes de probabilidad. |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|--|-------------------------------|---------------------------------|------------------------------|---|
| EPANS Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad (García y Magaz. 1998) | Situaciones y elementos del ámbito escolar que producen reacciones de ansiedad | > 10 años | Individual o colectiva | 5` - 10` | Cuestionario. Puntuaciones directas ponderadas y centiles <u>Corrección a través de diskette</u> |
| CAS Cuestionario de Ansiedad Infantil (Gillis. 1989) | Apreciación de los niveles de ansiedad en niños | 6 – 8 años | Individual o colectiva | Variable 20` - 30` | Tarea: Optar por una de las dos alternativas presentadas en cada pregunta formulada oralmente. Puntuaciones centiles y decatipos diferenciadas por sexo y nivel escolar (1º, 2º, 3º EGB) <u>Plantilla para corrección manual</u> |
| EAE Escalas de Apreciación del Estrés (Fernández y Mielgo. 1992) | Incidencia e intensidad de las situaciones que generan estrés en la vida cotidiana | Adultos 18 – 85 años | Individual o colectiva | Variable 20` - 30` | Puntuaciones centiles en cada una de las escalas Análisis cualitativo de la vigencia y cuantitativo de la intensidad de los síntomas. |
| STAIC Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado / Rasgo en Niños (Spielberger. 1990) | Evaluación de la ansiedad- estado (sentimiento situacional) y de la ansiedad-rasgo (sentimiento general) | 9 – 15 años | Individual o colectiva | Variable 15` - 20` | Puntuaciones centiles y típicas diferenciadas por sexo y niveles de EGB y BUP <u>Plantilla para corrección manual</u> |
| ISRA Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (Miguel Cano. 1994) | Respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras. Rasgos específicos en situaciones (evaluación, interpersonal, fóbica y vida cotidiana) | > 16 años | Individual o colectiva | Variable 50` | Puntuaciones centiles por sexos en la población normal y clínica |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|--|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| STAXI-NA Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (del Barrio et al. 2005) | Evaluación de la ira | 8 – 17 años | Individual o colectiva | Variable 15` - 30` | Perfiles individuales con niveles y percentiles en niños y adolescentes por sexo y grupos de edad <u>Cuadernillo autocorregible.</u> |
| A.EP Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria (Ramos et al. 2006) | Medición global de la autoestima | 9 – 13 años | Individual o colectiva | Variable 10` - 15` | Cuestionario con imágenes Percentiles y puntuaciones típicas derivadas <u>Cuadernillo autocorregible</u> |
| AF-5 Autoconcepto _ Forma 5 (García y Musitu. 1999) | Autoconcepto social, académico, emocional, familiar y físico | 10 años Adultos | Individual o colectiva | 15` | Puntuaciones centiles por niveles académicos y sexo Cuadernillo autocopiable. (¡Atención!: Puntuación inversa de algunos ítems). |
| CAG Cuestionario de autoconcepto Garley (García. 2001) | Autoconcepto físico, social, intelectual, familiar, personal y sensación de control | 7 – 18 años | <u>Individual</u> o colectiva | Variable 15` - 20` | Puntuaciones centiles por grados escolares de primaria y ESO en cada variable medida. <u>Plantilla para corrección manual</u> |
| EOS-IAME Inventario EOS de autoconcepto en el medio escolar (García. 1995) | Autoconcepto y capacidad de autocrítica entre la población escolar | 8 – 14 años | Individual o colectiva | Variable 20` - 25` | Puntuaciones percentiles y desviaciones típicas por cursos y edades en cada variable medida <u>Plantilla para la corrección manual</u> |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|--|-----------------------|--|-------------------------|---|
| <p>AF Cuestionario de autoconcepto físico (Goño. 2006)</p> | <p>Habilidad física, condición física, atractivo físico, fuerza, autoconcepto físico general y autoconcepto general</p> | <p>> 12 años</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>Variable 15`</p> | <p>Tarea: responder a los ítems en cinco grados posibles. Puntuaciones percentiles por grados escolares en ESO, bachiller, universidad y adultos por sexo. Perfiles individuales <u>Plantilla para la corrección manual</u></p> |
| <p>AFA Autoconcepto (Forma A) (Musitu, García y Gutiérrez. 1991)</p> | <p>Autoconcepto académico, social, emocional y familiar</p> | <p>12 – 18 años</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>Variable 15`</p> | <p>Tarea: valorar con grados (1, 2, 3) el cumplimiento de una definición en mi persona. Puntuaciones percentiles por niveles de EGB y BUP en cada factor <u>Plantilla para la corrección manual</u></p> |
| <p>PAI Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (Villa y Auzmendi. 1999)</p> | <p>Evaluación del autoconcepto en la edad infantil: Autonomía, seguridad, físico-deportivo, familia, aula, social, afectos, autovalía, apariencia, posesión (amigos, objetos...).</p> | <p>5 – 6 años</p> | <p>Individual o colectiva diferenciada por sexo</p> | <p>Variable</p> | <p>Tarea: Seleccionar, entre dos, el dibujo (de índole social) con el que se siente más identificado. Puntuaciones percentiles para la forma individual y para la colectiva</p> |
| <p>EAE Escala de Autoestimación (Lavoegíe.)</p> | <p>Dinamismo, sociabilidad, tenacidad, Intel. social, ambición, reflexión, optimismo, sinceridad, ponderación</p> | <p>Adultos</p> | <p>Individual o colectiva</p> | <p>Variable</p> | <p>Tarea: Seleccionar el concepto (de entre dos ofrecidos) que mejor nos define personalmente. Puntuaciones por clases para cuatro tipo de profesiones Baremos franceses</p> |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|---|--|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| CDI Inventario de depresión infantil (Kovacs. 2004) | Evaluación de la sinomatología depresiva: escala de disforia, de autoestima y general | 7 – 15 años | Individual o colectiva | Variable 15` - 20` | Puntuaciones percentiles, típicas “Z” y “T” para tres rangos de edad y diferenciadas por sexo Perfiles individuales <u>Cuadernillo autocorregible.</u> |
| CDS Cuestionario de depresión para niños (Lang y Tisher. 1990) | Evaluación global y específica de la depresión en niños. Escalas generales de: total depresivo y total positivo. | 8 – 16 años | Individual o colectiva | Variable 30` - 40` | 66 cuestiones a responder en escala Likert con 5 opciones. Baremos en centiles y decatipos |
| SMAT Test de Motivaciones en Adolescentes (Sweney, Cattell y Drug. 1993) | Diez rasgos básicos de las motivaciones: impulsos primarios (asertividad, emparejamiento, miedos, narcisismo, sadismo y compasión) y modelos adquiridos (propio, súper-ego, escolar y hogar) | Adolescent. | Individual o colectiva | Variable 45` - 60` | Tareas: Elegir alternativas de respuesta entre las ofertadas. Puntuaciones en decatipos, totales y derivadas por sexos y rasgos. Perfiles individuales <u>Plantillas de corrección manual</u> |
| A.C.S. Escalas de afrentamiento para adolescentes (Frydenberg y Lewis. 1996) | Evaluación de estrategias de afrentamiento: búsqueda de apoyo, resolución de problemas, esfuerzo, preocupación, amistad, pertenencia... | 12 – 18 años | Individual o colectiva | Variable 10` - 15` | Puntuaciones ajustadas. Perfiles individuales. Permite/recomienda autocorrección. <u>Corrección manual o mecanizada.</u> |
| CTI Inventario de pensamiento constructivo (Epstein. 2003) | Apreciación del pensamiento constructivo y de la Inteligencia emocional: emotividad, eficacia, rigidez, superstición, ilusión... | Adolescent. Adultos | Individual o colectiva | Variable 15` - 30` | Puntuaciones típicas “T” y centiles en cada variable medida. Baremos de adultos. <u>Corrección informatizada.</u> |

| TÍTULO. Subtítulo - AUTORES (año publicación) | Ámbitos valorados Índices y subescalas | Intervalos de Edad | Modalidad Aplicación | Tiempo Aplicación | Observaciones |
|--|---|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|
| IAC Inventario de adaptación de conducta (TEA. 1990) | Adaptación personal, familiar, escolar y social | > 12 años | Individual o colectiva | Variable | Puntuaciones centiles en cada factor y para estudiantes de EGB y BUP Plantilla para la corrección manual |