



ADIMEN-GAITASUN HANDIKO IKASLEEI HEZKUNTZA-ARRETA EMATEKO PLANA 2019-2022





Talde eragile bat aritu da Plan hau egiten, eta talde horrek bereziki eskertu nahi du ondorengo pertsonen lankidetzaz:

Arantza Etxebarria (S. Bartolome Ikastetxe Publikoa)

Xabier Arpide (Lauaxeta ikastola)

Garbiñe Badiola (Aupatuz elkartea)

Miryam Martinez (Deustuko unibertsitatea)

Aurkibidea

| | |
|---|-----|
| AURKEZPENA | 3 |
| 1. JUSTIFIKAZIOA | 7 |
| 2. EAEKO ADIMEN-GAITASUN HANDIKO IKASLEEN ARRETAREN AZTERKETA | 11 |
| 3. ADIMEN-GAITASUN HANDIAK KONTZEPTUALIZAZIOA | 32 |
| 4. ADIMEN-GAITASUN HANDIKO IKASLEEKIN HEZKUNTZA-ARLOAN ESKU HARTZEKO PRINTZIOAK | 39 |
| 5. ADIMEN-GAITASUN HANDIKO IKASLEAK IDENTIFIKATZEKO ETA HAIEI ERANTZUTEKO PROZESUA | 42 |
| 6. HELBURUAK, EKINTZAK ETA LORPEN-ADIERAZLEAK | 54 |
| 7. ERANSKINAK | 60 |
| - Adimen-gaitasun handiko ikasleak identifikatzeko test eta proba psikopedagogikoen zerrenda. | 61 |
| - Adimen-gaitasun handien ezaugarriei lotutako adierazleak (lehen hezkuntza). | 66 |
| - Adimen-gaitasun handien ezaugarriei lotutako adierazleak (bigarren hezkuntza). | 70 |
| - Norbanako Jarduera Plana. | 74 |
| - Kasuak adibideak | 80 |
| - Behaketako galde-sorta familiarentzat. | 103 |
| 8. ERREFERENTZIAK | 110 |



AURKEZPENA



Eskola inklusiboa garatzeko Esparru Planak (2019-2022) dioenez, hezkuntza-arloko esku-hartzeak pertsona guztien eskubideak hartzen ditu kontuan, eta ikasle guztien konpetentzia guztien ahalik eta garapenik handiena bermatu behar du.

Hezkuntza inklusiboa euskal hezkuntza-sistemaren lehentasunezko ildo bat da, ikasgeletan dagoen aniztasunaren balioa nabarmentzen du, eta bizikidetzaren positibora bideratuta dago, balioetan eta, bereziki, aniztasun mota ororen (gaitasunei, generoari, jatorriari eta abarri lotutako) errespetuan eta onarpenean oinarritutako hezkuntzarako erreferentzia gisa.

Bizikidetzaren positibo bat lortzeko, gizarte osoaren inplikazioa behar da. Gai hori behin eta berriz aipatzen da, eta garrantzitsua da, eskola-esparru formaletik kanpoko ereduak eragin esanguratsua baitute pertsonen presuntakuntzan. Hori dela eta, ezinbestekoa da lehentasunak ezartzea eta agente nagusien esku-hartzea adostea lorpenik handienak izateko.

Agente horien artean, irakasleek eta hezitzaileek, familiek eta ikasleek gain, ikastetxearen inguruerik hurbilenari lotutakoak eta komunikabideen eta informazioaren eta komunikazioaren teknologikoen bidez herritarren hezkuntzan eragina duten beste batzuk daude. Gure gizartea hobetzera bideratutako jomugak partekatu behar ditugu, eta etorkizunari kalitatearekin egin behar diogu aurre.

Eskola inklusiboak ikasle guztiei erantzuteko konpromisoa eskatzen digu. Hezkuntza-sistemaren erronka estrategikoetako bat aniztasunari erantzutea denez, erantzun horrek aurreikusten du adimen-gaitasun handiak dituzten ikasleei arreta ematea, ikuspegi zabal eta inklusibotik, eta Hezkuntza-eredu pedagogikoen markoak ezarritako lehentasunak kontuan hartuta.

Hezkuntza-praktikak malgua izan behar du, eta sortzen diren premiei erantzuteko neurri espezifikoak bildu behar ditu. Horretarako, gaitasun handiak dituzten ikasleen esparrua landu behar da bereziki eta sakonean, haien premietarako egokiak eta eskola inklusiboarekin eta bizikidetzaren positiboarekin koherenteak izango diren proposamenak egiteko.

Plan honetan, gaitasun handiak dituzten ikasleekiko esku-hartzea lantzen da berariaz, eta inplikaturako ikasle, irakasle eta familientzako gakoak zabaldu eta partekatzeko eta hezkuntza-komunitateari hezkuntza-erantzunak detektatzera eta horietan aurrera egitera bideratutako prozedura komun eta zorrotz batzuk eskaintzeko beharrezkoa den esparru teoriko eta praktikoa da ardatza.

Planaren bidez, tresna baliagarri bat eskaini nahi zaie hezkuntza-agenteei. Planak, nolana ere, gaitasun handiak dituzten pertsonen zuzendutako hezkuntza-arloko esku-hartze egoki batek, ikasle horien egoera ez ezik, ikasle guztien egoera ere hobetzen duelako uste osoa du oinarri. Izan ere, hezkuntza-eredu pedagogikoen esparruaren printzipio gidariak diren ekitatea zein bikaintasuna bultzatzen duten estrategia eta planteamendu metodologikoak txertatzen ditu.

Hezkuntza-sistemaren erantzukizuna da adimen-gaitasun handiko ikasleei erantzun egokia emateko beharrezkoak diren neurriak ezartzea. Era berean, irakasleei, ikasleei berei, familiei eta beste agente batzuei dagokie erantzunkidetasunez jokatzeko, erantzunak ikasleengan emaitza arrakastatsua izan dezan.

Gauza jakina da ikasle guztiak desberdinak eta bakarrak direla eta ikasle guztien ezaugarriak azpimarragarriena aniztasuna dela, baina gogorarazi beharra dago adimen-gaitasun handiko ikasleek ere oso talde heterogeneoa osatzen dutela, eta talde horren aniztasuna taldeko pertsona bakoitzaren adinakoa dela.

Baliteke ikasle batzuk beren ahalmen handia behar bezala garatzen ari ez izatea. Baliteke, halaber, pertsona horiek beren konpetentziak (eta, bereziki, talentuari eta sormenari lotutakoak) garatzeko prozesuan behar bezala aurrera egiteko aukerak galtzen ari izatea.

Eta, gainera, baliteke ikasle batzuk arreta egokirik ezaren edo izateko, harremanak egiteko eta jokatzeko moduaren ulertu ezinaren ondorioak jasaten ari izatea. Zirkunstantzia horien ondorioz, motibaziorik gabeko ikasleen, antsietate handikoen edo isolatuen profilak sortzen dira maiz.

A priori, garatu beharreko ahalmen handia duten haur eta gazteekin lan egiteko aukera ematen digute gaitasun handiek. Alor horretako ikerketak eta egungo datuek islatzen dutenez, hobetzeko tarte handia dago identifikazioan zein hezkuntza-arloko esku-hartzean.

Hori guztia kontuan hartuta, partekatutako oinarri bat finkatu nahi da ikastetxe guztietan Plan honen bidez, gaitasun handiko ikasleen aniztasuna agerian uzteko, haien detekzioa sistematizatzeko eta, prestakuntzaren eta partekatutako jardunaren bidez, erantzunik egokienetan aurrera egiteko.

Planaren diseinua

Plan hau, hasiera batean, esparru horretan esperientzia handia duten adituez osatutako talde eragile batek diseinatu du. Aditu horien artean, bi sareetako ikastetxeak ordezkatzten dituzten bi irakaslek gaitasun handiko ikasleak identifikatzeko eta haiekin esku hartzeko prozedura motaren bat garatu dute.

Hezkuntza Ikuskaritzak eta ISEI-IVEIk ere parte hartu dute talde horretan. Azken horrek galde-sorta bat landu du, eta ikastetxeetako zuzendaritzek bete dute, irakasleek gaitasun handiko ikasleen, haien identifikazioaren eta haiekiko esku-hartzearen inguruan detektatzen dituzten premiak jasotzeko.

Informazio hori, Berritzeguneek w67 aplikazioan jasotako informazioarekin batera, baliagarria izan da diagnostiko bat egiteko eta lehentasunak eta hobetzeko esparruak ezartzeko.

Elkarteen laguntzak, nolahi ere, aspalditik seme-alabekiko bizipenak agerrarazteko ahalegina egiten ari diren familien ikuspegia ekarri digu. Haien kezak eta lehentasunak agerian geratu dira talde eragilean parte hartu duen ama baten bitartez.

Era berean, ikasleen iritzia jaso da taldean parte hartu duen ordezkari baten bitartez.

Unibertsitate-esparruan, Deustuko Unibertsitateko irakasle batek adituen ezagutzaren, nazioarteko erreferentzia interesgarri batzuen eta esperientzia egiaztatuaren ekarpena egin du, Plan berrian txertatu beharreko lehentasunak eta erronkak finkatzeko.

Talde horrek oinarrizko dokumentu bat diseinatu zuen, eta aniztasunaren arretari lotutako beste profesional batzuekin aztertu zen hainbat berritzegunetan, Berritzegune Nagusiko arduradunaren koordinaziopean.

Geroago, gizarte- eta hezkuntza-arloko agentei deitu zitzaizen (hala nola Euskadiko Eskola Kontseiluari, ikastetxeetako zuzendaritzen ordezkariari –HEIZE–, patronalei, sindikatuari, esparru horri lotutako elkartei eta Euskadiko unibertsitatei), dokumentua aurkezteko eta haien ekarpenak jasotzeko.



1. JUSTIFIKAZIOA



Euskal hezkuntza-sistemaren erronka estrategikoetako bat aniztasunaren arretari lotutakoa da. Erronka horren aurrean, kalitateko hezkuntza-erantzun bat eskaini behar zaie ikasle guztiei. Erantzun horrek arretea tes-tuinguru normalizatu eta inklusibo batean ematea ahalbidetuko duten planteamenduetan oinarrituta egon behar du, baina, aldi berean, desberdintasun indibidualetara egokitutako arretea espezifikoa eta zorrotza eskaini behar du.

Aniztasun horri ikuspegi zabal eta inklusibo batetik eta hezkuntza-eredu pedagogikoaren esparruan ezarritako lehenetsunak kontuan hartuta emandako erantzunak kontuan hartu behar du adimen-gaitasun handiko ikasleen arretea.

Hezkuntza Saila ikasle horientzako hezkuntza-erantzun espezifikoa hobetzeko jarduketak sustatzen ari da, baina beharrezkoa da jarduketa horietako batzuk sistematizatzea eta beste berri batzuk proposatzea.

Haur-hezkuntzan eskolatutako haurren ohiko jarraipenaren bidez, errazagoa da haurrek garapen goiztiarrean agertzen dituzten ezaugarriak ikustea, eta hori funtsezkoa da garapenaren esparru guztietako esku-hartzea hobetzeko, eta, era horretan, haurren eta haien familien premiei eraginkortasun eta efizientzia handiagoarekin erantzuteko.

Adimenaren dimentsio anitzeko ikuskerari jarraikiz, detekzio eta balorazio hori da esku-hartzearen zutabeak eta oinarriak finkatzen hasteko abiapuntua. Edonola ere, esku-hartze horrek bat etorri behar du haurren indar-guneekin, premiekin eta eskariekin.

Oinarrizko hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duen dekretuak (236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa) adierazten duenez, hezkuntza-printzipioek inklusio-printzipioari jarraituko diote, eta hezkuntza muinbakarra eta pertsonalizatua sustatuko da oinarrizko eta derrigorrezko hezkuntza amaitu arte. Eta gaineratzen duenez, hezkuntza-sistemaren erronketako bat da ahalik eta ikasle gehienek bikaintasun-maila lortzea.

Bestalde, honako hau ezartzen du 2.f artikuluan: “Zuzentasunaren, elkartasunaren eta aukera-berdintasunaren aldeko eskola inklusiboaren baitan, Oinarrizko Hezkuntzak lehenetsi egingo du ikasleek oinarrizko kompetentziak eskuratzea, ikasleen aniztasunari arretea ematea, gaitasun intelektual handiko ikasleak barne, gertatu bezain laster hautematea eta tratatzea ikasteko zailtasunak, ikasleei tutoretzak eta hezkuntza-orientabidea ematea, eta familiekiko harremana. Horren guztiaren helburua hezkuntza-ingurune egokia eraikitzea eta ikasleko oztopoak ezabatzea da”.

Halaber, 37. artikuluan, aniztasunari erantzuteko neurrien artean, honako hau adierazten da: “Hezkuntzako esku-hartzeak ikasleen aniztasuna aitortu eta errespetatu behar du. Halaber, guztien oinarrizko kompetentzien garapen gorena lortzera bideratutako arretea espezializatua bermatu behar du”.

Europa 2020 programan adierazitakoaren arabera, herritar guztien hezkuntza funtsezko baliabidea da Europar Batasunaren etorkizuna bermatzeko, eta, horretarako, beharrezkoa da, besteak beste, gaitasun handiko pertsonen detekzioa eta hezkuntza-arretea hobetzea.

Europar Batasuneko herrialdeen egungo egoeraren azterketak, adimen-gaitasun handiko ikasleen detekzioan eta ematen zaien hezkuntza-erantzunean heterogeneotasun handia agertzeaz gain, agerian jartzen du beharrezkoa dela ikasle horiei zuzendutako hezkuntza-jardunbideak eta hezkuntza-jarduerak hobetzea. Nolanahi ere, irakasleek gai horren inguruan duten prestakuntza espezifikoko urriak baldintzatu egiten du alderdi hori.

Euskal hezkuntza-sistemak adimen-gaitasun handiko ikasleen arretari dagokionez dituen hobekuntza-premiak agerikoak dira plan honen abiapuntu gisa egindako diagnostikoan.

Gure sistemak ikasle guztien inklusiorako bidean urrats garrantzitsuak egin baditu ere, adimen-gaitasun handiko ikasleei eman beharreko erantzunak hezkuntza-komunitateko agente guztien bultzada behar du oraindik.

Ilido horretan bertan, irakasleen hasierako prestakuntzaren zein etengabeko prestakuntzaren premia dagoela ikus daiteke.

Ikasle horien ehuneko handi batek bere eskola-bizitza era negatiboan bizitzeko eta sisteman porrot egiteko arriskua dago. Adimen-gaitasun handiko pertsonen familiak, gizarte- eta kultura-inguruneak eta hezkuntza-ereduak askotarikoak dira, eta pertsona horiek desberdintasun indibidualak agertzen dituzte lorpen akademikoei eta garapen sozial, emozional eta kognitiboari dagokienez.

Ikasle horien profilak ez dio eredu bakar bati erantzuten, eta, beraz, hezkuntza-komunitatean finkatu diren mito edo oker jakin batzuk gainditu behar ditugu ("ikasle horiek ez dute laguntzarik behar, erraz detektatzen dira, edota arrakasta handia dute akademikoki eta arlo guztietan").

Adimen-gaitasun handiko ikasleak malgutasun kognitiboagatik, trebetasun metakognitibo handiagoagatik, informazioa eskuratu eta prozesatzeko abiadura handiagoagatik, hizkuntzaren erabileragatik eta jarraitutasun-mailagatik nabarmentzen dira, baina kontuan hartu behar dira, halaber, ikasle horien sentikortasun emozional eta sentsorial handia eta sormen handia.

Ikasle horiei laguntzeko, hainbat alderdi landu behar dira aniztasunari eman beharreko erantzunean, hala nola aberastea, sormenaren garapena, erronkei aurre egitea ahalbidetzen duten metodologiak, ikerketa-lanak, gai espezifikoaren inguruko tailerrak eta curriculumaren zabalkuntza eta malgutzea.



Gainera, oso garrantzitsua da kontuan hartzea kultura-estereotipo, genero-rol eta beste aldagai jakin batzuek zaildu egiten dutela gaitasun handiko neskek detektatzea, beren ahalmenak ez agertzeko eta gaitasun handia ezkutatzeko joera izaten baitute. Plan honek lagungarria izan behar du desabantaila soziokulturalak eta gure erkidegoko nesken eta emakume gazteen hezkuntzan duten eragina gainditzeko.

Beraz, generoari, desabantaila soziokulturei eta aniztasun kultural eta funtzionalari lotutako alderdiak sakontzen jarraitu beharra dago.

Adimen-gaitasun handiko ikasleei zuzendutako jarduera-plana hezkuntza-sisteman detektatutako eta hezkuntza-komunitatearen bitartez jasotako premietan oinarrituta justifikatzen da.

Ilido horretan, familia batzuek adierazi dute aniztasun hori ez dela onartzen, eta zenbaitetan sufrimendu handia eragin dezakeela beren seme-alabek adierazten dituzten premiak ez hauteman, ulertu edo kontuan hartzeak. Premia horiek, intelektualak ez ezik, afektiboak eta sozialak ere izan daitezke.

Azken urte hauetan gaitasun handiak dituzten eta gure hezkuntza-sisteman erregistratuta dauden ikasleen kopurua gora egiten ari bada ere, kopuru hori azterlanek eta ikerketek agertzen dituztenak baino askoz txikiagoa da.

Hori guztia dela eta, adimen-gaitasun handiko ikasleen hezkuntza-arloko arretak epe labur eta ertainean gartu beharreko lehentasunak bilduko dituen plan espezifiko bat behar du. Lehentasun horiek dira, hain zuzen ere, dokumentu honen hainbat ataletan azalduko ditugunak.



2. EAE-KO ADIMEN- GAI TASUN HANDIKO IKASLEEN ARRETAREN AZTERKETA



2.1. Abiapuntua

Gaitasun handiko ikasleei zuzendutako arreta-plan honen diseinuak honako hauek izan ditu oinarri: esparru horretan egindako esku-hartzeen onarpena eta azterketa, gaur egun w67 aplikazioan agertzen diren erregistroen berrikuspena, eta 2018-19 ikasturteko lehen hiruhilekoan ISEI-IVEIri ikastetxeek egiten ari den esku-hartzeari buruz duten iritzia biltzeko eskatutako azterlana.

Horietatik guztietatik atera diren ondorioak Plan honen helburu eta ekintzen abiapuntua dira.

2.1.1. Egindako esku-hartzeak

Hezkuntzako sailburuordearen Ebazpena, 2018-19 ikasturtearen antolaketari buruzkoa.

Honako hau ezartzen du: *“adimen-gaitasun handiko ikasleek beren ahalmenaren garapenik handiena bermatuko duen erantzun egokia jaso behar dute. Horretarako, ikasle horien ezaugarriak, premiak eta zailtasunak ezagutu eta neurri egokiak hartu behar dira. Hortaz, ikasleren batek gaitasun handiak dituen zantzuak edo ebidentziak dituzten irakasleek ikastetxeko aholkulariari jakinarazi beharko diote ahal bezain laster, Berritzeguneko aholkulariekin lankidetzan ikasle horren premietara egokitutako norbanako jarduera-plan bat abian jartzeko”.*

Hezkuntza-inguruneko arreta goiztiarreko esparru-plana.

Hezkuntza Sailak badaki haurren garapenaren arretak eta sustapenak funtsezko zeregina betetzen duela. Hori dela eta, behaketa-prozesu sistematiko bat ezartzen ari da Haur Hezkuntzan, Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloaren bidez.

Protokolo horretan, ikastetxeetan adin goiztiarreko haurren garapenaren ohiko zaintza ezartzeko helburua duten garapenaren behaketa-eskalak deskribatzen dira.

Adimen-gaitasun handiei dagokienez, haurren garapen goiztiarraren adierazle espezifikoak azpimarratu behar dira.

Gaitasun handiko ikasleei zuzendutako ezohiko neurriak.

Adimen-gaitasun handiko ikasle bat eskolatzeko, baliteke ezohiko neurriren bat hartu behar izatea, hala nola curriculum egokitzea eta eskolatzaldia malgutzera (derrigorrezko eskolatzera urtebete lehenago hastea edo derrigorrezko eskolatzearen etaparen bateko ikasturte bat murriztea).

Neurri horiek hartzeko, ikastetxeak Berritzeguneeen aholkularitzak eta Hezkuntza Ikuskaritza balia ditzake.

Prestakuntza-ekimenak

- Ikasle horiei era espezifikoagoan zuzendutako prestakuntza-proposamenak Sailaren Prest-Gara prestakuntza-planean bilduta daude. Prestakuntza mota horren eskaria agerian geratu da ikasturte guztietan irakasleengan, eta balorazio positiboa jaso du.
- Halaber, zonako Berritzeguneetan eta Berritzegune nagusian, zonako prestakuntza-ekintzak antolatu dira ikastetxeetan bertan.

- Adimen-gaitasun handien esparruko elkarteek lagundu egin dute irakasleen prestakuntzan, ikastetxeei zuzendutako proposamenen, Berritzeguneetako mintegien eta jardunaldien antolaketaren bidez.
- UPV-EHUko udako ikastaroen esparruan ere proposamenak egin dira, eta gure erkidegoko irakasle askok hartu dute parte.
- Hezkuntza-bikaintasunera bideratutako proiektuak
Esparru horretan, curriculuma aberasteko ekimenak proposatu dira, ikasgelan metodologia aktiboak ezartzeko eta jarduera-programak garatzeko helburuarekin, era horretan ikasle guztiak (gaitasun handiak, gaitasun bikainak edo talentu espezifikoak dituztenak zein gainerako guztiak) detektatu, babestu eta aberastu ahal izan daitezten eta, era horretan, ikasteko eta lorpen pertsonal eta kolektiboetarako motibazioa sustatu ahal izan dadin. Horrelako proposamenek gero eta indar handiagoa dute, gaur egun horien eskariak gora egin duela egiaztatu baita.

Materialak lantzea

- Hezkuntza-orientabideak. Adimen-gaitasun handiko ikasleak. (2013).
Adimenaren dimentsio anitzeko ikuskerari jarraikiz, adimen-gaitasun handiko ikasleen detekzioa eta identifikazioa eta esku hartzeko oinarriak finkatzeko premia azpimarratzen dira.
- "Curriculum-aberastea" (2014).
Irakasleei ikasleen curriculuma aberasteko proposamenak garatzen laguntzea du helburu. Horretarako, jardunbidea hobetzeko hainbat jarraibide eta adibideekin adierazteko jarduera batzuk zehaztu behar dira.
- Eskola inklusiboa garatzeko esparru-plana, 2019-2022
Plan hori 2019ko martxoan aurkeztu zen, eta eskola inklusiboa garatzeko erreferentzia berria da. Berritasun gisa, gaitasun handiko ikasleak identifikatzeko eta hezkuntza-erantzun bat emateko prozesua sistematizatuzko konpromisoa hobetu eta, beraz, garatu beharreko esparrutzat hartzen da.

2.1.2. W67 aplikazioaren datuen azterketa

W67 aplikazioa Hezkuntza Sailak Berritzeguneen bitartez hezkuntza-premia bereziak dituzten edota hezkuntza-laguntzaren premia espezifikoak izateaz gain ikastetxearen autonomiatik kanpoko baliabideak behar dituzten ikasleak erregistratzeko erabiltzen duen aplikazioa da.

Gaitasun handiko ikasleak ere erregistratuta egon arren, aplikazio horrek EAEko 18 Berritzeguneetan izan duen erabilerari buruzko azterketa bat egin da, bakoitzari eskatutako informazioan oinarrituta.

Informazio horrek ikasle horiek erregistratzeko prozedura garbirik baduten eta prozedura hori sistematikoa den islatu du. Halaber, iristen zaizkien kasu guztiak erregistratzen dituzten galdetu zaie.

Ondoren, erantzunen eta ondorioen laburpen bat emango dugu.

1- Noiz (maila) eta zeintzuk irizpideri jarraituz gaitasun handiko ikaslea W-67an erregistratu behar dela?

- Noiz:

- %88,8 (16 Berritzegune) Ez da erabiltzen den irizpide bat. Detektatu ahala erregistratzen dira.
- %5,5 (1 Berritzegune) Derrigorrezko Oinarrizko Hezkuntzan
- %5,5 (1 Berritzegune) 4 urtetik aurrera.

Irizpideak W67ra igotzeko:

- %66,6 (12 Berritzegune) Balorazio psikopedagogikoaren ondorioz konfirmazioa badago, edo kanpoko informea balidatu ondoren.
- %33,3 (6 Berritzegune) Ez ohizko errekursoak beharrezkoak direnean: NCE, flexibilizazioa

2- Identifikatutako ikasle guztiak erregistratzen dituzue W67an?

- %83,3 (15 Berritzegune) Bai.
- %11,1 (2 Berritzegune) Ez.
- %5,5 (1 Berritzegune) Gehiengoan bai baina salbuespen batzuk daude

3- Zuen ikastetxeetan, W-67an erregistratu gabeko gaitasun handiko ikaslerik al dago?

- %100 (18 Berritzegune) Bai:
- Eskolak ez duelako detektatu.
- Gurasoak ez dute nahi ebaluaziorik egitea.
- Ebaluatu ondoren gurasoek nahi izan ez dutelako.
- Kanpoko informea eduki eta eskolak ez du argi ikusten eskaera egitea.

4- Zein maiztasunarekin berrikusten dira erregistroak

- %100 (18 Berritzeguneak) Urtero:

- Proposamenak egiteko garaian edo beharren berri bat agertzen denean.
- Irailan ikasturtearen hasieran plangintza egiteko.

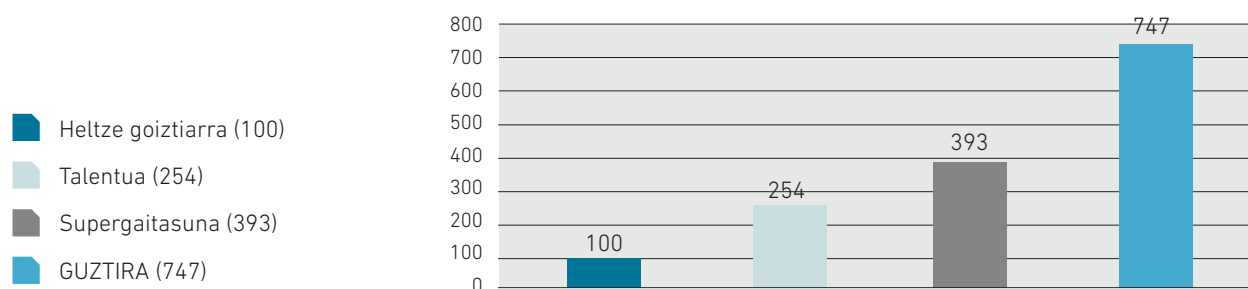
- Guzti hau kontuan hartzen, adierazten da:

- Gehiengo Berritzeguneak Ebaluazio Psikopedagogiko bat egin ondoren eta emaitzak Gaitasun Handiko ikaslea baieztatzen dutenean, W67an erregistratzen dute ikaslea (familiak onartzen badu).
- Gutxi dira W67 igotzen ez direnak detektatu ondoren, ezohizko neurriak ez dutelako behar.
- Badaude familia batzuk eure seme-alabak ez dute "etiketatu" nahi.
- Argi dago erregistratu gabeko Gaitasun Handiko ikasle asko daudela, arrazoi ezberdinagatik, baina asko dira.

Bestalde, ISEI-IVEIk W67 aplikazioaren erregistroak aztertu ditu hurrengo atalean aurkeztuko dugun azterlana egiteko, eta honako ondorio hauetara iritsi da:

EAEko hezkuntza-sisteman, adimen-gaitasun handiko 747 ikasle daude Berritzeguneetako hezkuntza-premia berezien aholkulariek ofizialki identifikatuta.

1. grafikoa: HPBetako aholkulariek diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua.

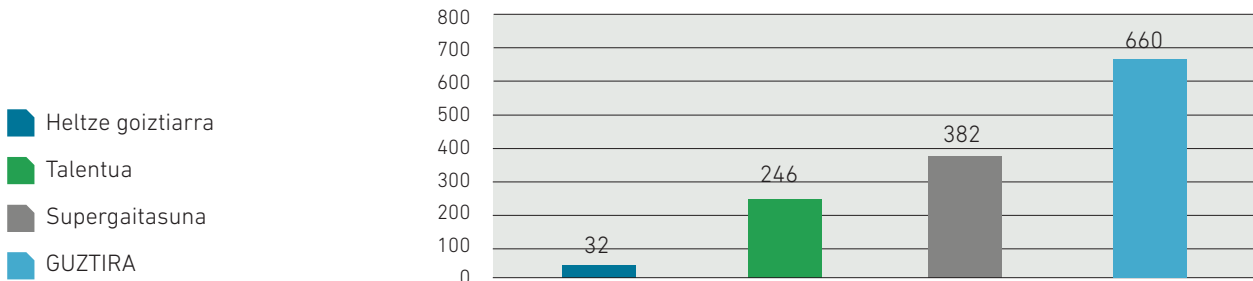


Datu horretatik, baztertu egin dira Lehen Hezkuntzako 3. mailan dauden, baliabiderik ez duten eta heltze goiztiarra diagnostikatuta duten ikasleak eta ondorengo mailetan eskolatuta daudenak. Gainera, etapen arabera egindako lehen azterketa batean, ez dira kontuan hartu heziketa-zikloak ematen dituzten ikastetxeetan eta musika-kontserbatorioetan eskolatuta dauden ikasleak.

747 ikasle horietatik, 22 adimen-gaitasun handiko diagnostikoekin agertzen dira datu-basean, eta ez daude Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan, DBHn eta Batxilergoan eskolatuta. Horietako gehienak (% 81,8) musika-kontserbatorio profesionaletan eskolatuta daude, eta % 18,2 Lanbide-Heziketako ikastetxeetan. Ikasle horiek diagnostikatutako guztien % 2,9 dira.

22 ikasle horietatik, % 13,6k heltze goiztiarra dute diagnostikatuta, % 36,4k talentua, eta % 50ek supergaitasuna.

2. grafikoa: Adimen-gaitasun handiko ikasleak, hautaketa-irizpideak aplikatu ondoren.

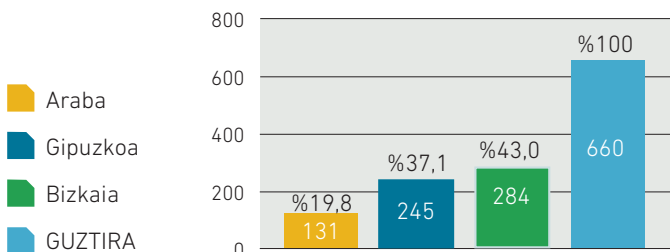


Adimen-gaitasun handiko 660 ikasleetatik, % 4,8 heltze goiztiarreko ikasleak dira, % 37,3 talentu motaren bat dutenak, eta erdiak baino gehiago (ia % 58) supergaitasunak dituztenak.

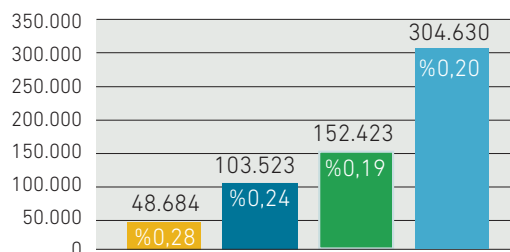
Beraz, erregistro guztiak etapa horietan eskolatutako ikasle guztien % 0,2 dira. Ehuneko hori oso txikia da erreferentziazko prebalentzia kontuan hartuta (% 3 inguru).

Lurralde bakoitzean eskolatutako ikasleak kontuan hartuta ikus daitekeenez, diagnostikatutako ikasleen ehunekoa oso txikia da hiru lurraldeetan. Nolanahi ere, ehunekorik handiena Arabakoa da (% 0,28). Araban diagnostikatutako 100 ikasleko 86 diagnostikatzen dira Gipuzkoan, eta 68 Bizkaian.

3. grafikoa: HPBetako aholkularitzek diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, lurraldearen arabera.

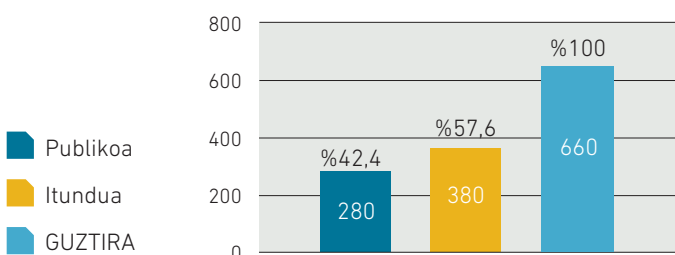


4. grafikoa: Diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, lurraldearen arabera.

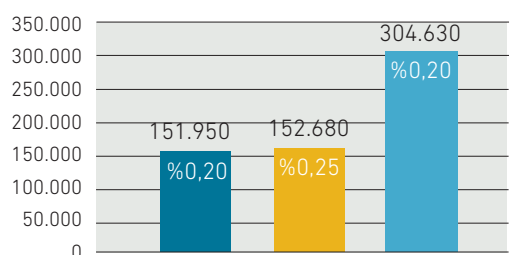


Hezkuntza-sare bakoitzean eskolatutako ikasleak kontuan hartuta ikus daitekeenez, diagnostikatutako ikasleen ehunekoa oso txikia da bi hezkuntza-sareetan. Nolanahi ere, ehunekorik handiena sare itundukoa da (% 0,25). Sare itunduan diagnostikatutako 100 ikasleko 80 diagnostikatzen dira sare publikoan.

5. grafikoa: HPBetako aholkularitzek diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, hezkuntza-sarearen arabera.

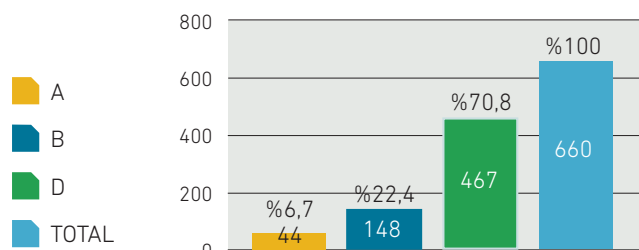


6. grafikoa: Diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, hezkuntza-sarearen arabera.

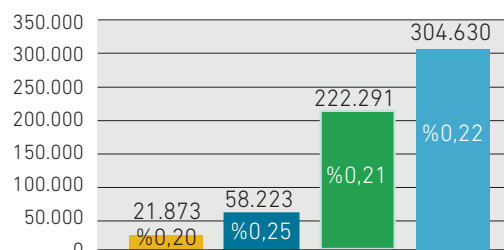


Hizkuntza-eredu bakoitzean eskolatutako ikasleak kontuan hartuta ikus daitekeenez, diagnostikatutako ikasleen ehunekoa oso txikia da hiru ereduetan. Nolanahi ere, ehunekorik handiena B ereduakoa da (% 0,25). B ereduaren diagnostikatutako 100 ikasleko 84 diagnostikatzen dira D ereduaren, eta 80 A ereduaren.

7. grafikoa: HPBetako aholkulariek diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, hizkuntza-ereduaren arabera.

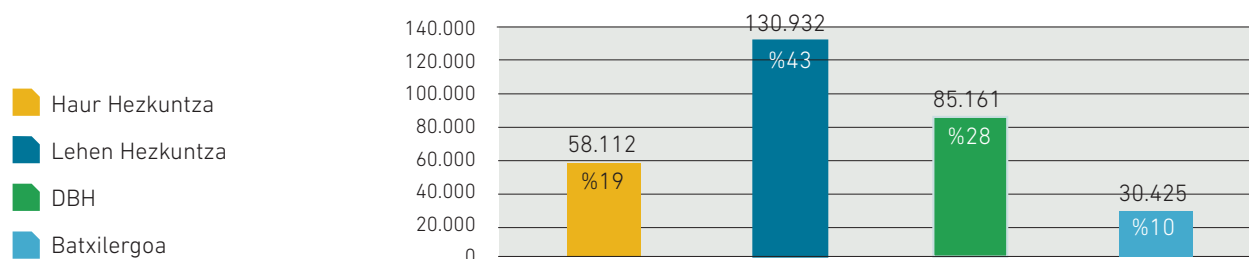


8. grafikoa: HPBetako aholkulariek diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, hizkuntza-ereduaren arabera.



Etapa bakoitzean eskolatutako ikasleak kontuan hartuta ikus daitekeenez, diagnostikatutako ikasleen ehunekoa oso txikia da guztietan. Nolanahi ere, ehunekorik handiena DBHkoa da (% 0,30). DBHn gaitasun handiak dituzten 100 ikasleko 84 daude Lehen Hezkuntzan, 66 Batxilergoan eta 6 Hour Hezkuntzan.

9. grafikoa: EAEn eskolatutako ikasleen kopurua eta ehunekoa, etaparen arabera.

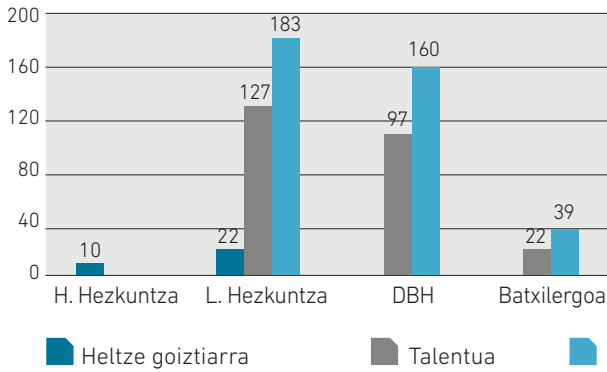


Adimen-gaitasun handiko ikasleen ia % 60 supergaitasuna duten ikasleak dira. Gainera, adimen-gaitasun handia duten ikasleen ehunekorik handiena supergaitasuna duten ikasleena da Lehen Hezkuntzan, DBHn zein Batxilergoan.

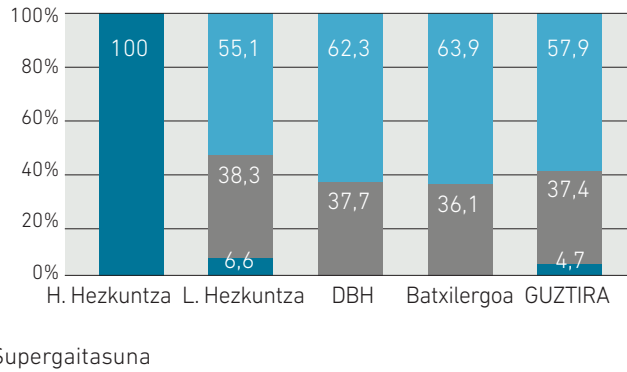
Heltze goiztiarreko ikasleak, berriz, EAEn ofizialki diagnostikatutako ikasle guztien % 5 baino ez dira. Haur Hezkuntzan, heltze goiztiarreko 10 ikasle daude diagnostikatu, hau da, etapa horretan diagnostikatutako ikasleen % 100. Lehen Hezkuntzan, berriz, 22 ikasle dute diagnostiko hori, hau da, etapa horretan egindako diagnostikoen % 6,6.

Adimen-gaitasun handiko ikasleen artean, talentua dutenak % 37,4 inguru dira Lehen Hezkuntzan (127 ikasle), DBHn (97 ikasle) eta Batxilergoan (22 ikasle).

10. grafikoa: Heltze goiztiarra, talentua edo supergaitasuna duten ikasleen kopurua, etapan arabera.



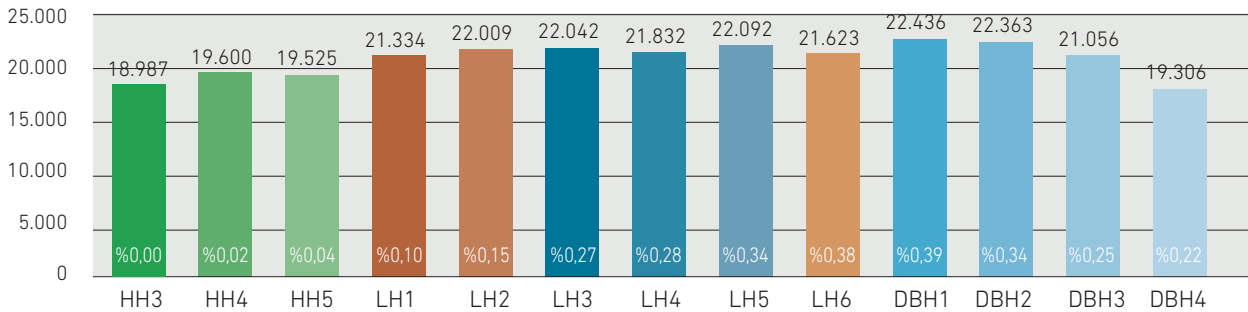
11. grafikoa: Heltze goiztiarra, talentua edo supergaitasuna duten ikasleen ehunekoa, etapan arabera.



Mailei dagokienez, EAEko diagnostikoen ehunekorik handiena Lehen Hezkuntzako 5. mailatik DBHko 2. mailara bitarte biltzen da (% 11,5etik % 13,2ra bitarte). Diagnostikoen ehunekorik txikiena, berriz, Haur Hezkuntzako bigarren zikloko hiru mailetan agertzen da (HHko 3, 4 eta 5 urteko mailetan).

Adimen-gaitasun handia diagnostikatuta duten EAEko ikasleen ehunekorik handiena (% 37,4) indize sozioekonomiko eta kultural (ISEK) handia duten ikastetxeetan eskolatuta dago, eta % 12,6, berriz, ISEK maila txikia duten ikastetxeetan (portzentajezko 24,8 puntuko aldea dago).

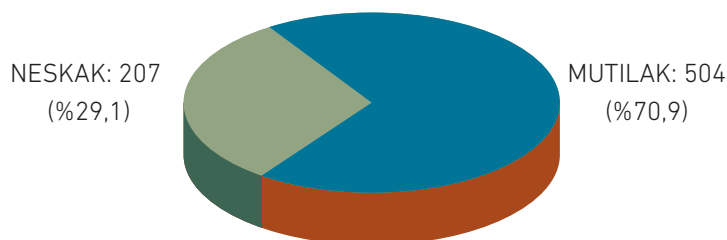
12. grafikoa: Adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, mailaren arabera.



Adimen-gaitasun handia diagnostikatuta duten EAEko ikasleen % 66,1 ISEK ertain-handia eta handia duten ikastetxeetan eskolatuta daude.

EAEko Berritzeguneez ofizialki diagnostikatutako ikasleen sexua kontuan hartuta, mutilak neskek baino gehiago dira (% 70,9 eta % 29,1, hurrenez hurren).

13. grafikoa: HPBetako aholkulariek diagnostikatutako adimen-gaitasun handiko ikasleen kopurua eta ehunekoa, sexuaren arabera.



2.1.3.- ISEI-IVEIk gaitasun handiak eta errendimendu-maila aurreratua dituzten ikasleek EAEko hezkuntza-sisteman duten egoerari buruz egindako azterlana.

Aurretiatzko ondorio hauek ISEI-IVEIn lantzen ari den txosten baten parte dira. Txosten horretan, gaitasun handiak eta errendimendu-maila aurreratua dituzten ikasleek EAEko hezkuntza-sisteman duten hezkuntza-egoera aztertzen da.

Horretarako, hezkuntza-arloko, unibertsitateko eta erakunde eta elkarteetako profesionalek eta ikasleek (gaitasun handiak diagnostikatuta dituen ikasle batek, zehazki) aldi batean esparrua eta azertu beharreko alderdiak zehaztu ondoren, galde-sorta bat landu zen, eta funts publikoekin finantzaturako sare publikoko zein sare itunduko EAEko ikastetxeetako zuzendaritza guztiei igorri zitzairen, bete zezaten. Galde-sorta betetzeko, ikastetxeek 2018ko abenduaren 10etik 21era bitarteko epea izan zuten.

Ikasle horien ikuspegi osatu bat izateko, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza eta/edo DBH eta Batxilergoa ematen zuten ikastetxeetako zuzendaritzei bidali zitzairen galde-sorta.

Azken helburua, nolana ere, ikasle horiek gure hezkuntza-sisteman dituzten premiak detektatzea da, esku-hartze plan bat lantzeko.

PARTE-HARTZEAREN AZTERKETA

Parte hartu duten ikastetxeen ehunekoa oso handia izan da etapa guztietan (% 87,7tik % 90,8ra bitarte). Ikastetxe gehienek erantzun dute irakasle aholkulariekin (% 55,4 Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan) eta orientatzaileekin (% 67,9 DBHn eta Batxilergoan) bete dutela galde-sorta. Bestalde, adierazi dute ikasketa-burutzek (% 47,5ek Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan eta % 42,5ek DBHn eta Batxilergoan) eta beste profesional batzuek (% 22tik behera etapa guztietan) lagundu dutela.

1 GAITASUN HANDIKO IKASLEAK

1.1. Ekintza orokorrak

Hiru lurraldeetako, etapa guztietako eta bi sareetako zuzendaritzen % 68,5-89,3k erantzun dute irakasle bakoitzak hainbat ekintza egiten dituela bere kabuz gaitasun handiko ikasleak detektatzeko eta haiekin esku hartzeko. Curriculum Aberasteko Programan parte hartzea gutxien eskatu den ekintza da hiru lurraldeetako bitan (salbuespena Araba da, DBHn eta Batxilergoan) eta sare publikoko etapa guztietan. Ikastetxeek adierazitakoaren arabera, honako beste ekintza hauek egiten dituzte: norbanako jarduera-planak, ikasle horien ezaugarriak Batzorde Pedagogikoan agerian jartzea, aniztasunaren tratamenduaren planteamendua ikastetxearen heziketa-proiektuan edo urteko planean (eta, zehazki, gaitasun handiko ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzuna) eta beste ekintza batzuk.

Oro har, ikasle horiek detektatzeko eta horiekin esku hartzeko ekintzak gehiago dira sare itunduan, etapa guztietan.

1.2. Sailaren orientabideak

Etapa guztietan, ikastetxe gehienek adierazi dute ezagutzen dituztela Hezkuntza Sailak gaitasun handiko ikasleak detektatzeko edota haiekin esku hartzeko moduari buruz helarazitako orientabideak. Orientabideei buruzko dokumentua ezagutzen duten Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako zuzendaritzen ehunekoa DBHko eta Batxilergoko zuzendaritzena baino handiagoa da (% 78,1 eta % 70,9, hurrenez hurren). Orientazioak ezagutzen dituztela dioten ikastetxe itunduen ehunekoa sare publikoko ikastetxeena baino handiagoa da etapa guztietan.

1.3. Detekzioa, identifikazioa eta diagnostikoa

Gaitasun handiko ikasleak detektatzeko jardunbide sistematikoen artean, protokolo bat edukitzea izan da gutxien baliatu dena etapa guztietan, bi sareetan eta hiru lurraldeetan.

Haur Hezkuntzako eta Batxilergoko zuzendaritzen erdiek baino gehiagok (% 67,2k eta % 50,2k, hurrenez hurren) erantzun dute protokolo bat dutela gaitasun handiko ikasleak detektatzeko. Lehen Hezkuntzan eta DBHn, berriz, ehuneko hori % 32,8ra eta % 25,4ra baino ez da iritsi, hurrenez hurren.

Haur Hezkuntzan izan ezik, protokoloa duten ikastetxeen ehunekoa handiagoa da sare itunduan publikoan baino.

Haur Hezkuntzako hamar zuzendaritzatik ia bederatzik (% 86,5ek) irakasle tutoreari esleitzen diote ikasleen detekzioaren erantzukizuna. Bigarren Hezkuntzan berriz, ikastetxe gehienek uste dute erantzukizuna arloko irakasleena dela. Bi sareetan eta hiru lurraldeetan gertatzen da hori.

Ikastetxeek detektatutako kasuak eskolatutako ikasle guztien % 0,41 dira Haur Hezkuntzan, % 0,69 Batxilergoan, % 0,76 DBHn eta % 0,78 Lehen Hezkuntzan.

Etapa guztietan, sare itunduko ikastetxeek sare publikoek baino kasu gehiago detektatu dituzte, eta mutilen ehunekoa neskena baino handiagoa da. Sexuen arteko aldea portzentajezko 24,2 puntura iristen da Haur Hezkuntzan, 29,6ra Lehen Hezkuntzan, 25,2ra DBHn eta puntu batera Batxilergoan (mutilen alde).

Etapa guztietan, ikastetxe gehienek adierazi dute Berritzeguneez egiten dituztela diagnostikoak (% 74-86,3k adierazi dute hori).

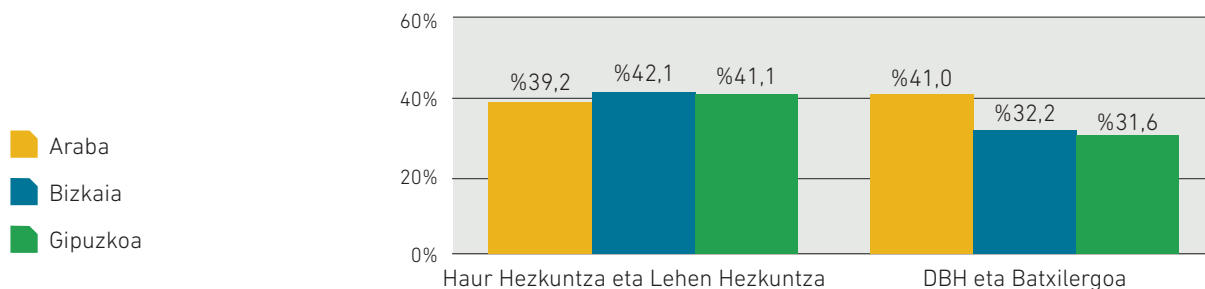
Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeen ia erdiek eta DBHko eta Batxilergoko ikastetxeen % 44,6k adierazi dute pozik samar daudela goi-mailako gaitasunak dituzten ikasleen detekzioarekin eta identifikazioarekin.

2. GAITASUN HANDIAK ETA ERRENDIMENDU-MAILA AURRERATUA DUTEN IKASLEAK

2.1. Esku-hartzea

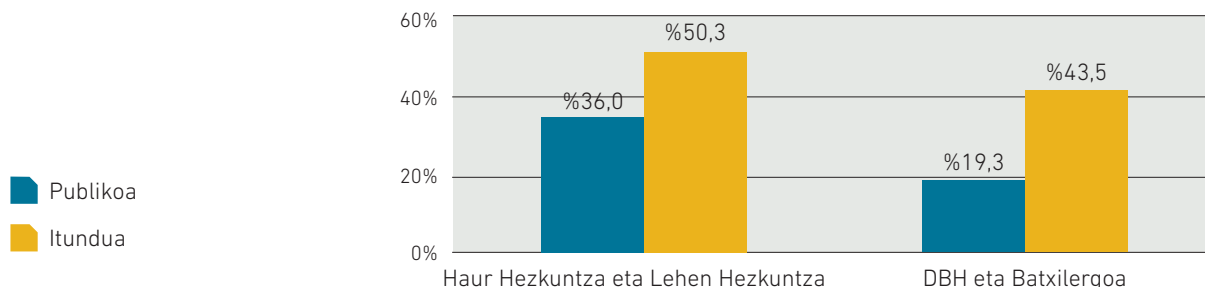
EAEko Hezkuntza Sailak landutako "Curriculumuma aberastea" dokumentua erabili dutela adierazi duten ikastetxeen ehunekoa ez da % 43ra iristen. Etapa guztietan eta hiru lurraldeetan gertatzen da hori.

14. grafikoa: Hezkuntza Sailak curriculumuma aberasteari buruz landutako dokumentua erabili duten ikastetxeen ehunekoa, etaparen eta lurraldearen arabera.



Curriculumuma aberasteari buruzko dokumentua erabili dutela adierazi duten sare itunduko ikastetxeak sare publikoak baino gehiago dira. Bestalde, dokumentua erabili duten Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeak DBHkoak eta Batxilergokoak baino gehiago dira (% 8,1 gehiago).

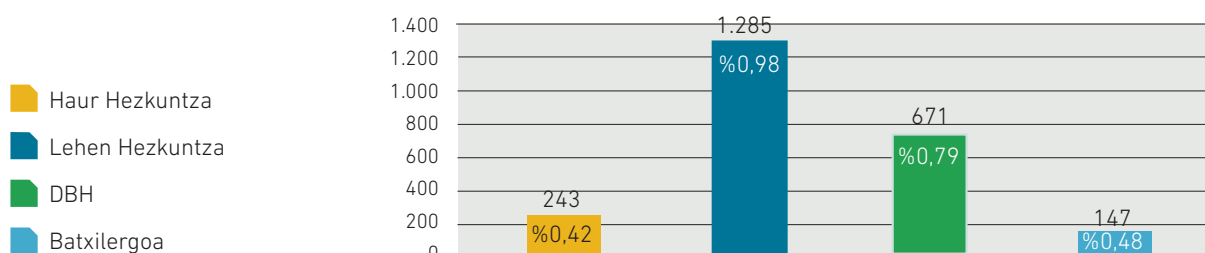
15. grafikoa: Hezkuntza Sailak curriculumuma aberasteari buruz landutako dokumentua erabili duten ikastetxeen ehunekoa, etaparen eta hezkuntza-sarearen arabera.



Ikastetxeen esku-hartzearen bidez hezkuntza-neurri espezifikoak aplikatu zaizkien ikasleen ehunekoa oso txikia da. Ikastetxe batzuek adierazi dute ez dutela ikaslerik detektatu, eta horregatik ez dutela neurri espezifikorik hartu.

Ikasleen ehunekorik handienarekin esku hartu duten ikastetxeak Lehen Hezkuntza ematen dutenak dira (eskolatutako ikasleen % 1ekin baino gutxiagorekin). Ehunekorik txikienarekin esku hartu duten ikastetxeak, berriz, Haur Hezkuntza eta Batxilergoa ematen dutenak dira (eskolatutako ikasleen % 0,42rekin eta % 0,48rekin, hurrenez hurren).

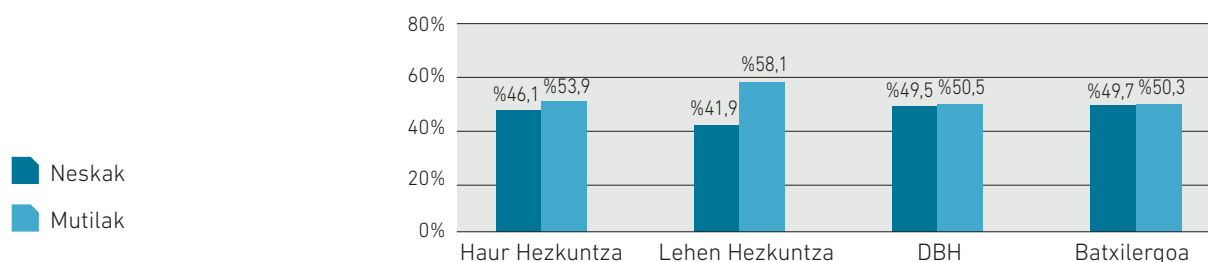
16. grafikoa: 2017-2018 ikasturtean ikastetxeek ikasgeletan esku hartzearen bidez hezkuntza-neurri espezifikoak jaso dituzten ikasleen kopurua eta ehunekoa, etaparen arabera.



Lau etapetako hirutan, ikastetxeek detektatutakoetan baino kasu gehiagotan esku hartu da; salbuespena Batxilergoa izan da. Horren arrazoia honako hau izan daiteke: ikastetxeei gaitasun handiko ikasleen detekzioari buruz galdetu zaie, baina esku-hartzeari lotutako gaietan errendimendu-maila aurreratua duten ikasleak ere kontuan hartzeko eskatu zaie.

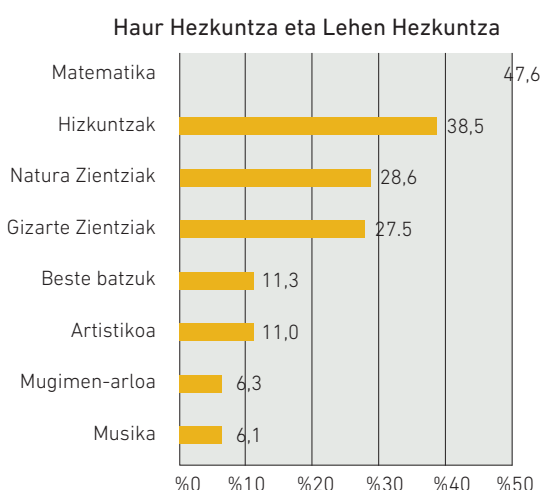
Ikasleen sexuari dagokionez, ikastetxeek neskekin mutilekin baino neurri txikiagoan esku hartu dute, baina DBHn eta Batxilergoan zifrak antzekoak dira.

17. grafikoa: Esku-hartzearen ehunekoa, sexuaren arabera

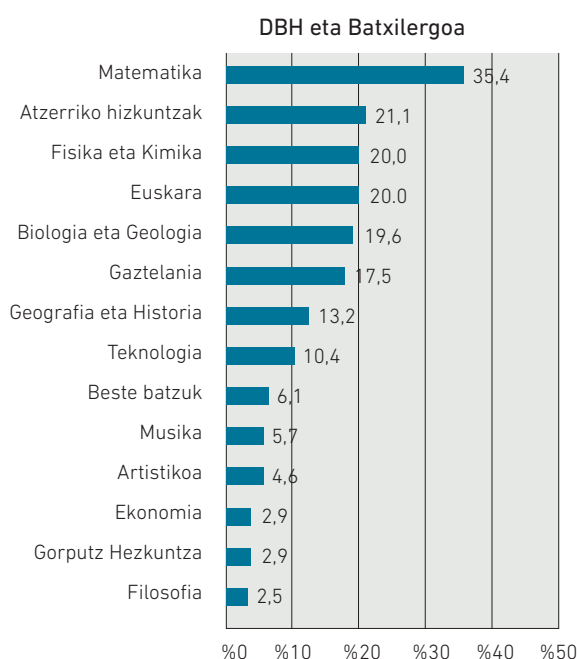


Curriculumak aberasteko aukeratutako arloei dagokienez, Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan zein DBHn eta Batxilergoan ikastetxeen ehunekorik handienak Matematika aukeratu du curriculumak aberasteko (% 47,6k eta % 35,4k, hurrenez hurren). Aitzitik, etapa guztietan ehunekorik txikiena izan duten arloak arlo artistikoa (% 11 Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, eta % 4,6 DBHn eta Batxilergoan) eta musika (% 6,1 Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, eta % 5,7 DBHn eta Batxilergoan) izan dira.

18. grafikoa: Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeek curriculumak aberasteko aukeratutako arloen ehunekoa.

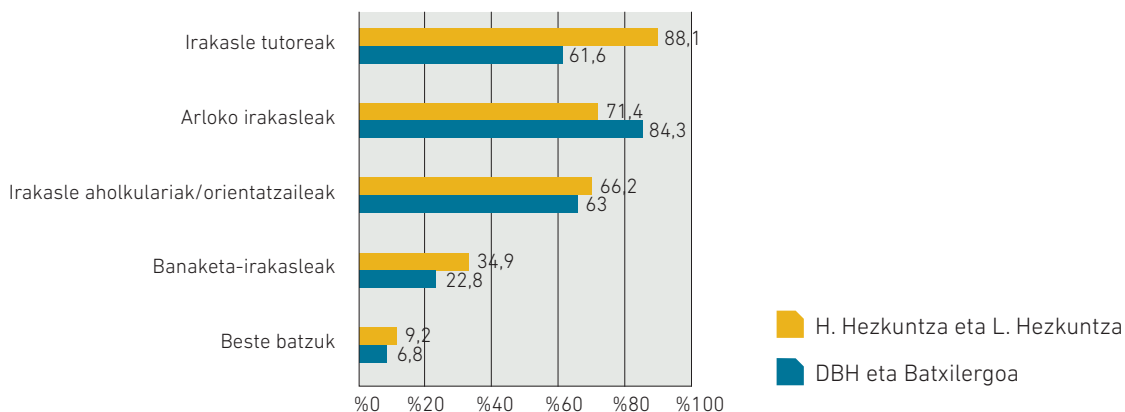


19. grafikoa: DBHko eta Batxilergoko ikastetxeek curriculumak aberasteko aukeratutako arloen ehunekoa.



Ikasle horiekin esku hartzen dutenei dagokienez, esku-hartzearen zatirik handiena irakasle tutoreek egiten dute Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan (kasuen % 88,1etan), eta DBHn eta Batxilergoan, berriz, arloko irakasleek (kasuen % 84,3tan). Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, ikastetxeen % 66,2k adierazi dute irakasle aholkulariek esku hartzen dutela ikasle horiekin, eta DBHko eta Batxilergoko ikastetxeen % 63k, berriz, orientatzaileak esku hartzen duela adierazi dute.

20. grafikoa: Gaitasun handiak edo errendimendu-maila aurreratua dituzten ikasleekin esku hartzen duten profesionalak, etaparen arabera.



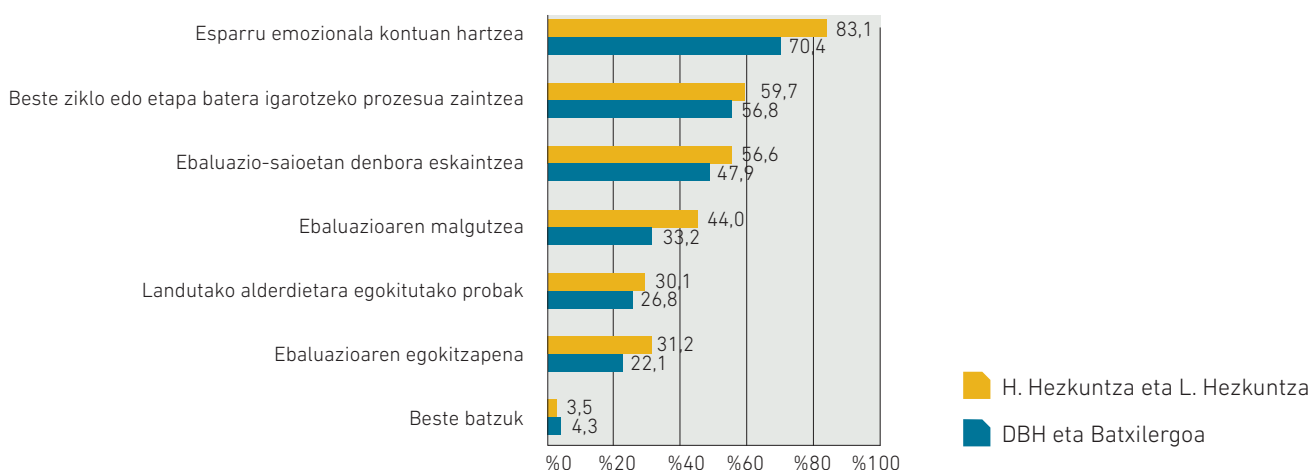
2.2. Ebaluazioa

Etaparen guztietan, ebaluazio-prozesuetan gehien kontuan hartzen den alderdia esparru emozionala da (% 83,1 Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, eta % 70,4 DBHn eta Batxilergoan).

Ikastetxeen erdiek baino gehiagok erantzun dute ebaluazioaren errendimendu-maila aurreratuko ikasleak beste ziklo edo etapa batera igarotzeko prozesua zaintzen dutela (% 59,7k Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, eta % 56,8k DBHn eta Batxilergoan).

Ikastetxeek ebaluazioaren errendimendu-maila handiko ikasleekin kontuan hartzen dituzten beste alderdi batzuen artean, honako hauek azpimarra daitezke: ebaluazio-saioretan eskaintako denbora (% 56,6 Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, eta % 47,9 DBHn eta Batxilergoan), ebaluazioaren malgutzea (% 44 eta % 33,2, hurrenez hurren), landutako alderdietara egokitutako probak (% 31,4 eta % 26,8, hurrenez hurren), ebaluazioaren egokitzapena (% 31,2 eta % 22,1, hurrenez hurren) eta "beste batzuk" (% 3,5 eta % 4,3, hurrenez hurren).

21. grafikoa: Ebaluazio-saioretan errendimendu-maila handiko ikasleekin kontuan hartutako alderdien ehunekoa, etaparen arabera.

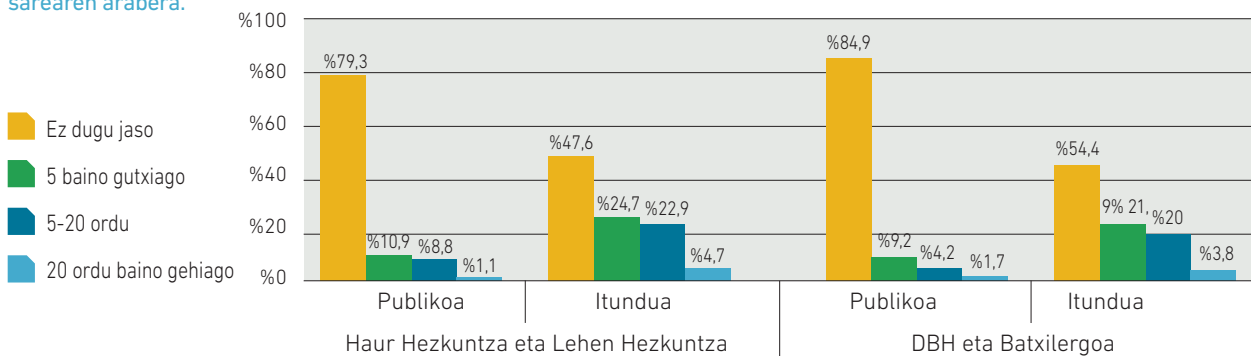


2.3. Prestakuntza

Oro har, lau etapetan eta bi sareetan, aurreko ikasturtean gaitasun handiko ikasleei buruzko prestakuntzarik jaso ez dutela adierazi duten ikastetxeen ehunekoa prestakuntza hori jaso dutela adierazi duten ikastetxeena baino handiagoa da. Salbuespena sare itunduko Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeena da. Haien % 52,4k adierazi dute prestakuntza motaren bat jaso dutela.

Eta guztietan, prestakuntzarik jaso ez dutela dioten ikastetxeen ehunekoa handiagoa da sare publikoan (Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoen % 79,3 eta DBHko eta Batxilergoko ikastetxe publikoen % 84,9).

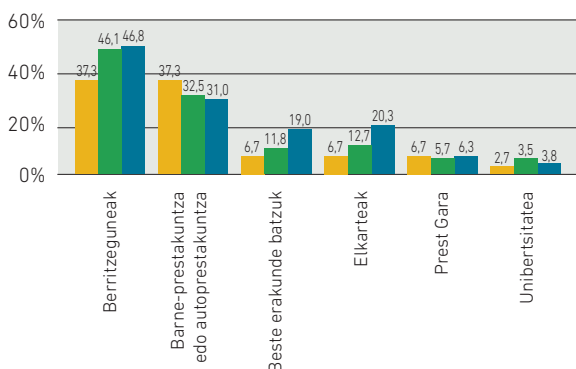
22. grafikoa: Ikastetxeek aurreko ikasturtean (2017-2018) jasotako prestakuntza-orduen inguruko ehunekoa, etaparen eta sarearen arabera.



Bizkaiko eta Gipuzkoako ikastetxeek erantzun dute Berritzeguneak direla prestakuntza-erakunde nagusiak gaitasun handiko ikasleen gaian, Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan zein DBHn eta Batxilergoan. Araban, ordea, Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan parekatu egiten dira Berritzeguneek emandako prestakuntzari lotutako ehunekoa eta barne-prestakuntzari edo autoprestakuntzari lotutako ehunekoa (%37,3), eta DBHn eta Batxilergoan barne-prestakuntzari edo autoprestakuntzari lotutako ehunekoa Berritzeguneek emandako prestakuntzari lotutako ehunekoa baino handiagoa da (% 35,9 eta % 33,3, hurrenez hurren). Sareak kontuan hartuta, prestakuntzaren ehunekorik handiena Berritzeguneena da lau etapetan, baina aldeak daude bi sareen artean. Izan ere, ehuneko hori 8,5 puntu handiagoa da Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe itunduetan, eta 19,8 puntu handiagoa DBHko eta Batxilergoko ikastetxe itunduetan.

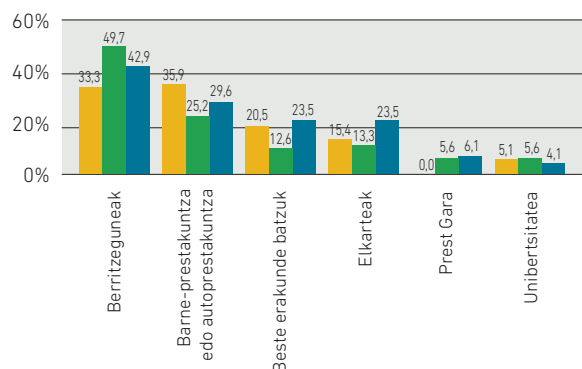
23. grafikoa: Ikastetxeetan gaitasun handiei buruzko prestakuntza eman duten erakundeen ehunekoa, lurraldearen arabera.

Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza



24. grafikoa: Ikastetxeetan gaitasun handiei buruzko prestakuntza eman duten erakundeen ehunekoa, lurraldearen arabera.

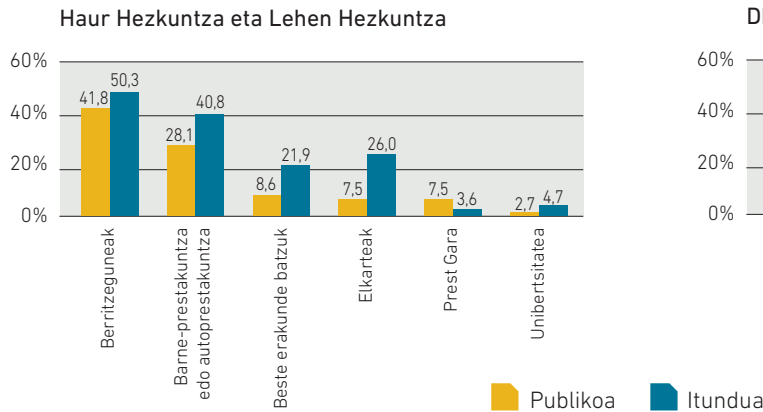
DBH eta Batxilergoa



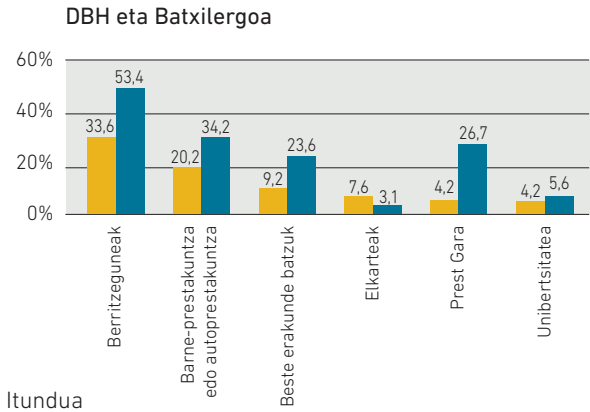
Araba/Álava Bizkaia Gipuzkoa

Gipuzkoa izan da etapa guztietan elkarteen eta beste erakunde batzuen prestakuntza gehien jaso duen lurraldea. Halaber, ikus daitekeenez, sare itunduko ikastetxeek sare publikokoek baino neurri handiagoan jaso dute elkarteen eta “beste erakunde batzuen” prestakuntza.

25. grafikoa: Ikastetxeetan gaitasun handiei buruzko prestakuntza eman duten erakundeen ehunekoa, hezkuntza-sarearen arabera.

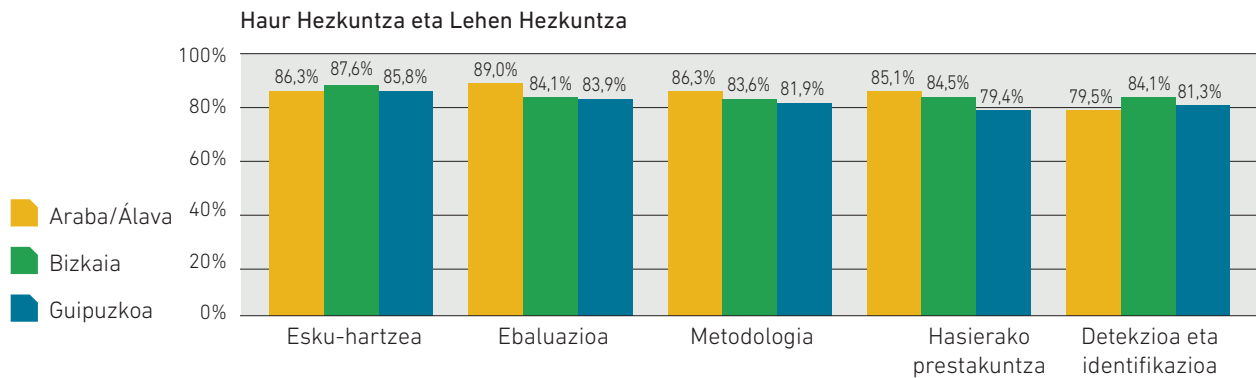


26. grafikoa: Ikastetxeetan gaitasun handiei buruzko prestakuntza eman duten erakundeen ehunekoa, hezkuntza-sarearen arabera.

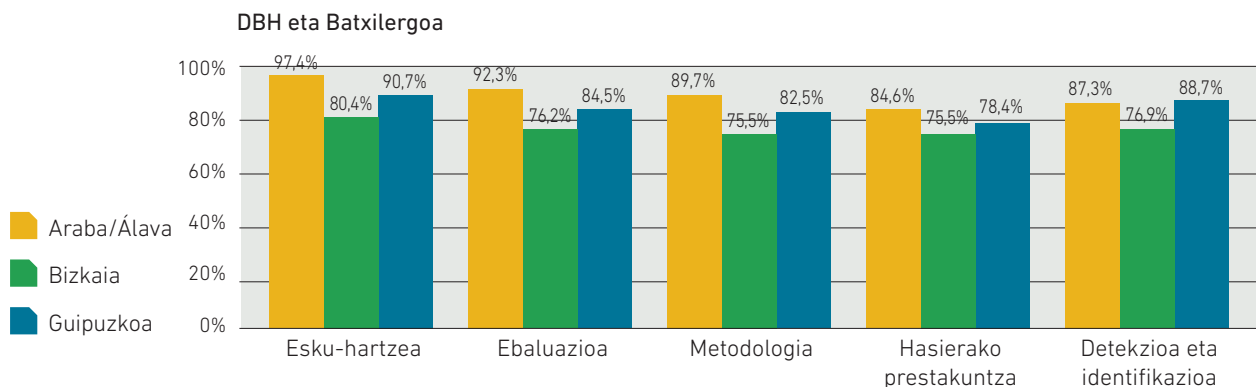


Lurralde eta etapa guztietako ikastetxeen % 75,5ek erantzun dute prestakuntza-premiak dituztela gaitasun handiko ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzunari lotutako esparru guztietan.

27. grafikoa: Prestakuntza-premien ehunekoa, lurraldearen arabera.



28. grafikoa: Prestakuntza-premien ehunekoa, lurraldearen arabera.



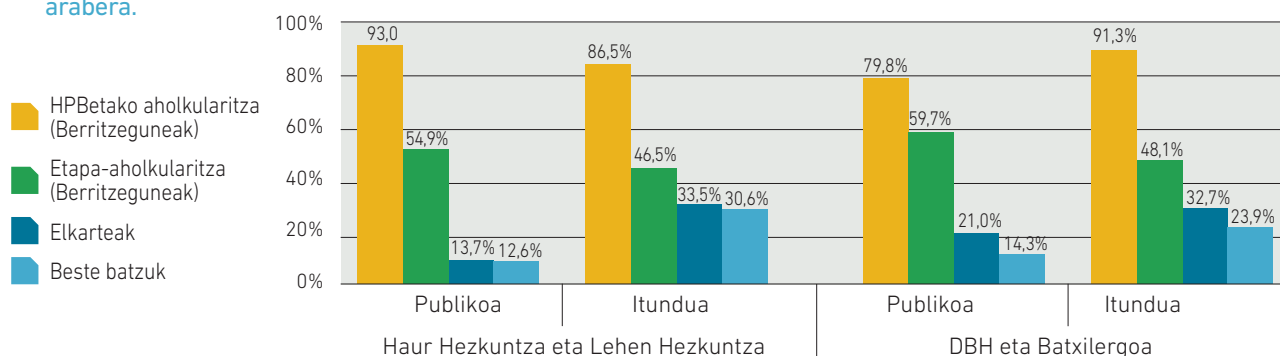
Hala ere, etapa guztietan, ikastetxeen erdiek baino gehiagok uste dute ez dela lehentasunezkoa gaitasun handiko ikasleei buruzko prestakuntza (Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako zuzendaritzen % 65,6k eta DBHko eta Batxilergoko zuzendaritzen % 68,8k). Prestakuntza hori lehentasunezkoz hartzen duten sare itunduko ikastetxeak % 40-45,3 dira, eta sare publikoak, berriz, ez dira % 28ra iristen ezin etapatan.

2.4. Aholkularitza eta lankidetzak

Laguntza-eskaera, ehuneko handiagotik txikiagora, honela banatuta dago lau etapetan eta bi sareetan: Berritzeguneen hezkuntza-premia berezietako aholkularitza, Berritzeguneen etapa-aholkularitza, elkarteak eta beste batzuk. Etapa guztietan eta bi sareetan, ikastetxeen %79,8-93k laguntza eskatu diete Berritzeguneen hezkuntza-premia berezietako aholkularitzei, eta % 46,5-59,7k laguntza-zerbitzu horien etapa-aholkularitzei.

Etapa guztietan, sare itunduan sare publikoan baino neurri handiagoan eskatu zaie laguntza elkartei eta "beste batzuei".

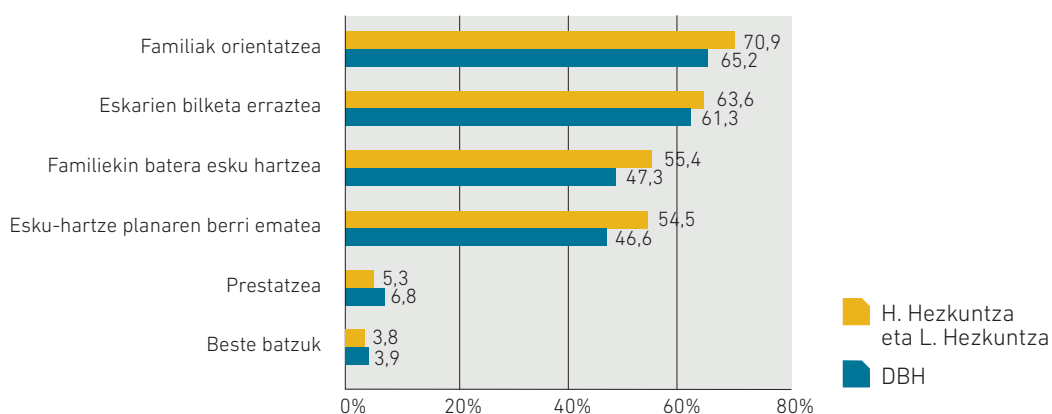
29. grafikoa: Ikastetxeek erakundeei egindako laguntza-eskaeren ehunekoa, etaparen eta hezkuntza-sarearen arabera.



2.5. Gaitasun handiko ikasleen familiak

Ikastetxe gehienek erantzun dute orientazio-ekintzak egiten dituztela familiekin. Nolanahi ere, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeek neurri handiagoan egiten dituzte ekintza horiek (% 70,9k). Bigarren ekintza eskarien bilketa bultzatzea da (% 61,3-63,6k). Ikastetxeen erdiek, gutxi gorabehera, esku-hartze planaren berri ematen dute, eta baterako esku-hartze bat egiten dute ikasle horien familiekin.

30. grafikoa: Familiekin egiten diren ekintzen ehunekoa, etaparen arabera.



Familien ezaugarriei dagokienez, etapa guztietako zuzendaritzen % 39,2-49,6k adierazi dute familiek orientabideak, hezkuntza-erantzuna eta esku-hartzeari buruzko informazioa eskatzen dutela eta ikastetxean konfiantza dutela.

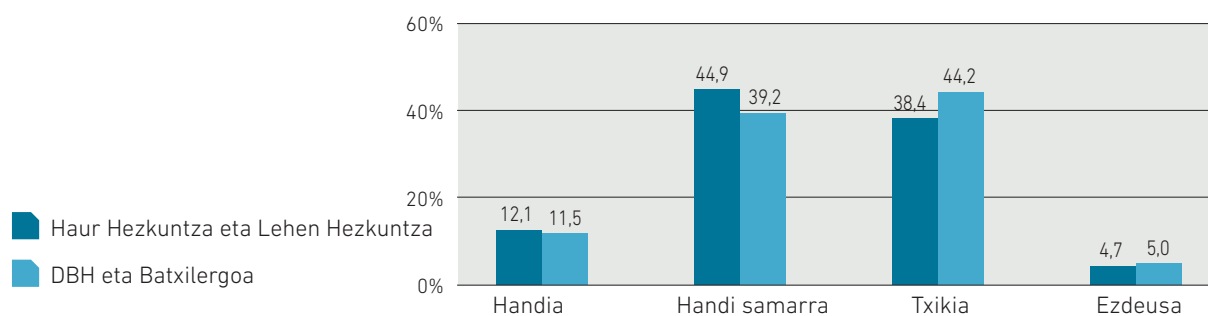
% 19,8-35ek adierazi dute familiek laguntzeko jarrera dutela, ikastetxearekin pozik daudela, zorrotzak direla edo ikastetxean gaitasun handiko ikaslerik ez dagoela.

Ikastetxeen % 14,5ek baino gutxiagok erantzun dute ikastetxeak familia horien premiei erantzuten ez diela, ikastetxearekin ados ez daudela edo elkarte bat sortu dutela. Azken ezaugarri horrek izan du ehunekorik txikiena (% 0,7tik % 1,3ra bitarte).

2.6. Ikastetxeen sentikortasuna errendimendu-maila aurreratua eta gaitasun handiak dituzten ikasleei emandako erantzunaren aurrean.

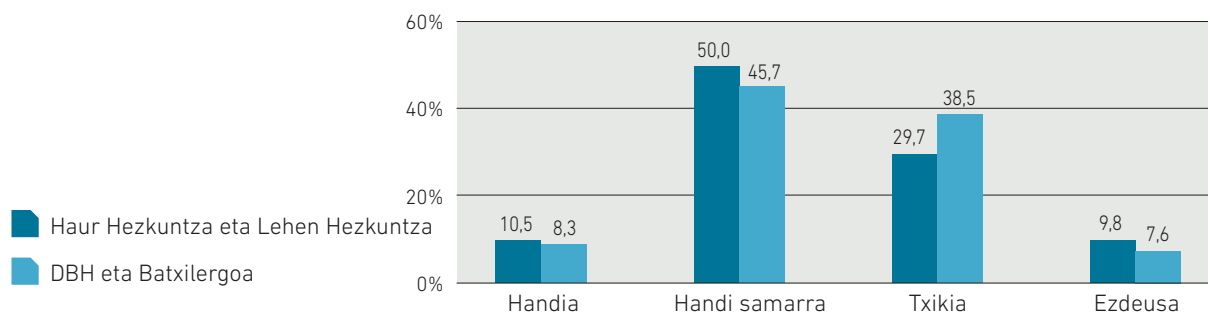
Etap guztietako zuzendaritzen erdiek baino gutxiagok erantzun dute lehentasun "handi samarra" eta "txikia" ematen diotela errendimendu-maila aurreratua eta gaitasun handiak dituzten ikasleen arretari (% 38,4-44,9k).

31. grafikoa: Ikastetxeek errendimendu-maila aurreratua eta gaitasun handiak dituzten ikasleei ematen dieten lehentasunari lotutako ehunekoa, etaparen arabera.

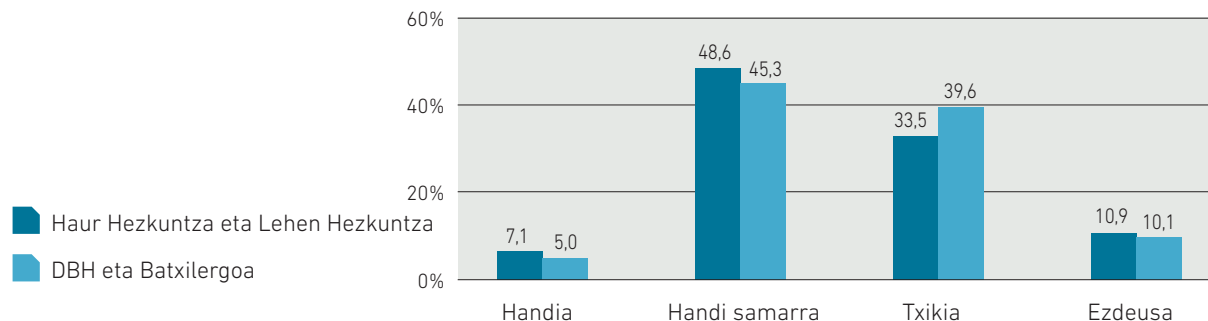


Etap guztietako ikastetxeen erdiek (% 45,3-% 50ek, zehazki) ongi samar ezagutzen dute ikasle horien motibazio- eta gogobetetze-maila.

32. grafikoa: Errendimendu-maila aurreratua eta gaitasun handiak dituzten ikasleen motibazio-mailaren ezagutza.

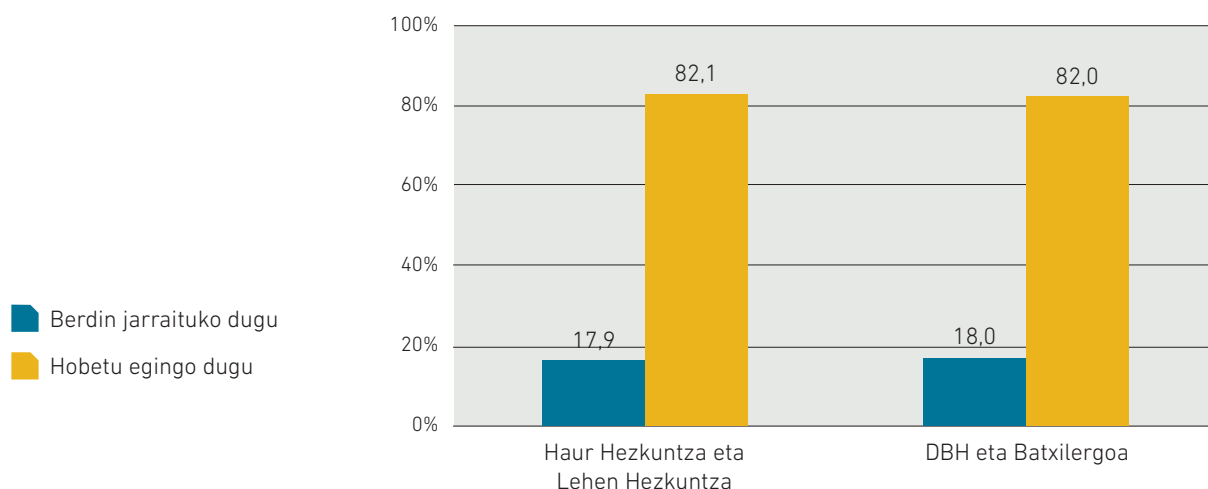


33. grafikoa: Errendimendu-maila aurreratua eta gaitasun handiak dituzten ikasleen gogobetetze-mailaren ezagutza, etaparen arabera



Ikastetxe gehienek uste dute ikasle horiei ematen zaien erantzuna “Aniztasunaren Arretarako Planaren (gaitasun handiak)” bidez hobetu daitekeela (% 82 inguruk). Gutxienez, berriz, berdin jarraituko luketela adierazi dute (% 18 inguruk).

34. grafikoa: Gaitasun handiko ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzuna Aniztasunaren Arretarako Planaren bidez hobetzeari buruzko iritzia, etaparen arabera.

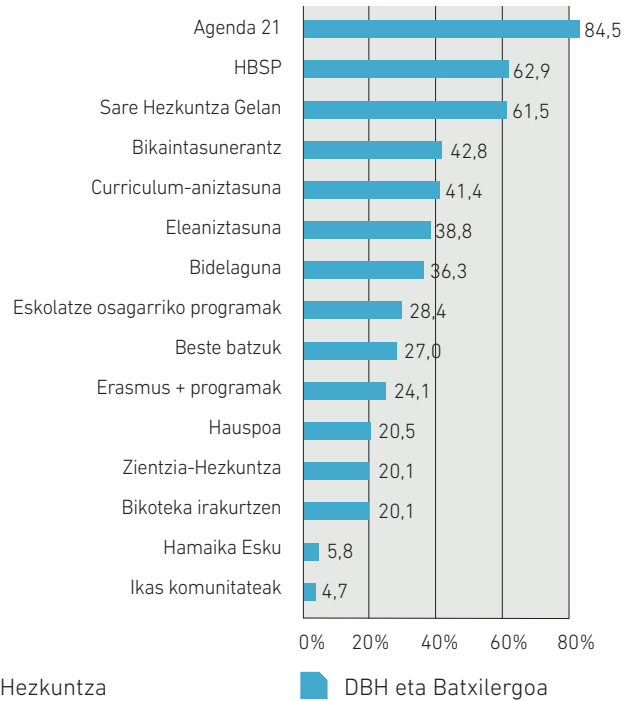
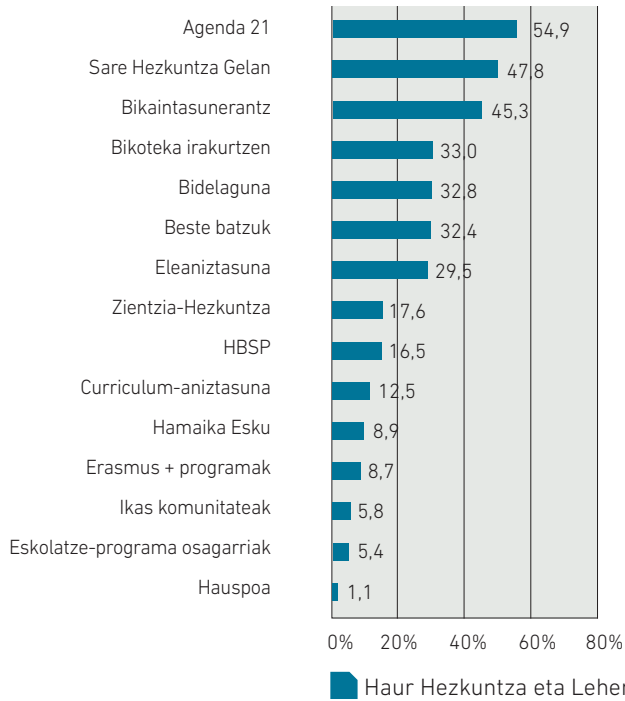


2.7. Ikastetxeen parte-hartzea duten programak.

Oro har, programa eta proiektuetako parte-hartzea handiagoa da DBHn eta Batxilergoan Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan baino.

Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeen % 45,3k eta DBHko eta Batxilergoko ikastetxeen % 42,8k Bikaintasunerantz programan parte hartzen dute.

36. eta 35. grafikoa: Ikastetxeen parte-hartzea duten proiektuak eta/edo programak.



EGINDAKO AZTERKETEN ONDORIOAK

Orain arte garatutako ekimenetan oinarrituta lortutako datuetatik, hezkuntza-laguntzaren premia bereziak erregistratzen dituen w67 aplikazioan jasota dauden datuetatik eta ISEI-IVEIk egindako azterlanetik, honako ondorio hauek atera daitezke:

- 1.- Erabilitako iturriek egiaztatu dute ikasle horien detekzioa eta eman beharreko erantzuna ez direla nahikoak.
- 2.- Irakasleek era indibidualean (eta, zenbait ikastetxetan, era globalean) gaitasun handiko ikasle batzuen premiei erantzuten badiete ere, lortutako zifren eta datuen azterketak garbi erakusten du, azken urte hauetan egindakoan oinarrituta, euskal hezkuntza-sistemak hobetu egin behar dituela gaitasun handiak detektatzeko, identifikatzeko eta hezkuntza-erantzuna emateko prozesu sistematikoak.
- 3.- Ildo horretan, etapa eta lurralde guztietako ikastetxe gehienek adierazi dute prestakuntza-premiak dituztela gaitasun handiko ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzunari lotutako esparru guztietan, baina kontsultatutako ikastetxeen erdiek baino gehiagok uste dute prestakuntza hori ez dela lehentasunezkoa. Ikastetxe gehienek ustez, gainera, ikasle horiei eman beharreko erantzuna gaitasun handiei buruzko planaren bidez hobetu liteke (% 82 inguruk adierazi dute hori).
- 4.- Oinarritzko hezkuntzari dagokionez, detektatzeko eta hezkuntza-erantzuna emateko prozesu sistematiko komun bat ezarri beharra dago ikastetxe guztietan, etapa guztietako, bi sareetako eta hiru lurraldeetako ikastetxe gehienek ez baitute protokolorik.
- 5.- Adierazi beharra dago ISEI-IVEIk egindako galde-sortatik lortutako datuak eta w67 aplikazioan erregistratutako datuak ez datozela bat. Alde batetik, lehen kasuan detektatutako ikasleen ehunekoa % 0,41 da Haur Hezkuntzan, eta % 0,78 Lehen Hezkuntzan. W67 aplikazioan, berriz, datuak txikiagoak dira.
- 6.- Bestalde, azken urte hauetan w67 aplikazioan erregistratutako zifrek gora egin badute ere, ehunekoa oso txikia da, OMEk, UNESCOk eta Haur Supergaitu eta Talentudunentzako Mundu Kontseiluak (WCGTC) adierazitako erreferentzia kontuan hartuta (% 3 inguru).
- 7.- Aditu gehienek eta zenbait herrialdek diotenez, ikasle horiek %5etik % 15era bitarte dira, hezkuntza-esparruan aurre egin beharreko erronkaren arabera.
- 8.- Aparteko neurriei dagokienez, neurri horiek garatzeko erabiltzen diren prozedurak neurri handiagoan zabaldu eta ezagutu behar direla ikus daiteke.
- 9.- Gainera, detekzioan mutilen eta nesken artean agertzen den alde handia dela eta, arreta berezia eskaini behar zaio alderdi horri. W67 aplikazioaren erregistroan, detektatutako 10 kasutik 7 mutilenak dira, eta 3 neskenak.
- 10.- Ikastetxe batzuek era autonomoan kudeatzen dituzte ikasle horiek, Berritzeguneko hezkuntza-premia berezietako aholkulariei jakinarazi gabe. Bestalde, familia batzuek ez dute ezin jarduketa egiterik nahi izaten.

PROPOSAMEN BAZUK

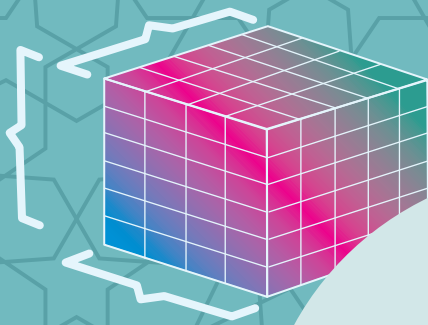
Hona hemen ondorioetan oinarritutako proposamen batzuk:

- 1.- Haur Hezkuntzan, garapen goiztiarrari dagozkion itemak berrikusi behar dira haurren garapenaren jarraipena egiteko protokoloan, arreta goiztiarraren esparruan.
- 2.- Azpimarratu beharra dago baliabide urriko inguruneetako ikastetxeetan gaitasun handiko ikasleen pertzepzioa eta ematen zaien erantzuna txikiagoa dela eta, beraz, horrek ere Plan honen xede izan behar duela. Aztertutako datuen arabera, EAEn adimen-gaitasun handia diagnostikatuta duten ikasleen % 66,1 indize sozioekonomiko eta kultural ertain-handia eta handia duten ikastetxeetan eskolatuta daude.
- 3.- Horrek guztiak agerian uzten du Autonomia Erkidegoko ikastetxe guztietara iritsiko den eta hezkuntza-komunitatean eragin handiagoa izango duen prestakuntza bat diseinatu behar dela. Hau da, Plan honetan detektatzeko, identifikatzeko eta esku hartzeko zehazten den proposamenarekin bat etorriko den prestakuntza bat. Prestakuntza hori irakasleen hasierako prestakuntzaldian islatu beharko litzateke (graduon edo masterrean), eta, horretarako, ezinbestekoa da unibertsitateekin koordinatzea. Era berean, adimen-gaitasun handiei lotutako elkarrekin lankidetzaren harremana sendotu behar da prestakuntzaren esparruan.
- 4.- Materialen eskaintzari dagokionez, komenigarria izango litzateke egungoak berrikusi eta eguneratzea, baita protokoloen instrukzioak eta protokoloetan erabiltzen diren tresnak hobetzea ere, erabilera-tik ondorioak atera ahala.
- 5.- Adibideekin adierazteko ekintzak (egindako jardunbide egokietatik abiatuta) eta hezkuntza-erantzuna diseinatzeko laguntza-materialak bildu behar dira.
- 6.- Gainera, askotan ebaluazio psikopedagogikoa egiteko edo kanpoko profesionalek egindako probak balidatzeko eskatzen dutenak familiak berak direla kontuan hartuta, esparru horri lotutako elkarrekin harreman iraunkorra ezinbestekoa da esku hartzeko lankidetzaren irizpideak ezartzeko.
- 7.- Azken batean, premiazkoa da alderdi horiek guztiak lantzea, ikasleei (mutilei zein neskei, ingurune batekoei, bestekoei zein etorri berriei) beren ahalmenak aitortu eta behar bezala erantzun ahal izan dakien. Nolanahi ere, hezkuntza-ekitateko kontu bat da.

Azken urte hauetan, adimen-gaitasun handien kontzeptualizazioan paradigma-aldaketa bat gertatu dela



3. ADIMEN- GAITASUN HANDIAK. KONTZEPTUALIZAZIOA



ikus daiteke. Ildo horretan, supergaitasunaren definizio estatikoak (funtsean adimen-kozientearen neurketan oinarrituak) alde batera uztearen alde egiten da, ikuspegi neurokonstruktibista batean oinarritutako dimentsio anitzeko ikuspegi bat sustatzen da, eta talentuen garapenari ematen zaio lehentasuna. Horren arabera, gaitasun handia haurtzaroko ahalmen baten garapena eta eraldaketa da, helduaroan jardun eta lorpen bikainak egiteko helburua duena (Cross, 2011; Pfeiffer, 2012; Sastre-Riba eta Fonseca-Pedrero, 2019; Sastre-Riba eta Pascual-Sufrate, 2013).

Ikuspegi hori adimenaren ikerketan garrantzi handia duten ekarpenekin hornitu da. Ekarpene horien artean, honako hauek azpimarra daitezke: Guilford-en adimen-eredua (1967), sormenaren garrantzia jasotzen duena, eta Renzulli-ren hiru eraztunen eredua (1977), adimena adimen-gaitasunen, zereginarekiko motibazioaren eta sormenaren arteko interakziotzat hartzen duena. Halaber, paradigma aldatzeko funtsezkoak izan dira honako hauek: Sternberg-en ekarpenak, hots, adimen analitikoaren, sormen-adimenaren eta adimen praktikoaren arteko bereizketa eta bizitza profesional eta pertsonalean arrakasta izateko egiten duten ekarpena (adimen arrakastatsua) (Sternberg eta Grigorenko, 2002); Gardner-en adimen anizkoitzen teoria (2003); eta Gagné-ren teoria (2005), talentuak garatzeko prozesua ahalmena bikain garatutako trebetasun bihurtzeko prozesua dela dioena, pertsonen arteko prozesuen, giro-faktoreen eta zoriaren eraginarekin.

Ekarpene horien bidez agerian geratzen den adimenaren dimentsio-aniztasunaren ondorioz, adimen-gaitasun handiak dituzten pertsonen profil heterogeneoak agertzen dira, eta horrek zaildu egiten ditu identifikazio-prozesuak. Gainera, adimen-gaitasun handiak dituzten pertsonen familiak, gizarte- eta kultura-giroak eta hezkuntza-ereduak askotarikoak dira, eta pertsona horiek desberdintasun indibidualak agertzen dituzte lorpen akademikoei eta garapen sozial, emozional eta kognitiboari dagokienez.

Gaitasun handiko pertsonen talentu desberdinak direla eta, garapen-ibilbide desberdinak egiten dira, bai hasteko uneari bai lorpen garrantzitsuak agerian geratzen diren uneari dagokionez. Nolanahi ere, eskolak eta gizar-teak eskaintzen dituzten aukerak funtsezkoak dira talentu horiek garatzeko eta gauzatzeko (Subotnik, Olszewski-Kubilius eta Worrell, 2011).

Adibidez, gaitasun handiko ikasleengan goiztiartasuna (hots, adin kronologiko bereko gainerako haurrek baino garapen handiagoa adin txikiago batean) ohikoa bada ere, eduki daitezke goi-mailako gaitasunak inolako goiztiartasunik agertu gabe. Gerta daiteke, halaber, garapenean goiztiartasuna agertzea, baina bilakaerak adimen-gaitasun ertainetara jotzea. Nolanahi ere, goiztiartasuna agertzen duten ikasleei eskola-testuinguruan eman behar zaie arreta, heltzeko prozesuaren amaieraren zain egon gabe.

Gaur egun, profil intelektualen kategorizaziorik erabilienetako bat zera da, oinarritzko garun-arkitekturak errealitatea irudikatzeko eskaintzen dituen aukeretan oinarrituta talentu sinplea, talentu anizkoitza, talentu konplexua, talentu konglomeratua, profil harmoniko handia edo supergaitasuna eta jeinua bereizten dituen (Castelló eta Battle, 1998). Horiek guztiek premia espezifikotara egokitutako hezkuntza bat behar dute.

Azpimarratu beharra dago gaitasun handiei lotutako profil orok indarguneak eta ahuleziak dituela, eta arrakasta dauden ahulezien eragina konpentsatzeko moduak baldintzatzen du (Gonzalez García, 2015).

Aipagarria da, halaber, gaitasun handiko ikasleen artean sormen-maila handiak dituztenen errealitatea (Prieto, Parra, Ferrando, Bermejo, Ferrándiz eta Sánchez, 2006). Ikasle horiek ongizate-sentsazio txikiagoa agertzen dute hezkuntza-sisteman, errendimendu akademiko okerragoa izaten dute, eta irakasleek errendimendu akademiko handia duten ikasleak baino neurri txikiagoan baloratzen eta/edo aukeratzen dituzte (Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lallema eta Reijnders, 2016).

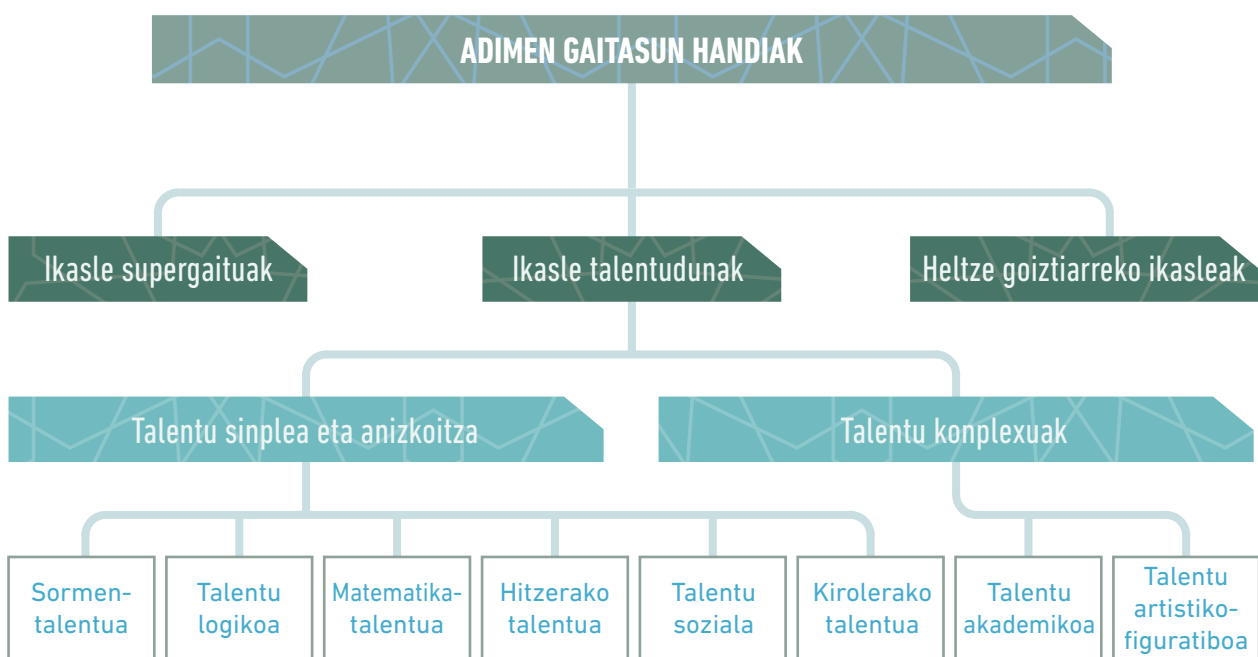
Profil mota guztietan, funtsezkoa da ikasle horiek goiz identifikatzea, haien ahalmena osorik garatzeko eta asperdura, errendimendu txikia, autokontzeptu txikia eta ikasteko motibazio urria saihesteko (Kroesbergen et al., 2016; Pfeiffer, 2009).

3.1. Gaitasun handiko ikasleen ezaugarriak

Kolektibo heterogeneoa osatzen badute ere, gaitasun handiak dituzten pertsonak badituzte ezaugarri komun batzuk ere. Ildo horretan, berriki egindako ikerketa batzuek agerian utzi dute aparteko adimen-trebetasunak eta goi-mailako memoria-funtzioak dituztela. Halaber, erraztasun eta bizkortasun handiagoa agertzen dute in-formazio berria eskuratzeko garaian, baita konplexuagoa bada ere. Gainera, sakontasun-maila handiagorekin ikasten dute, eta errepikapen-maila txikiagoa behar dute (Coleman, Micko eta Cross, 2015; Geake eta Gross, 2008; Munro, 2013; Vreys, Ndungbogun, Kieboom eta Venderickx, 2018).

Gaitasun handiko ikasleek, halaber, trebetasun aurreratuak agertzen dituzte hizkuntzan, arrazoibidean eta elkarrizketan, beren interesek antz handiagoa dute helduek dituztenekin, eta epe luzeko memoria handia, jakin-min aseezina, kontzeptuen intuiziozko ulermena, ideia desberdinak lotzeko trebetasun handia eta sentikortasun handiagoa izaten dute (Pfeiffer, 2012).

Aukera horietako askok garun-konfigurazio eta garun-funtzionamendu desberdina dute oinarri, eta horren emaitzak honako hauek dira: zereginaren ebazpenari lotutako eremuen aktibazio selektiboa eta aldiberekoa ahalbidetzen duen efizientzia neural handiagoa, kontsumo metaboliko kortikal txikiagoa, mielinizazio handi-agoa eta sare sinaptikoen aberastasuna. Gaitasun handiak dituzten ikasleen garunak era desberdinean atzeman, ulertu eta interpretatzen du errealitatea, baina ahalmena lorpen bikainen bidez agertzeko gaitasuna, garun-arkitekturaren araberakoa ez ezik, beste faktore batzuen araberakoa ere bada; faktore horien artean, motibazioa, izaera-ezaugarri pertsonalak edo perfekzionismoa, eta ingurune-baldintzatzaileak (familia-ingurunea, esko-la-ingurunea, gizarte-ingurunea eta abar) aipa daitezke (Sastre-Riba eta Ortiz-Alonso, 2018).



Beraz, garunaren funtzionamendu eraginkorra dela eta denboraren plangintza, antolaketa edo kudeaketa hobe ahalbidetuko duen maila handiagoko funtzionamendu exekutibo bat espero bada ere, ikerketaren emaitzek ohartarazten dute ez dela hori gertatzen. Zenbait kasutan, gainera, ageriko zailtasun exekutiboak izaten dituzte ikasteko ohituretan, elaborazio mentalean, manipulazio-trebetasunetan, idazmenean, denboraren kudeaketan edo arazoak konpontzeko moduaren azalpenean. Ohartarazten denez, perfekzionismoak eragina du horretan (Sastre-Riba eta Fonseca-Pedrero, 2019; Sastre-Riba, 2012), baita eskola-hezkuntzaren estimulu intelektual urriak eta eskatzen zaizkien jardueren erronka kognitiboaren gabezia iraunkorrak ere (jarduera horiek ez baitaude ikasleen aukeretara egokituta). Hori dela eta, errazegiak diren eta estimulu intelektualik ez duten jarduerak funtzio exekutiboan aktibazioa eta entrenamendua eragozten dute (Van Gerven, 2017).

Bestalde, oro har, sormena, gaitasun handiko ikasle askoren ezaugarria dena, ez da baloratu eta bultzatu hezkuntza-sisteman (Kim, 2011). Hori dela eta, gaitasun handiko ikasle horiek desabantailan egon dira orain arte, eta beren ongizate orokorra eta beren konpetentziaren autopertzepzioa kaltetu egin da (Kroesbergen et al., 2016).

Gainera, azpimarratu beharra dago gaitasun handia duten nesken kalteberatasuna. Izan ere, mito, estereotipo eta rol sozialak direla eta, ondorio suntsitzailak jasan behar izaten dituzte, eta ondorio horiek gaitasun handiko emakume gisa osatu beharreko identitatearen konfigurazioa baldintzatu eta eskola-arrakasta, arrakasta pertsonala eta arrakasta profesionala mugatzen diete (Trillo, 2012). Arrisku-egoerak dira, halaber, apartekotasun bikoitza (goi-mailako gaitasuna eta desgaitasuna edo ikasteko zailtasuna) agertzen duten ikasleenak (Reis, Baum eta Burk, 2014), edota desabantaila soziala duten ikasleenak (Ecker-Lyster eta Niileksela, 2017; Frasier, 1991; Peña del Agua, 2002; Rodríguez, 2002).

Errealitate horiek guztiak islatzen dutenez, gaitasun handiko ikasleen kolektiboak, esparru jakin batean errendimendu handia eta lorpen handiak izaten dituzten ikasleak ez ezik, oraindik beren aparteko trebetasunak adierazi ez dituzten, baina trebetasun horiek garatzeko ahalmen handia duten ikasleak ere biltzen ditu (Lohman, 2005). Ikasle horiek guztiak ezagutu, detektatu eta identifikatu behar dira, eta haien talentua sustatu eta ongizate soziala eta emozionala bermatuko duen hezkuntza jasotzeko aukera eman behar zaie.

Dena dela, errendimendu handia bilatzen edo eskatzen da txikitatik, eta, horren ondorioz, gaitasun handiak dituzten ikasle asko ez dira halakotzat hartzen. Gaitasun handiak dituzten eta errendimendu handia agertzen duten ikasle askoren kasuan, ez da dohain berezirik hautematen eskolatzeko aldiari. Ikasle horiei berantiar deitzen zaie, eta helduaroan lorpen bikainak izaten dituzte (Pfeiffer, 2012).

Beraz, oro har, errendimendu handiko ikasleen kasuak dira agerian jartzen eta ezagutzen direnak eta arreta jasotzen dutenak. Icebergaren tontor ere deitzen zaie. Gehien-gehienak, ordea, urpean ezkutatuta daude. Irakasleen prestakuntza eta kualifikazioa bultzatu behar da Silverman-ek (2013) "gainazalaren azpiko urrea ezagutzeko gaitasuntzat" (17. or.) hartzen duena lortzeko. Adimen-gaitasun handiekiko sentikortasun urriaren ondorioz, ikasle horien ahalmena zalantzan jartzen da eskolatzeko aldiari, eta irakasleek, oro har, hezkuntza-laguntzarik gabe beren errendimendu handiagatik (Subotnik et al., 2011) edo motibazio eta ahalegin-ahalmen handiagatik (Gagné, 2010; Kroesbergen et al., 2016) nabarmentzen diren ikasleen kasuan baino ez dituzte kon-tuan hartzen.

Azken batean, gaitasun handia garapen-prozesutat hartu behar da. Prozesu horretan, ahalmena da funtsezko aldagaia hasierako etapetan; ondorengo etapetan, berriz, lorpena izango da neurria, eta, azkenik, erabat garatutako talentuen kasuan, eminentzia izango da supergaitasuna identifikatzeko oinarria (Subotnik et al., 2011). Horretarako, aldagai kognitiboak ez ezik, alderdi psikosozialak ere landu behar dira. Tannenbaum-ek (1983) eta Mönks-ek (1992) garrantzi berezia ematen diote pertsonaren gizarte- eta kultura-testuinguruari, eta gaitasun handia gauzatzeko oztopo nagusizat hartzen dituzte honako hauek: ikasle horien premietara egokitutako hezkuntza-programarik eza, arloan sentikortasun urria duten irakasleak, familiaren babes urria, gaitasuna onartzen ez duen eta ikasleen garapen-aukeren inguruko aurreikuspen kaskarrak agertzen dituen Pigmalion efektu negatiboa, eta pobrezia- eta genero- eta kulturagatik, hizkuntzagatik, etniagatik eta abar gizarte-desabantailan dauden taldeetako batekoa izatea (Sastre-Riba, 2014).

3.2. Gaitasun handiko ikasleen inguruko mitoak

Gaitasun handia mitifikatu egin da, eta, mitifikazio horren arabera, gaitasun handia duten pertsonen dohainek ez dute zerikusirik gaitasun horren izaerarekin. Hori dela eta, zailtasunak sortzen dira ikastetxeetan talentua identifikatzeko eta ikasle horien premia espezifikotara egokitutako hezkuntza-arloko esku-hartzeak aplikatzeko garaian.

Pérez, Domínguez eta Díaz (1998), Rodríguez (2001) eta Treffinger (2009; 1982) ikertzaileek mitorik ohikoenak bildu dituzte, hala nola gaitasun handiak dituzten ikasle guztiak berdinak direla, arlo guztietan nabarmendu behar dutela, txukunak direla, zereginak egiten lehenengoak direla, ikasgelan nabarmentzeko oso motibatuta daudela, motibatuta ez daudelako eskola-porrota jasaten dutela, errendimendu handia dutela eta, laguntzarik gabe ere, arrakasta izan dezaketela.

Gaitasun handiaren inguruko mitoek eragina dute irakasleek gaitasun hori duten ikasleen aurrean agertzen dituzten jarreretan eta egiten dituzten ekintzetan. Horrek ikasleen gauzatzea kaltetu dezake, oker espero ziren jokabideak eragin ditzake, eta, era horretan, Pigmalion efektu negatiboa berretsi egin daiteke (Roa, 2017). Halaber, gaitasun handiko ikasleen garapenerako eta ongizaterako kaltegarriak eta okerrak diren hezkuntza-erabakiak hartzea eragin dezake (Laine eta Tirri, 2016; honako hauek aipatuak: Vreys et al., 2018; Schmitt eta Goebel, 2015).

Mitoek okerreko ondorioak eragiten dituzte irakasleek ikaskuntzako gidari gisa bete behar duten zereginaren inguruan, eta ikasleen ongizatean eta garapenean betetzen duten zereginaren kontrako iritziak sor daitezke (Maia-Pinto eta Fleith, 2012). Alabaina, gaitasun handiak errendimendu handia bermatzen ez duenez gero (Van Tassel-Baska, 2000), irakasleen eta eskolaren malgutasuna behar da ikasle horien hezkuntza-premiei erantzuteko.

Gaitasun handiko ikasleak "gizarte-moldakaiztatzat" hartzeak etsaitasuna ere eragin dezake zenbaitetan (Geake eta Gross, 2008; Vreys et al., 2018). Horren eta adimenak, funtsean, duenari mesede egiten dion okerreko ideien ondorioz, beste batzuen adimen handiagoa ez baloratzeko joera sortzen da (Schmitt eta Goebel, 2015). Kaltegarriak dira, halaber, supergaitasunik ez duten beste ikasle batzuen premiak handiagoak diren eta lehenetasuna haiei eman behar zaien okerreko ideia (Vreys et al., 2018) edo gaitasun handiko ikasleen premiei arreta eskaintzeak gainerako ikasleengan gutxiagotasun-sentimendua eragin dezakeen ideia (Plunkett eta Kronborg, 2011; Schmitt eta Goebel, 2015).

Ikerketan egindako aurrerapenari esker, ideia horiek baztertzen ari dira. Ideia horiek, nolahi ere, neurri handian baldintzatzen dute ulertzeko eta jokatzeke modua, eta zaildu egiten dute kolektibo horri hezkuntza-erantzun egokia emateko aukera.



3.3. Gaitasun handiko ikasleen detekzioa eta identifikazioa

Gaitasun handia duten eta errendimendu txikia agertzeagatik eta/edo sormen-maila handiak izateagatik identifikatzen ez diren ikasleek arrisku handiagoa dute ongizate psikologiko txikiagoa izateko, eskola-porrota jasateko, beren aukerei dagokiena baino errendimendu txikiagoa izateko eta helduaroan beren talentua ez agertzeko (Kroesbergen et al., 2016).

Hori dela eta, ahalegin berezia egin behar da ahal bezain laster detektatzeko. Egungo paradigmak gaitasun handiaren dimentsio-aniztasuna eta gaitasun horren adierazpenaren heterogeneotasuna aitortzen dituzenez gero, adimen-kozientea neurtzeak ez du bermatuko gaitasun handiaren identifikazioa, are gutxiago talentu akademikoarekin zerikusirik ez duenean.

Egin beharreko balorazioak, kuantitatiboak ez ezik (eskuragarri dauden tresnek adimen-gaitasun handiko ikasleentzako funtzio kognitibo ugariak neurtzeko duten ahalmen txikia kontuan hartuta), kualitatiboak ere izango dira, kasu bakoitzaren informazio-aberastasuna dela eta. Halaber, identifikazio-prozesu zorrotz batek hainbat agenteren informazio baliotsua hartuko du kontuan (hala nola familiarena, irakasleena, berdina eta ikasleena).

Pfeiffer-ek (2015) gaitasun handiaren inguruan proposatzen duen eredu kontzeptualak ("adimen-gaitasun handien Hiruko Eredua") gaitasunik handieneko ikasleentzako identifikazioa, ebaluazioa eta kategorizazioa lantzeko hiru modu biltzen ditu. Goi-mailako adimenaren ikuspuntutik, errendimendu handiaren eta jardun bikainaren ikuspuntutik, eta errendimendu bikaina izateko ahalmenaren ikuspuntutik. Ildo horretan, hezkuntza-sistemaren zeregina ikasleentzako errendimendua haien ahalmenari dagokiona izan dadin lortzea izango da.

3.4. Eskola-arloko esku-hartzearen garrantzia

Gaitasun handiko ikasleek beren ahalmena garatzeko eta beren eskola-errendimendua hobetzeko aukera izango dute hezkuntza beren premia berezietara egokitzen bada (Dixon, Yssel, McConnell eta Hardin, 2014; Kroesbergen et al., 2016; Pérez, 2006; Pérez eta Betrán, 2010; Schmitt eta Goebel, 2015; Subotnik et al., 2011; VanTassel-Baska, 2015; Van Tassel-Baska eta Brown, 2007). Halaber, hobeto ikasiko dute curriculumean badaukitena kontuan hartzen bada, esku-hartzea beren ikaskuntza-egoerara egokitzen bada (Munro, 2013) eta beren indarguneak identifikatzeko, beren egoera ulertzeko eta ahulezietan laguntzeko gai izango den irakasle prestatuak badaude. Gaitasun handiko ikasleek, ordea, beren premia berezietan erantzuten ez dieten erritmo moteleko eskolatzeko-ereduak jasotzen dituzte maiz (Schmitt eta Goebel, 2015).

Ikaskuntzaren pertsonalizazioak lehentasuna izan behar du. Izan ere:

Neurozientzian baieztatzen denez, curriculum egoki batek garunaren funtzionamendua aktibatzen du eta ikaskuntza bultzatzen duten neurotransmisoreak sortzen ditu, eta curriculum erredundante edo errepikakor batek, berriz, ez du aktibatzen dopaminaren, noradrenalinaren, serotoninaren eta ikaskuntza egoki baterako beharrezkoak diren beste neurotransmisore batzuen mailen igoera; horren emaitza apatia edo motibaziorik eza izan daiteke (Sastre-Riba, 2014, 96. or.).

Silverman-ek (2013; 1997) planteatzen duenez, ikasle horien talentuak sustatzen ez badira, galdu egin litezke, eta ikasleek beren ametsak bertan behera utzi litzakete. Gainera, eskolan dituzten premiak kontuan hartzen ez badira, profil desberdinak sor daitezke ikastetxean jarduteko garaian. Profil horiek Betts-ek eta Neihart-ek (1988) bildu dituzte: arrakastatsuak, aldakorak eta dibergenteak, undergroundak, mingostuak edo haserreak, bitan identifikatuak eta autonomoak.

Beharrezkoa da hezkuntzan ekitatea bermatzea eta ikasle guztiei, gaitasun handiko ikasleak barne, beren gaitasuna garatzeko eta ongizatea lortzeko aukera eskaintzea. Renzullik eta Reis-ek (2016) ohartarazten dutenez, ezinbestekoa da ikasle guztiak erabat garatzea, eta ez dago aitzakiarik gaitasunik handieneko ikasleei, zabarkeriatatik edo ezjakintasunagatik, eskubide hori ukatzeko.

Ildo horretan, Europako Ekonomia eta Gizarte Komitearen Irizpenak (2013), gaitasun handiko ikasleen gizarte-eta hezkuntza-errealitateaz jabetuta, gaitasun handiko haur eta gazteen ahalmena mobilizatzeko proiektuak eta ekintzak bultzatzeko zeregina ezartzen die Europako Batzordeari eta estatu kideei. Ildo berean, National Association for Gifted Children izenekoak (2010, 2013) eta gaitasun handiko ikasleen Hezkuntzarako Adituen Nazioarteko Taldeak (IPEGE, 2009) hainbat estandar eta gomendio planteatzen dituzte honako hauek bermatuko dituzten irakaskuntza-arloko esku-hartzeak eta ekintzak sustatzeko: ikasleen garapena eta haien desberdintasun indibidualen arreta, ikasteko testuinguru mesedegarrien garapena, curriculum-ezagutzaren eta curriculum-edukiaren eta ebaluazioaren egokitzapena eta pertsonalizazioa, ikasleen premia espezifikoei erantzun dieten estrategia eta plangintzen aplikazioa, irakasle kualifikatuen jarduketa gaitasun handiko ikasleen premiei erantzuteko eta hezkuntza-ekintza etikoak bermatzeko, eta inplikaturako agenteen arteko lankidetzaren bermea.

Esku hartzeko hainbat modalitate daude (hala nola taldekatzeak, aberastea edo curriculumaren malgutzeta), eta, azterlanek diotenez, onura handiak dakartzate denek.

Curriculumaren aberastea eta testuinguru arruntetan taldekatzea oso neurri positiboak dira, ikaskuntza pertsonalizatzeko eta ikasleen premia espezifikotara egokitzeko aukera ematen baitute (Dixon et al., 2014; Pérez, 2006; Pérez, López, Valle eta Ricote, 2008; Pérez et al., 1998; Renzulli eta Reis, 2016; VanTassel-Baska, 2015; VanTassel-Baska eta Brown, 2007, Pujolás 2008). Edonola ere, irakasleen eta ikastetxeen ekintzak antolamenduaren eta curriculumaren arloan egokitzeko egiten diren ahaleginen (Pérez et al., 1998), programa espezifikoak egiteko aukeren (Van Tassel-Baska, 2015), curriculum-eduki guztiak ikasleen adimenaren arabera helarazteko ahaleginaren (Carpintero, Cabezas eta Pérez, 2009, 11. or.) eta aberaste-programetan landutako alderdien arabera izango dira onura horiek. Ikerketen arabera, autoerregulazio-lana, goi-mailako pentsamendu-trebetasunak, gizarte-trebetasunak eta emozioen kudeaketa funtsezkoak dira gaitasun handiko ikasleen garapenerako (Bailey, Pearce, Smith, Sutherland, Stack, Winstanley eta Dickenson, 2012).

Bestalde, bizkortzearen onuren artean, honako hauek azpimarra daitezke: hobekuntza esanguratsuak errendimendu akademikoan, egonkortasun emozionalean, gizarte-doikuntzan, ikasteko interesean (Lee, Olszewski-Kubilius eta Olszewski-Kubilius, 2010; Steenbergen-Hu eta Moon, 2010), autokontzeptu akademikoaren hobekuntzan (Hoogeven, 2008; Hoogeven, Hell, eta Verhoeven, 2009) eta sormenaren erabilera handiagoan (Oliveira, 2007). Dena dela, ikerketa guztiek diote, halaber, arrakasta lortzeko ezinbestekoa dela harrera-taldea eta plangintza eta ebaluazio pertsonalizatuak eta etengabeak prestatzea, ikastetxearen eta familiaren arteko lankidetzeta estua bultzatzea eta irakasleen prestakuntza eta sentikortasuna bultzatzea, eta funtsezkotzat hartzen da, gainera, irakasleek bizkortzearen onuretan konfiantza izatea (Lee et al., 2010). Arrakasta murrizten duten aldagaien artean, berriz, honako hauek azpimarra daitezke: irakasleen ziurgabetasuna eta adostasunik eza neurria aplikatzeko garaian, eta horren ondoriozko antolamendu-arazoak, partzialki aplikatzen denean bereziki (Pérez et al., 1998). 2004ko Templeton txostena bat dator neurri horren onurekin.

Azken batean, gaitasun handiko ikasleek hezkuntza inklusiboa eta zuzena jasotzeko duten eskubidea betetzeko, ikastetxeetan talentua detektatu eta garatu beharko da, eta, ikaskuntza pertsonalizatzearen bidez, ikasleen indibidualtasuna eta premia espezifikoak errespetatu beharko dira.



4. ADIMEN-GAITASUN HANDIKO IKASLEEKIN HEZKUNTZA-ARLOAN ESKU HARTZEKO PRINTZPIOAK



1. Inklusioaren printzipioa

Eskola inklusiboa kalitateko hezkuntza jasotzeko aukera unibertsala bermatzen duena eta ikasle guztiek bizitzarako konpetentziak ikaskuntza eta bizikidetzaren positiboko gune komun batean ahalik eta gehien gara ditzaten sustatzen duena da.

2. Prebentzioaren eta detekzio goiztiarraren printzipioa

Jarduketa eraginkor baten oinarria hezkuntza-premien detekzio goiztiarra da. Horretarako, ikastetxeek zorrotz beteko dituzte garapena zaintzeko neurriak eskolatzearen hasieran, Haur Hezkuntzan bereziki, arreta integratu baten esparruan. Adimen-gaitasun handiaren profil guztien eta haien hezkuntza-premien detekzio eta identifikazio goiztiarra eta dimentsio anitzekoa lagungarria da hezkuntza-arloko esku-hartze pertsonalizatuak, inklusiboak eta eraginkorrak diseinatzeko. Esku-hartze horiek, nolana ere, ikasleen garapena optimizatzen, haien ongizatea sustatzen eta epe luzean errendimendu handia lortzen bideratuta egongo dira.

3. Parte-hartzearen eta lankidetzaren printzipioa.

Printzipio hori partekatutako alderdiak bateratzen eta, era horretan, helburu komunak lortzen datza. Prozesu jakin batean lankidetzaren alderdiak txertatzearen bidez, talde bateko kideen komunikazio hobea eta parte-hartze eta konpromiso handiagoa lortu nahi da, hezkuntza-arloko esku-hartzearen kalitateko mesedegarria izango baita.

Hezkuntza-sistemak euskarri-sare bat sustatuko du gaitasun handiko ikasleei eman beharreko erantzunaren inguruan, erantzun bateratu bat eskaintzeko. Horretarako, hezkuntza-prozesuan esku hartzen duten erakundeak, ikasleen familien eta, bidezkoa denean, foru-aldundietako oinarritzko gizarte-zerbitzuen edo espezializatuen eta osasun-arloko profesionalen laguntza jasoko dute.

4. Genero-agerikotasuna

Ekitatearen printzipiotik abiatuta, ikasleei eman beharreko erantzunak haien premietara egokituta egon behar du. Horretarako, plan honen esparruan, erantzun diferentziala emango da, aniztasuna –eta, bereziki, genero-aniztasuna– txikitatik kontuan hartuta. Izan ere, eremu horretan egindako azterlanek behin eta berriz erakusten dute gaitasun handiko neska gutxiago identifikatzen direla.

5. Hezkuntza-arloko esku-hartzearen malgutzea eta pertsonalizazioa

Ikasleen talentua eta bikaintasuna garatzeko zereginean, hezkuntzak aktiboki inplikatu behar du gaitasunik handienak dituzten ikasleak zein diren, ikasteko nolako ahalmena duten eta oinarritzko zer hezkuntza-neurri hartu behar diren jakiteko.

Hezkuntza-erantzun pertsonalizatua, arina eta berehalakoa behar da ikasle bakoitzaren hezkuntza-premiei erantzuteko. Malgutzearen bidez, eskolak ikasleen ikaskuntza-ibilbideak pertsonalizatzen ditu. Ikaslea eta ikaskuntza ardatz izango dituen eta ikasleen premia eta motibazioen aurrean malgu jokatuko duen eskola bat behar da.

6. Irakaskuntzaren pertsonalizazioa eta dibertsifikazioa

Hezkuntza inklusiboan, pertsonalizatzeak eta dibertsifikatzeak ikasleei beren premia, interes, motibazio eta gaitasunetara egokitutako hezkuntza- eta ikaskuntza-esperientziak izateko aukerak ziurtatzea esan nahi du. Aukera horiek, nolana ere, askotarikoak izango dira, eta zeharkako eta diziplinako konpetentzien garapenik handiena lortzeko aukera eman behar diete ikasleei.

7. Hezkuntza-agenteen prestakuntza

Esku-hartze egoki eta eraginkor bat egiteko, ezinbestekoa da gaitasun handiko ikasleen funtsezko alderdiak ezagutzea. Hori dela eta, esku-hartzean parte hartu behar duten agente guztiek prestakuntza egokitu eta eguneratua jaso behar dute hezkuntza-agente guztien, Sailaren laguntza-zerbitzuen, Hezkuntza Ikuskaritzaren eta ISEI-IVEIren arteko lankidetzaren eta erantzukizun partekatua bidez, eta, hala badagokio, unibertsitatearen laguntzarekin edo beste agente espezifiko batzuen esku-hartzearekin.

Prestakuntzak gaitasun handiko ikasleen ezaugarri, ahalmen eta ahuleziekiko jarrera inklusiboak eta errespetuzkoak garatzea izango du helburu, eta ikasle horien ikasgelako parte-hartze akademikoa, soziala eta emozionala hobetzeko ekintzak bultzatuko ditu.

8. Ebaluazioa eta jarraipena

Gaitasun handiko ikasleekiko esku-hartzeak hezkuntza-prozesuan aurrera egiteko hainbat aukera hartu behar ditu kontuan. Testuinguru horretan, hartutako neurrien eta aplikatutako prozeduren ebaluazioa, ikasleen garapenaren ebaluazioa eta ikasleen ongizate pertsonal eta sozialaren mailaren ebaluazioa ezinbestekoak izango dira prozesuak ikasle horien premietara egokitzeke.

Ebaluazioa, beraz, ikasle horiekiko hezkuntza-erloto esku-hartzea berrikusi eta egokitzeke elementu lagungarria da.

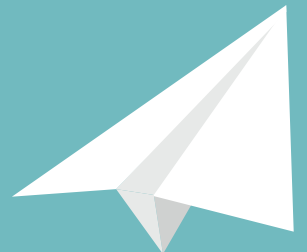
9. Maila batetik bestera igarotzeko prozesuei eskaini beharreko arreta berezia

Ikasleek eta haien familiek Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzara edota Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzean planteatzen dituzten premietara egokitutako hezkuntza-erantzun bat eskaintzeko egin beharreko jarduketak koordinatzeko ahaleginak egingo dira.





5. ADIMEN- GAITASUN HANDIAK DITUZTEN IKASLEAK IDENTIFIKATZEKO ETA HAIEI ERANTZUTEKO PROZESUA



5.1. Identifikazioaren kontzeptu-esparrua

Gaitasun handiak dituzten ikasleek hezkuntza-premia espezifikoak dituzte, eta premia horiek detekzio goiztiarra eta ikasleen ezaugarri, premia eta ahalmenetara egokitutako hezkuntza-erantzuna behar dute.

Gaitasun handiko ikasleen profila eta ikastetxeen errealitateak askotarikoak direla kontuan hartuta, ikasle horien identifikazioa eta ikasle horiei eman beharreko erantzuna erraztu eta sistematizatuko duen prozedura bat ezarriko da.

Adimen-gaitasun handiko ikasleen detekzioa beharrezkoa da honako hauetarako:

- Ikasle horien baliabide intelektualak, gaitasunak, errendimendua, ikasteko estiloa, interesak, etorkizun-sena, ezaugarri pertsonalak eta emozionalak eta abar ezagutzeko.
- Ikasleen premiei ahal bezain egokien eta ahal bezain laster erantzuteko.
- Ikasleen ahalmena eta konpetentziak garatzeko.
- Ikasteko aukerarik handienak eskaintzeko eta ikasleen garapen emozionala bultzatzeko.
- Ikasteko eta parte hartzeko dauden oztopoak identifikatzeko.
- Komunitateko bizitza zoriontsuagoa eta portaera etiko eta arduratsua ahalbidetuko duen bilakaera naturala errazteko.

Proposatzen den prozesua dimentsio anitzeko ikuskera batean oinarrituta dago, eta, horretarako, estrategia eta tresna dibertsifikatuak erabiltzen dira. Prozesuak, nolahi ere, ikasleen garapen emozional eta sozialari eta haien sormenari erantzuten die, eta hezkuntza-komunitateko agente guztiek hartzen dute parte.

Beraz, prozesu horretan, beharrezkoa da:

- Ikasleak beren osotasunean hartzea, hau da, haien adimen-gaitasunak, sozialak, emozionalak, sormena, motibazioa, ikasteko estiloak eta gizarte-testuingurua kontuan hartzea. Ez da ahaztu behar ikasle horien taldea oso heterogeneoa dela, eta ez duela zertan errendimendu handia agertu adierazitako alderdi guztietan.
- Alderdi kuantitatiboak (test eta proba estandarizatuak, eskola-kalifikazioak eta abar) eta kualitatiboak (irakasleen txostenak eta oharra, familien informazioa, berdinen aukeraketak, autotxostenak eta abar) kontuan hartzea.
- Testuinguruan jartzea, eta gizarte-inguruneari, hezkuntza-inguruneari eta familia-inguruneari lotutako alderdi guztiak biltzea.
- Prozesu dinamiko gisa ulertzea, hartzen diren erabakiak erraztu edo zaildu ditzaketen aldagaiak detektatzeko.

Hezkuntza-etapa bakoitzeko identifikazio-prozesuak ikasleen bilakaera-unearekin bat datozen zenbait jarduketa dakartza. Eskolatzearen aldi osoan berrikerik daitekeen etengabeko prozesua da, eta ahalmen guztiak garatzeko estimulazio egoki bat bermatzea du helburu (bestela, baliteke ahalmen horiek inoiz ez agertzea).

Une jakin batzuetan, adimen-gaitasun handiak identifikatzeko beharrezkoa den informazio guztia bilduko duen dimentsio anitzeko iragazpen bat egingo da, eta hezkuntza-erantzuna egokituko da. Hezkuntza-erantzun horren berrikuspenak egingo dira geroago.

Horren guztiaren bidez, EAEko ikastetxe guztiak zeregin horretan inplikatzeko prozesu antolatu, esplizitu eta sistematiko bat proposatu nahi da, oro har.

5.2. Detekzioaren eta identifikazioaren agenteak

Identifikazioa zeregin konplexua da, eta hainbat agentek esku hartzen dute. Agente horien artean, familia izan da orain arte hezkuntza-sistemari seme-alaben hezkuntza-arloko esku-hartzearekiko kezka helarazi diona.

Plan honek lagungarria izan behar du irakasleek ikasle horien hezkuntza-premien detekzioan protagonismo handiagoa izateko. Prozesuan, halaber, ikastetxeko beste profesional batzuek eta ikasleek berek lagun dezakete.

Hezkuntza-komunitateak eta familiak lankidetzat estuan jardun behar dute, eta bakoitzak lagundu beharreko ikaslearekin duen harremanaren ondoriozko informazio baliagarriaren eta beharrezkoak diren elementuen ekarpena egin behar du.

• Familia

Gurasoek helarazitako informazioa oso garrantzitsua da ikasle horien detekzioan eta ebaluazioan, haiek baitira beren seme-alaben ezaugarriak hobekien ezagutzen dituztenak. Prozesuaren agente aktibo gisa, seme-alaben gaitasunak eta interes-arloak zehazten lagunduko dute.

• Irakasleak

Irakasleak dira, familiarekin batera, haurrak hobekien ezagutzen dituztenak. Ikastetxea eta ikasgela guneraproposak dira ikasle horiei buruzko datuak eta informazio baliotsua biltzeko.

Hori dela eta, irakasleek ikasleen behaketa zorrotza eta etengabea egin behar dute haur horien ezaugarri bereizgarriak detektatu ahal izateko.

Behaketa horiek ikasleen portaerak zein produkzioak izango dituzte ardatz. Izan ere, identifikatzeko tresna gisa eskola-lorpenak edo errendimendu egokiak baino ez aukeratzea ez da nahikoa, irakasleak nabarmendu gabe gera baitaitezke ("ezkutuko supergaitasun" deitzen zaio horri).

• Irakasle aholkulariak eta orientatzaileak

Orain arte azaldu dugun prozesu osoa zuzenduko dute ikastetxean, eta ikasle horiekin lan egiten duten profesional guztiak koordinatuko dituzte, detekzio-prozedura ezagut dadin eta erabakiak batera har daitezzen.

• Ikasleak

Ahal den neurrian, eta ikaslearen adinaren arabera, prozesuan inplikatzeko eta bere iritzia adierazteko eskatuko zaio.

• Berritzeguneko aholkulariak

Irakasle aholkulari eta orientatzaileekin batera detekzioan eta identifikazioan parte hartzen duten neurrian, testuinguruan jarritako ebaluazioan lagunduko dute. Horretarako, kasu bakoitzean egokiak diren tresnak erabili eta aplikatuko dituzte. Adierazi beharra dago proba psikometrikoak ikasleei buruzko informazioa lortzeko komenigarriak izan badaitezke ere, ezein kasutan ez direla aplikatuko sailkatzeko edo etiketatzeko.

Egiten den ebaluazio psikopedagogikoak baliagarria izan behar du ikasleak ulertu eta ezagutzeko eta, familiaren eta ikastetxearen informazioarekin batera, hezkuntza-erantzuna antolatzeko.

Eskolatzeko aldiaren edozein unetan, kanpoko profesionalek egin dituzten eta gaitasun handiak daudela adierazten duten ebaluazioen datuak aurkez ditzake familiak. Kasu horietan, Berritzeguneetako hezkuntza-premia berezietako aholkulariek balidatzen dituzte ebaluazio horiek.

5.3. Detektatzeko Eta Identifikatzeko Prozesua

5.3.1 Haur hezkuntza

Detekzio eta identifikazio goiztiarra beharrezkoa da familia-arreta eta eskola-arreta egokia bermatzeko eta ikasleen premietara eta ezaugarrietara egokitutako erantzunik ezaren ondoriozko zailtasunak saihesteko.

Haur Hezkuntzako jarduketa Haurren garapenaren jarraipenerako esku-hartze goiztiarreko protokoloan txertatuta dago. Protokoloaren eta garapen goiztiarrari lotutako itemen berrikuspina egingo da, item horien aplikazioa ikasle guztiei zabaltzeko eta haien fidagarritasuna eta baliotasuna areagotzeko.

5.3.2 Detektatzeko eta identifikatzeko prozesua lehen hezkuntzan eta bigarren hezkuntzan

Lehen Hezkuntzan zein Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, iragaztera bideratutako uneak eta estrategiak azpimarratu behar dira prozesu horren barruan, hau da, detektatzeko eta neurriak hartzeko une jakin batzuk.

Une horietan diseinatutako erantzun pertsonalizatua urtero berrikusiko da, oinarrizko hezkuntzako etapetako maila guztietan.

Hala ere, Plan honen esparruan, prozesuaren sistematizazioa zuhurtziaz hasiko da, lehen fasean proposatzen den tresna balidatzeko prozesuarekin batera egingo baita. Hori dela eta, lehenik eta behin pilotaje bat antolatuko da ikastetxeen lagin batekin.

DETEKZIOAREN ETA IDENTIFIKAZIOAREN FASEAK

- **Lehen fasea – Iragazpena:**

Lehen Hezkuntzako 1. mailako bigarren hiruhilekoan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 1. mailako lehen hiruhilekoan, irakasle tutoreek, irakasle aholkularien edo orientatzaileen laguntzarekin, behaketa amaituko dute, eta adimen-gaitasun handien ezaugarriei lotutako adierazleen inguruko galde-sorta beteko dute. (Ikus eranskina).

Iragazpen-prozesua proposatutako itemei erantzuteko esparru jakin batzuetan egin beharreko behaketarekin hasten da.

Bigarren hiruhileko honetan, beharrezkoa da informazioa familiekin osatzea. Horretarako, bigarren hiruhilekoko iragazpen fasean nabarmendu diren ikasleen familiekin banan-banan bilerak egingo dira.

Itemak honako hauek kontuan hartuta agertzen dira sailkatuta:

- Esparru kognitiboa
- Ikasteko estrategiak
- Sormena eta irudimena
- Esparru sozioemozionala
- Motibazioak eta interesak
- Errendimendu akademikoa

Gehieneko puntuazioen % 70 gainditzen duten ikasleak hurrengo fasera igaroko dira, eta, bertan, tutoreak irakasle aholkulari edo orientatzaileen laguntza jasoko du informazioa osatzeko. Halaber, beste iturri batzuk ere baliatuko ditu, eta Berritzeguneetako hezkuntza-premia berezietako aholkularien aholkularitza psikopedagogikoa jasoko du.

Dena den, hezkuntza-erantzunak gaitasun handiei lotutako ezaugarriak eta premiak ikusten edo detektatzen direnean hasi behar du, detekzio-prozesu osoa amaitzeko zain egon gabe.

• Bigarren fasea – Detekzio espezifikoa:

Lehen Hezkuntzako 1. mailako hirugarren hiruhilekoan eta 2. mailako lehen hiruhilekoan, eta DBHko 1. mailako hirugarren hiruhilekoan, arloen araberako proba espezifikoak aplikatzen dira, gaitasunik garrantzitsuenei buruz lortutako alde aurreko datuak kontuan hartuta (sormena, musika-gaitasuak, lidergoa, trebetasun psikomotorrak, matematikarako gaitasuna eta abar).

Ikastetxean, irakasle tutoreak, irakasle aholkulari eta orientatzaileekin batera, honako jarduketak hauek egingo ditu:

- Elkarrizketa familiarekin, dagokion galde-sorta erabiliz
- Ahozko eta idatzizko produkzioen, marrazkien, zereginen eta abarren azterketa
- Renzulliren interesen inbentarioa
- Balorazio sozioemozionala
- Irakasleentzako galde-sorta
- K-BIT screening-proba osagarria
- Sormen-probak, hala nola CREA edo PIC-N
- Informazioa BADYG- testarekin osatzeko aukera
- Rogers-en galde-sortak. (Irakasleak, familiak, ikasleak)



Lortutako informazio guztiarekin, profil indibidual bat egingo da, eta, gaitasun handiko ikasleen ezaugarriekin bat badator, testuinguruzko eta dimentsio anitzeko balorazio psikopedagogikoa batera bideratuko da ikaslea. Balorazio hori Berritzeguneetako aholkulariek egingo dute, irakasle aholkulari eta orientatzaileekin lankidetzan.

Balorazio psikopedagogikoa nahitaezkoa izango litzatekeen honako kasu hauetan igaro beharko da hirugarren fasera:

- Apartekotasun bikoitza agertzen duten ikasleen kasuan
- Ikasleen konpetentzia-maila kronologikoki dagokiena baino askoz handiagoa denean
- Zirkunstantzia pertsonalak direla eta (baliabide urriko gizarte-ingurunea, adibidez), proposatutako tresnen bidez baloratzea zaila denean
- Ikasleek hezkuntza-arreta jasotzeko dituzten premiek ezohiko neurriak hartzera bultzatzen direnean (hala nola curriculum-a malgutzera).

Fase horretan datu esanguratsuak lortzen direnean, garrantzitsua da ikastetxean detektatutako premiei erantzuteko hezkuntza-arloko esku-hartze bat diseinatzea, detektatutako ikasleen garapen pertsonal, sozial eta akademiko egokia lortzen laguntzeko.

• **Hirugarren fasea – Balorazio psikopedagogikoa:**

Balorazio psikopedagogikoak gaitasun handiko ikasleak identifikatzeko prozedura osatzen du. Horretarako, Berritzeguneetako hezkuntza-premia berezietako aholkulariek aplikatzen dituzten ebaluazio individualizatuko testak eta prozedurak erabiliko dira.

Txosten diagnostikoak medikuntza-zerbitzu edo kabinete psikologiko pribatuetan egin badira, ikasleari egin zaizkion proben zerrenda, proba horien emaitzak eta karatulak adierazi beharko dira. Osakidetzaren txosten diagnostikoen kasuan, osasun-arloko informazioa eta hezkuntza-arlokoa elkartrukatzeko protokoloetan ezarritakoari jarraituko zaio (Hezkuntzaren eta Osasun Mentalaren arteko Lankidetzaren Esparru Orokorra). http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/1102018001c_elkarlana_hezkuntza_osasun_mentala_c.pdf

Hasierako balorazio psikopedagogikoa zein ondorengo berrikuspenak egiteko, nahitaezkoa da familiari edo legezko tutoreei balorazioa zergatik eta zertarako egiten den azaltzea, balorazioa (eta, beharrezkoa izanez gero, probak) egiteko baimena eskatzea eta, geroago, emaitzen, eskolatzeko-proposamenaren eta, hala badagokio, proposatzen diren neurrien berri ematea.

Horren helburua ikasleen hezkuntza-premiak, indarguneak eta hobetzeko esparruak detektatzea da. Gainera, balorazio horren bidez, ikasleen hezkuntza-premiei buruz garrantzitsua izan daitekeen informazio guztia bildu nahi da, esku hartzeko programa motarik egokiena aukeratzeko (aberastea, curriculum-a zabaltzea edo malgutztea).

Ilde horretan, esku-hartzea zer kasutan den nahitaezkoa finkatzeko eta esku-hartzea bera definitzeko jarraibide espezifiko batzuk landuko dira.

Esta valoración debe recoger información sobre:

- Alderdi kognitiboak, adimen-proben bidez.
- Adimen orokorra eta espezifikoa, supergaitasunik eta/edo talenturik badagoen zehazteko.
- Sormen-maila.
- Curriculum-konpetentziaren maila.

- Hezkuntza-arretarako garrantzitsuak diren alderdi emozionalak eta gizarte-interakziokoak.
- Hezkuntza-testuinguruko eta familia-testuinguruko faktore esanguratsuak.
- Ebaluatzaileak beharrezkotzat hartzen dituen beste alderdi batzuk.

Ebaluazio hori egiteko eskuragarri dauden tresnak honako kategoria hauen arabera sailkatzen dira:

- Adimen orokorraren testa.
- Gaitasun espezifikoaren testa.
- Gauzatze- edo errendimendu-testa.
- Sormen-testa.
- Ebaluazio psikoemozionalaren testa.

Lehen Hezkuntzan identifikatutako ikasleek ez dute egin beharko DBHn egiten den screeninga, eta hezkuntza-erantzuna ikasleek etapa horretan dituzten premia espezifikoetara egokituko da. Edonola ere, ikasleen garapen eta heltze intelektualeko prozesuaren balorazioa egingo da DBHren barruan.

Balorazio psikopedagogikoaren emaitzei buruzko informazioa familiei helarazi beharko zaie.

5.4. Hezkuntza-arloan esku hartzeko orientabideak

Testuinguruzko balorazio psikopedagogikoa amaitu ondoren, hartu beharreko hezkuntza-neurrien sistematizazioa finkatzeko garaia izango da.

Arestian adierazi dugunez, hezkuntza-erantzuna emateko hainbat neurri aplika daitezke batera (estrategia eta metodologia aktiboak, curriculuma aberastea, curriculuma egokitzea, curriculuma zabaltzea, egokitzapena zabaluntzarekin, curriculuma trinkotzea, curriculuma malgutzea eta abar). Halaber, bizkortze partzialak egin daitezke arlo, esparru edo jakintzagai batzuetan.

Kasu guztietan, aurreikusitako jarduketekin lotu nahi diren helburuak zehaztu behar dira, eta curriculumean egingo diren aldaketak erabaki. Horretarako, ausazko aberasteak (proiektuen bidezko lana), programazio malguak, tailer espezifikoak, entrenamendu metakognitiboa, bizkortzea eta abar egingo dira.

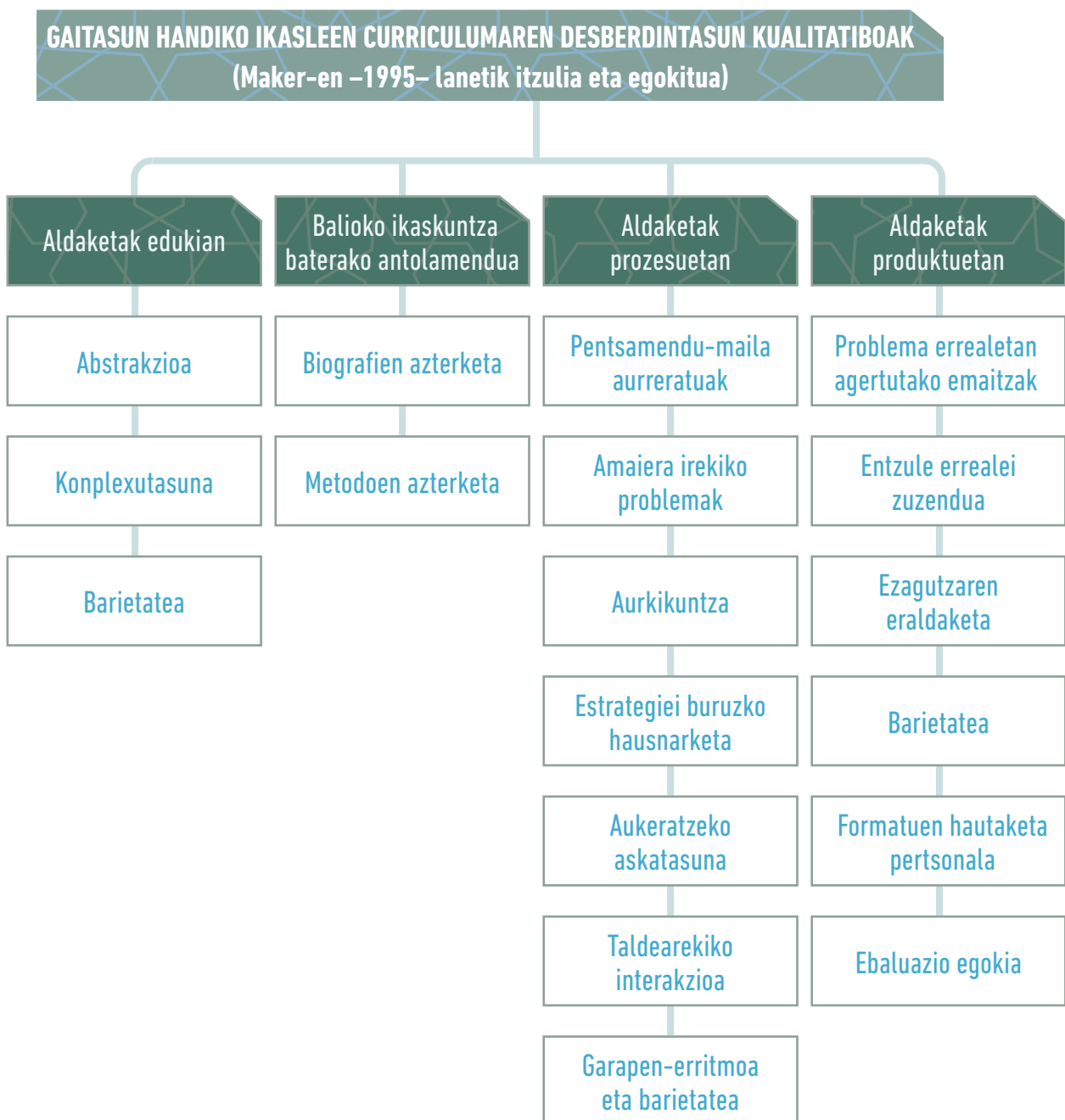
Agente guztiak inplikaturako dira hartutako erabakietan, eta egin beharreko zereginak, tenporalizazioa eta Norbanako Jarduera Planean ezarriko den koordinazio-egutegia zehaztuko dira.

Oinarri gisa, hezkuntza-arloko esku-hartzea aberastea proposatzen da, egiten diren proposamenetan estimulu handiagoa ahalbidetzeko. Estimulu hori, besteak beste, irakatsi eta ikasteko egoera dinamikoen bitartez sustatzen da. Egoera horietan, erronka edo arazo jakin batzuen aurrean soluzioak bilatzeko zereginen inplikatura sentitu behar dute ikasleek.

Ildo horretan, bizitza errealekin oso lotuta dauden proiektuek, diziplina-kompetentziak ez ezik, zeharkako kompetentziak ere behar bezala garatzeko aukerak eskaintzen dituzte.

Halaber, ikasgelarako estrategia metodologikoak eta teknikoak erabil daitezke, hala nola kutxa magikoak, aberaste-karpetak, Pentsateka, gamifikazioa, pentsamendu-errutinak, Flipped Classroom, Visual Thinking eta abar. Azpimarratu beharra dago estrategia horiek kalitateko interakzioekin egin behar direla eraginkorrak izateko.

Helburua, nolahi ere, curriculum-a aberastea da, ikasleen gaitasunei, interesei eta ikaskuntza-profilari erantzuteko. Horretarako, edukia –curriculum-edukiak ezabatuz, lehenetsiz eta gaineratuz–, prozesua eta produktuak bereizteko eta/edo laburtzeko aukera emango da, hau da, irakatsi eta ikasteko prozesuak pertsonalizatuko dira.



Arestian azaldutakoa osatzeko, Javier Touron-ek (2012) egindako lanean oinarritu gaitzke. Touronek honako eskema hau aurkeztu du:

Arreta berezia eskaini beharko zaio garapen sozioemozionalari eta, zehazki, gaitasun handiko pertsonen garapenean agertu ohi diren disinkroniei erantzuteari.

Halaber, irizpide garbiak ezarri behar ditugu ikasleak zereginak egiteko garaian taldekatzeko, eta ikasgelan sortzen diren premiei erantzun behar diegu.

Taldekatzeak antolatzeko, egin nahi den lanera eta ikasleen interesetara egokitu beharko dira, baina kontuan hartu beharko da desberdinak izan daitezkeela ezartzen diren helburuen arabera.

Ezinbestekoa da ikasgelan lankidetzan jarduteko eta elkarreragiteko proposamenak behar bezala ezagutzea eta ikasle guztien mesederako erabiltzea, gaitasun handiak dituzten ikasleak kontuan hartuta.

Era berean, beharrezkoa da ikasteko guneen eta denboren erabilera malgutzea.

Oso garrantzitsua da ikastetxeko baliabideak eta, hala badagokio, hezkuntza-komunitatearekin edo ingurunearekin ezartzen diren harremanetan inplikaturakoenak erabiltzea.

Gidaritzaren modalitatean, erreferentziazko tutore batek ikaskuntzen lorpena gainbegiratuko du tutoretza pertsonalizatuaren bidez, gelako taldearen lorpenarekin batera, eta ikaskuntza pertsonalizatua ahalbidetu eta bultzatuko du. Izan ere, baliteke ikasleek alderdi batzuk baztertzea eta beste batzuk neurri handiagoan sakontzea, behar dutenaren arabera.

Kontuan hartu behar da erantzun batzuk eskolaz kanpoko eremuan emango direla (ikastetxean bertan zein kanpoan). Nolanahi ere, oso garrantzitsua da ikuspegi globala ikasle horien arretan.

Ikasle horien balorazio psikopedagogikoak ikasgelan esku hartzeko neurriak nahikoak ez direla ondorioztatzen badu, eskolatzea malgutzeko (hala nola etapa batean sartzeko garaia aurreratzeko edo derrigorrezko eskolatzeko-urteak murrizteko) aukera baloratu da.

Edonola ere, ikasgelara bideratutako eta adimen-gaitasun handia, ahalmen handia eta/edo errendimendu handia duten ikasleei zuzendutako proposamen guztiek irisgarritasun unibertsaleko esparru batean lortuko dute koherentzia.

5.4.1 Jarraipena eta ebaluazioa

Norbanako Jarduera Planean hartutako neurrien jarraipena eta ebaluazioa esku hartu duten profesional guztien artean egingo da, eta, hala badagokio, familien parte-hartzearekin.

Gaitasun handiko ikasleek beren garapen prozesuan esanguratsuak diren helduen babesa eta gainbegiratzea beharko dute une jakin batzuetan.

Ikasgelan, irakasleek gidari gisa jardungo dute, eta arreta espezifikoa emango dute, ikasleen premien eta ezaugarrien arabera.

Gainera, tutoretza-lanari eta, hala badagokio, gidaritzari esker, landu beharreko alderdiak ahal bezain eraginkorrak izango dira. Nolanahi ere, familien laguntza jasoko da beti, eta haurrei buruzko ezagutzaren inguruko ekintza koordinatu eta kontrastatu bat sustatuko da.

Azkenik, Berritzeguneetako hezkuntza-premia berezietako aholkulariek eta etapako aholkulariek hezkuntza-tesuinguru bakoitzean eta ikaslearen bilakaeraren une bakoitzean ahalik eta erantzunik onena ziurtatzeko beharrezkoak diren orientabideak emango dituzte jarraipenean.

Plan honen jarraipena eta ebaluazioa 2019-2022 aldian Eskola Inklusiboa garatzeko Esparru-planak ezartzen dituen batzordeen bidez aurreikusten da. Kontuan izan behar da Esparru-plan horren 1.4 berariazko helburua dela, hain zuzen ere, Gaitasun handiko ikasleei hezkuntza-arreta emateko Plana garatzea, 2019-2022 aldirako.

Horregatik, jarraipen eta ebaluazio zeregina Artezkaritza Batzordean, Jarraipen Instituzionaleko Batzordean eta Batzorde Teknikoan txertatuko da, aintzat harturik azken honetan, aurreikusiriko kideez gain, beste eragile batzuen unean uneko parte hartzea ere izan daitekeela (osasun, hezkuntza nahiz gizarte arloetakoak), agindu zaizkion funtzioak bete ditzan.

IDENTIFIKATZEKO PROZESURAKO OINARRIZKO ERREFERENTZIAK

1. fasea: IRAGAZPENEA

| Hezkuntza-etapa | Balorazio-tresnak | Agenteak | Aholkularitza | Tenporalizazioa |
|--------------------|-------------------------------------|--|---|---|
| Haur Hezkuntza | HGBE- Garapen goiztiarra (2-5 urte) | Tutoreak, aholkulariaren laguntzarekin | Haur Hezkuntzako eta HPBetako aholkularitza | 2-3 urte, otsaila-martxoa 4-5 urte, urria-azaroa |
| Lehen Hezkuntza | EODAC-EP | Tutoreak, aholkulariaren laguntzarekin | Lehen Hezkuntzako eta HPBetako aholkularitza | Lehen Hezkuntzako 1. mailako 2. hiruhilekoa |
| Bigarren Hezkuntza | EODAC-ES | Tutoreak, orientatzailearen eta irakasle taldearen laguntzarekin | Bigarren Hezkuntzako eta HPBetako aholkularitza | Bigarren Hezkuntzako 1. mailako 1. hiruhilekoa |

2. fasea: DETEKZIO ESPEZIFIKOA

| Etapia | Tresna | Agenteak | Aholkularitza | Tenporalizazioa |
|--------------------|--|--------------------------|------------------------|-----------------------|
| Haur Hezkuntza | Haurren garapena zaintzeko protokoloan adierazitakoak | Irakasle aholkulariak | HPBetako aholkularitza | Iragazpenaren ondoren |
| Lehen Hezkuntza | <ul style="list-style-type: none"> • Elkarrizketa familiarekin, dagokion galde-sorta erabiliz • Produzioen azterketa • Interesen inbentarioa • Irakasleentzako galde-sorta • K-BIT screening-proba osagarria • Sormen-probak, hala nola CREA edo PIC-N • Informazioa BADYG-r testarekin osatzeko aukera | Irakasle aholkulariak | HPBetako aholkularitza | Iragazpenaren ondoren |
| Bigarren Hezkuntza | <ul style="list-style-type: none"> • Elkarrizketa familiarekin, dagokion galde-sorta erabiliz • Produzioen azterketa • Interesen inbentarioa • Irakasleentzako galde-sorta • K-BIT screening-proba osagarria • Sormen-probak, hala nola CREA edo PIC-N • Informazioa BADYG-r testarekin osatzeko aukera • Basc | Irakasle orientatzaileak | HPBetako aholkularitza | Iragazpenaren ondoren |

3. fasea: BALORAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA

| Etap | Tresna | Aholkularitza | Tenporalizazioa |
|--------------------|---|---|---------------------------------|
| Haur Hezkuntza | • WPPSI IV/V | HPBetako aholkularitza eta, hala bada-gokio, ikastetxeko psikologoarena | Detekzio espezifikoaren ondoren |
| Lehen Hezkuntza | • WISC IV/V • Kasuaren arabera, bidezko hartzen diren beste batzuk | HPBetako aholkularitza eta, hala bada-gokio, ikastetxeko psikologoarena | Detekzio espezifikoaren ondoren |
| Bigarren Hezkuntza | • WISC • Kasuaren arabera, bidezko hartzen diren beste batzuk | HPBetako eta/edo orientatzailearen aholkularitza eta, hala bada-gokio, ikastetxeko psikologoarena | Detekzio espezifikoaren ondoren |

ESKU-HARTZE PEDAGOGIKOA

| Etap | Tresna | Agenteak | Aholkularitza | Tenporalizazioa |
|--------------------|--------------------------|--|-----------------------|---|
| Haur Hezkuntza | Norbanako Jarduera Plana | Ikastetxeko tutorea eta aholkularia edo ta psikologoa | Etapako aholkularitza | Esku-hartzea lehen zantzuak detektatzen direnean hasiko da, eta identifikatzeko prozesuan aurrera egin ahala egokituko da |
| Lehen Hezkuntza | Norbanako Jarduera Plana | Ikastetxeko irakasle taldea eta aholkulariak, edo psikologoa | Etapako aholkularitza | Esku-hartzea lehen zantzuak detektatzen direnean hasiko da, eta identifikatzeko prozesuan aurrera egin ahala egokituko da |
| Bigarren Hezkuntza | Norbanako Jarduera Plana | Ikastetxeko irakasle taldea eta orientatzailea, edo psikologoa | Etapako aholkularitza | Esku-hartzea lehen zantzuak detektatzen direnean hasiko da, eta identifikatzeko prozesuan aurrera egin ahala egokituko da |

EBALUAZIOA ETA JARRAIPENA

| Etap | Tresna | Agenteak | Aholkularitza | Tenporalizazioa |
|-------|--------------------------|---|---|---|
| Denak | Norbanako Jarduera Plana | Ikastetxeko irakasleak, aholkularia edo psikologoa, eta, beharrezkotzat hartzen bada, familia | HBPen aholkularitza eta etapako aholkularitza | Otsailean, ekainean eta beharrezkotzat hartzen denean |





6. HELBURUAK, EKINTZAK ETA LORPEN- ADIERAZLEAK



1. helburua. Hezkuntza-komunitatea gaitasun handiko ikasleen errealitatearen eta erantzun egokia emateko beharraren inguruan sentsibilizatzea.

| EGIN BEHARREKO EKINTZAK | LORPEN-ADIERAZLEAK | ARDURADUNAK ETA LAN-TALDEA | TENPORALIZAZIOA |
|--|---|--|--------------------|
| 1.1. Plana komunitatean zabaltea. | <ul style="list-style-type: none"> • Irakasle taldeak agerraraztea • Familiei agerraraztea | <ul style="list-style-type: none"> • Berritzeguneetako zuzendaritzak – Ikuskaritzako erreferenteak | 2019-20 ikasturtea |
| 1.2. ISEI-IVEIk egindako Txosten Exekutiboaren diseinua. | <ul style="list-style-type: none"> • Txostena hedabideetan zabaltea | <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntzako sailburuordea • ISEI-IVEIko Zuzendaritza | 2019-20 ikasturtea |
| 1.3. Oinarrizko dibulgazioa familiak, zuzendaritza-taldeak, irakasleak eta Bigarren Hezkuntzako ikasleak sentsibilizatu eta orientatzeko. | <ul style="list-style-type: none"> • Gaitasun handiko ikasleen profil guztien premiak bildu ditu. • Planteatutako zalantzen bilketa sistematikoa egin da. | <ul style="list-style-type: none"> • Berritzatzeko Zuzendaritza • Unibertsitatea • Osasun Saila • Elkarateak | 2019-20 ikasturtea |
| 1.4. Familientzako dibulgaziozko triptikoak diseinatzea | <ul style="list-style-type: none"> • Guraso Elkarateetara zabaldu dira | <ul style="list-style-type: none"> • Ikastetxeetako zuzendaritzak • Guraso Elkarateak | 2019-20 ikasturtea |
| 1.5. Sektore guztiei zuzendutako FAQ dokumentu bat lantzea Sailaren webgunean txertatzeko. | <ul style="list-style-type: none"> • Dokumentua webgunean txertatu da. | <ul style="list-style-type: none"> • Berritzatzeko Zuzendaritza | 2019-20 ikasturtea |
| 1.6. Hezkuntza-komunitateari zuzendutako sentsibilizazio-jardunaldiak antolatzea. | <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza-komunitateko agenteekin egin da dibulgazioa. | <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza Berritzatzeko Zuzendaritza | 2019-20 ikasturtea |
| 1.7. Zuzendaritzak eta irakasleak ikasle horiei erantzuteko sentsibilizatzea | <ul style="list-style-type: none"> • Ikasle horien arreta lehenetsun gisa ezarri da arau-esparruan. | <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza Sailburuordetza | 2019-20 ikasturtea |

2. helburua. Hezkuntza-komunitatea ikasle horiei erantzun egokia emateko prestatzea

| EGIN BEHARREKO EKINTZAK | LORPEN-ADIERAZLEAK | ARDURADUNAK ETA LAN-TALDEA | TENPORALIZAZIOA |
|---|---|---|--|
| 2.1. Ikasle horien arretara bideratutako prestakuntza-eskaintzari eustea eta hobetzea Prest-gara planean. | <ul style="list-style-type: none"> Ikastaroaren barruan, Plan honi lotutako praktika bat egin behar da ezinbestez ikastetxean. | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza | <ul style="list-style-type: none"> 2020-21 ikasturtea |
| 2.2. Gaitasun handiko ikasleak detektatzeko eta haien jarraipena egiteko alderdi jakin batzuei buruzko prestakuntza espezifikoak Berritzegune guztietako HPBetako aholkularientzat. | <ul style="list-style-type: none"> Berritzegune bakoitzeko HPBetako aholkulari bat prestatu da gutxienez. | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza Unibertsitatea | <ul style="list-style-type: none"> 2019-20 ikasturtea 2020-21 ikasturtea |
| 2.3. Ikasle horiekin esku hartzeko prestakuntza Berritzeguneetako etapako aholkularientzat, norbanako planaren diseinu eta jarraipenari, curriculumak aberasteari eta bizkortzeari dagokionez. | <ul style="list-style-type: none"> Jarduketa-irizpide komunen zehaztu dira Berritzegune guztientzat | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza HPBetako aholkularitzak Unibertsitatea | <ul style="list-style-type: none"> 2019-20 ikasturtea 2020-21 ikasturtea |
| 2.4. Zonako Berritzeguneetan, ikasle horiei eman beharreko hezkuntza-erantzunari (taldekatzeak, curriculumak egokitzea, metodologia eta ebaluazioa) buruzko prestakuntza-jarduerak antolatu eta finkatzea, ikastetxeetako figura garrantzitsuekin (zuzendaritza-taldeak, aholkulariak, orientatzaileak). | <ul style="list-style-type: none"> Zonako Berritzeguneen prestakuntza-eskaintzetan, gutxienez adierazitako figurekin egin beharreko jarduerak espezifikoak bildu dira. | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza Zonako Berritzeguneetako zuzendaritzak | <ul style="list-style-type: none"> 2020-21 ikasturtea |
| 2.5. Jardunbide egokiak elkartrukatzeko prestakuntza-jardunaldiak antolatzea. | <ul style="list-style-type: none"> Esparru horretan kontratatutako jardunbide egokiak partekatze urteko jardunaldi bat antolatu da | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza | <ul style="list-style-type: none"> 2019-20 ikasturtea 2020-21 ikasturtea |
| 2.6. Hasierako prestakuntza hezkuntzako gradu eta mastertzeretan. | <ul style="list-style-type: none"> Gaitasun handiko ikasleeko esku-hartzeari buruzko informazioa txertatu da Practicumean. | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza Unibertsitatea | <ul style="list-style-type: none"> 2020-21 ikasturtea |
| 2.7. Europako Erasmus* proiektu batean parte hartzea. | <ul style="list-style-type: none"> Ezagutza-unitate bat sortu da | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Sailburuordetza | <ul style="list-style-type: none"> 2019-20 ikasturtea |
| 2.8. Bikaintasunerantz deialdiaren esparruan eremu horretako prestakuntza eta esperientzia-elkartrukea ahalbidetu dadin bultzatzea. | <ul style="list-style-type: none"> Esparru horretako prestakuntza areagotu egin da Partekatuz ikasi deialdiaren bidez. | <ul style="list-style-type: none"> Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza | <ul style="list-style-type: none"> 2020-21 ikasturtea |

3. helburua. Ikastetxean ikasle horiekiko esku-hartzea sistematizatzea, haien hezkuntza-arrakasta sustatzeko

| EGIN BEHARREKO EKINTZAK | LORPEN-ADIERAZLEAK | ARDURADUNAK ETA LAN-TALDEA | TENPORALIZAZIOA |
|---|--|---|--------------------|
| 3.1. Ikastetxeetan pilotajearen bidez gaitasun handiak dituzten ikasleak detektatzeko, identifikatzeko eta erantzuteko protokolo bat diseinatu eta balidatzea. | Protokoloa landu da, eta hezkuntza-komunitatean zabaldu da. | Goi-mailako gaitasunen koordinazio-taldea | 2019-20 ikasturtea |
| 3.2. Protokoloa aplikatzeko jarduketa-gida bat lantzea. | Protokoloa aplikatzeko gida landu da, eta hezkuntza-komunitatean zabaldu da, ikastetxe guztietan. | Gaitasun handien koordinazio-taldea | 2020-21 ikasturtea |
| 3.3. Gaitasun handiko ikasleak identifikatzeko eta haien jarraipena egiteko prozedura inplementatzea. | Ikastetxeen % 90etan, inplementatu egin da protokoloa, Lehen Hezkuntzako 2. mailan eta DBHko 1. mailan gutxienez. | Hezkuntzako Ikuskaritza | 2022-23 ikasturtea |
| 3.4. Haur Hezkuntzan, arretoa goiztiarreko programan jasotako detekzio espezifiko prozesua berrikusi eta hobetzea. | Berrikusi egin da, eta hobekuntza-iradokizunak txertatu dira Haur Hezkuntzan garatzen den prozeduran. | Arreta Goiztiarreko Taldea | 2019-20 ikasturtea |
| 3.5. Ikasle horiei erantzungo dien plan pertsonalizatuaren eredu bat diseinatu eta ezartzea. | Eredua ikastetxe guztietara zabaldu da. | Zonako berritzeguneak | 2019-20 ikasturtea |
| 3.6. Sailaren webgunean hezkuntza-erantzunerako laguntza-materialak, tresnak eta jardunbide egokiak txertatzea. | Webguneko bisitaldien jarraipena. | Berritzegune nagusia | 2019-20 ikasturtea |
| 3.7. W67 aplikazioan, ikasle horien kodetze diagnostikoko ardatzak eguneratzea eta haien kontzeptualizazioa adostea. | Ardatzak eguneratu egin dira | Berritzegune nagusia | 2019-20 ikasturtea |
| 3.8. Erregistratutako identifikazioen berrikuspenaren aldizkakotasuna ezartzea, gaitasun handiko ikasleak monitorizatzeko. | Diagnostikoen berrikuspena gutxienez etapa-aldaketetan ezarri da. | Zonako berritzeguneak | 2019-20 ikasturtea |
| 3.9. Edozein arlotan, gaitasun handiak, ahalmenak eta/edo errendimendu-maila handia susmatzen direnetik esku hartzea. | W67 erregistro-prozedurak curriculumak aberasteko jarduerak programa baten bidez alde aurreko esku-hartzea egiaztatze aukera biltzen du. | Ikastetxeetako zuzendaritzak | 2019-20 ikasturtea |

| | | | |
|---|--|----------------------------|--------------------|
| 3.10. Berritzeguneetako etapako aholkularitzen esku-hartzea sistematizatzea, curriculumaren aberasteari dagokionez. | Aholkularitza horien esku-hartze arlo gisa txertatuta da. | Berritzatzeko Zuzendaritza | 2020-21 ikasturtea |
| 3.11. Arau-esparruan, gaitasun handiko ikasleak ebaluatze eta haiekin esku hartzeko oinarritzko prozedurak jasotzea. | Araua landu eta argitaratuta da. | Hezkuntza Sailburuordetza | 2020-21 ikasturtea |
| 3.12. Ebaluazio-prozesuetan, ebaluazioaren ardatza gaitasun handiko ikasleengan zabaltzea. | Irakasleei zuzendutako orientabideak egin dira, gaitasun handiak agertzen diren arloetan ebaluazioak egokitzeko. | Berritzegune Nagusia | 2020-21 ikasturtea |
| 3.13. Eraginari eta egindako hobekuntzei buruzko azterketa/analisi bat egitea. | Azterketa egin da. | ISEI-IVEI | 2022-23 ikasturtea |

4. helburua. Hezkuntza-sisteman, Plan hau bultzatzeko berrikuntza-ekintzak sustatzea

| EGIN BEHARREKO EKINTZAK | LORPEN-ADIERAZLEAK | ARDURADUNAK ETA LAN-TALDEA | TENPORALIZAZIOA |
|---|---|--|--------------------|
| 4.1. Bikaintasunerantz esparruaren barruan, curriculumaren aberastea sustatzeko deialdi bat egitea. | Curriculumaren aberasteko proiektuak garatzeko urteko deialdia egin da. | Hezkuntza Berritzatzeko Zuzendaritza | 2019-20 ikasturtea |
| 4.2. Tutoretza-lanetik eta Bizikasi ekimenetik abiatuta, Lehen Hezkuntzako ikasleekin esku hartzea, hezkuntza emozionalaren eta autoezagutzaren esparrua bereziki kontuan hartuta. | Bizikasi ekimena garatzen duten ikastetxeen % 90ek landu dute esparru hori. | Hezkuntzako Ikuskaritza | 2020-21 ikasturtea |
| 4.3. Hauspoa proiektua duten ikastetxeek ikasle horiei zuzendutako ekimenak bultzatzea. | Hauspoa proiektua duten ikastetxeen % 60tan egin dira ildo horretako jarduerak. | Ikastetxeetako zuzendaritzak | 2020-21 ikasturtea |
| 4.4. Gaitasun handiko neskek ezagutzera ematea eta, horretarako, protagonista bihurtzea hainbat ekimenean. | Ekimen horri erantzuten dion jardunaldi bat antolatuta da. | Hezkuntza Berritzatzeko Zuzendaritza | 2020-21 ikasturtea |
| 4.5. Hamaika Esku programa duten ikastetxeetan, gaitasun handiko ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzuna bereziki sendotzea. | Hainbat ekimen egin dira ildo horretan. | Hamaika Esku programaren jarraipen-taldea. | 2020-21 ikasturtea |

5. helburua. Hezkuntza- eta gizarte-agentekin lankidetzan jarduteko eta parte hartzeko prozesuak sustatzea, jarduketa koherenteak eta bateratuak bermatzeko.

| EGIN BEHARREKO EKINTZAK | LORPEN-ADIERAZLEAK | ARDURADUNAK ETA LAN-TALDEA | TENPORALIZAZIOA |
|--|--|---------------------------------|--------------------|
| 5.1. Unibertsitatearekin lankidetzaren protokoloak ezartzea, ikerketa, prestakuntza eta esku-hartze estrategia berrien garapena errazteko. | Koordinazio- eta lankidetzaren protokoloak ezarri eta garatu dira unibertsitateen eta ikastetxeen artean. | Hezkuntza Sailburuordetza | 2019-20 ikasturtea |
| 5.2. Elkarrekin lankidetzaren bultzatzea, prestakuntza eta jardunbide egokien inguruko ekimenak parte hartzeko. | Gaitasun handien talde eragilea gutxienez bi aldiz bildu da ikasturtean. | Gaitasun handien talde eragilea | 2019-20 ikasturtea |
| 5.3. Familien eta ikastetxearen artean familien inplikazioa sustatzeko eta esku-hartzearekin pozik uzteko lagungarria izango den harreman naturala sustatzea. | Familien % 80 pozik daude esku-hartze planarekin eta haren jarraipenarekin. | Ikastetxeetako zuzendaritzak | 2021-22 ikasturtea |
| 5.4. Ikastetxeen, Berritzeguneen eta osasun-arloko profesionalen arteko lankidetzaren bultzatzea esku-hartze jarraibide bateratuak lantzeko. | Jarraibideak lantzeko adierazitako agenteen arteko lankidetzaren sistematizatzea lortu da. | Hezkuntzako sailburuordea | 2020-21 ikasturtea |
| 5.5. Unibertsitatearen eta ikastetxeen artean lankidetzaren ezartzea, gidaritza-jarduerak egiteko. | Ikasturte bakoitzean, gidaritza-jarduera bat egin da gutxienez. | Hezkuntza Sailburuordetza | 2020-21 ikasturtea |
| 5.6. Toki-erakundeekin lankidetzan jardutea gaitasun handiko ikasleei zuzendutako jarduerak osagarriak egin dira toki-erakundeekin lankidetzan. | Nagusiki gaitasun handiko ikasleei zuzendutako jarduerak osagarriak egin dira toki-erakundeekin lankidetzan. | Hezkuntza Sailburuordetza | 2020-21 ikasturtea |
| 5.7. Baimendutako kabineteen eta Berritzeguneen artean informazioa elkartrukatzeko laguntzea. | Berritzeguneei zuzendutako urteko orientabideek alderdi hori kontuan hartzen dute, eta garatu egiten da. | Berritzatzeko zuzendaria | 2019-20 ikasturtea |



7. ERANSKINAK



ERANS- KINA 1

ADIMEN-GAITASUN HANDIKO IKASLEAK IDENTIFIKATZEKO TEST ETA PROBA PSIKOPEDAGOGIKOEN ZERRENDA

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGIALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|---|--|----------------|--------------------------------------|---|------------------------|
| Adimen orokorra | | | | | |
| MSCA. Escalas de aptitudes y psicomotricidad para niños McCarthy, D. 1991-2006 | Garapen kognitibo eta psiko-motorreko eskalak. 6 eskala ditu: ahozkoa, pertzepzio/manipulaziozkoa, zenbakizkoa, orokor kognitiboa, memoria eta motrizitatea. | PEARSON | Indibiduala | 2,5-8,5 urte | 45-60 minutu inguru |
| TERMAN-MERRILL 1975 | Adimen-gaitasuna ebaluatzen du | MEPSA | Indibiduala | 2-18 urte | Aldakorra |
| WPPSI IV. Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria Wechsler, D. (2014) | Adimen-gaitasuna Funtzionamendu kognitiboa: ahozko eskala eta manipulazio-eskala | PEARSON | Indibiduala | 2,6-7,7 urte | 30-60 minutu inguru |
| WISC-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para niños Wechsler, D. (2007) WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños Wechsler, D. (2015) | Adimen-gaitasuna. Eskalak: hitzeko ulermena, pertzepzio-arrazoibidea, lan-memoria eta prozesatze-abiadura. | PEARSON | Indibiduala | 6-16 urte | 60-110 minutu |
| WNV. Escala no verbal de aptitudes intelectuales de Wechsler Wechsler, D.; Naglieri, J. A. (2006-2011) | Funtzionamendu kognitibo orokorraren ez-hitzezko ebaluazioa. | PEARSON | Indibiduala | 5-21 urte | 20-45 minutu |
| K-ABC Batería de evaluación para niños Kaufman, A.; Kaufman, N. (1997) | Eskalak: aldibereko prozesatze sekuentziala eta ezagutza | TEA Ediciones | Indibiduala | 2,6-12,6 urte | 35-75 minutu inguru |
| K-BIT Test breve de inteligencia Kaufman, A. S.; Kaufman, N. L. (2013) | Haurren, nerabeen eta helduen hitzeko eta ez-hitzezko adimenaren neurketa. Screeninga | PEARSON | Indibiduala | 4-90 urte | 15-30 minutu inguru |
| RAVEN. Test de matrices progresivas, color (CPM), general (SPM), superior (APM) Raven, J. C.; Court, J. H.; Raven, J. (2001) | Adimen orokorraren neurketa. Ikasteko ahalmena zehazteko eta adimen orokorraren edo G faktorearen zenbatespen bat lortzeko aukera ematen du. | TEA PEARSON | Indibiduala eta kolektiboa | Haurrak, nerabeak eta helduak Kolore-eskala: 4-9 urte Eskala orokorra: 9 urtetik aurrera | 40-90 minutu |

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGITALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Adimen orokorra | | | | | |
| RIAS. ESCALA DE INTELIGENCIA REYNOLDS. C. R. Reynolds / R. W. Kamphaus | Adimenaren neurketa. Sei azpittest ditu, eta puntuazioak eskaintzen ditu adimen orokorrean, oroimen orokorrean, hitzeko adimenean eta ez-hitzezeko adimenean. | TEA | Indibiduala | 3-94 años. 3-94 urte | 40 minutu inguru |
| Factor g-R. Cattell. 1986 | Kultura-eraginik gabeko test da, eta adimen orokorra ebaluatze aukera ematen du. g-R faktoreak 4 test ditu: Serieak, Sailkapena, Matriseak eta Baldintzak | TEA | Indibiduala edo kolektiboa | 8 urte baino gehiago | 18 minutuko benetako lana; 40 minutu inguru aplikazio-instrukzioak barnean hartuta. |
| Escala de Alexander. 1978 | Kultura-eraginik gabeko adimena hautematen du. Baliagarria da hitzeko zailtasunak dituzten edo hizkuntza ez dakiten pertsonak ebaluatzeke. | TEA | Indibiduala | 7 urte baino gehiago | 50 minutu |
| BAS-II. Escalas de Aptitudes Intelectuales (c) C. D. Elliott, P. Smith eta K. McCulloch | Adimenaren eta haren faktore nagusien ebaluazioa (hitzeakoa, pertzepzio-arrazoibidea, ez-hitzeakoa arrazoibidea eta espaziala). | TEA | | 2 urte eta 6 hilabete 17 urte eta 11 hilabetera bitarte | 25-45 minutu test nagusiak, eta 35-70 minutu aplikazio osoa. |
| BATTELLE. Inventario de Desarrollo. J. Newborg / beste batzuk 1989-1996 | Hurrek garapen-arloetan (pertsonala/soziala, egokitzeakoa, motorra, komunikaziotako eta kognitiboa) dituzten oinarriko trebetasunen ebaluazioa. | TEA | Indibiduala | 0-8 urte | 60-90 minutu Inventario osoa 10-30 minutu Screening-proba |
| BAYLEY III. Escalas de desarrollo infantil-III. Bayley, N. (1977) | Garapen funtzionala, kognitiboa, motorra, hizkuntzari lotutakoa, sozioemotionala eta egokitzeakoa ebaluatzen ditu. | PEARSON | Indibiduala | 1-42 hilabete | 35-40 minutu |
| BRUNET-LEZINE. REVISADO Escala de desarrollo psicomotriz de la primera infancia. Brunet, O.; Lezine, I. (1965). Berrikuspena: 1997 | Sortak 4 proba ditu: jarrerazko garapena, begi-eskuetako koordinazioa, hizkuntza, sozializazioa eta egokitzeapena. | Psymtec Material Técnico, S.L. | Indibiduala | 0-30 hilabete | 45 minutu |

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGITALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|---|--|--------------|--------------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| Behaketako eskalak eta galde-sortak familia eta irakasleak | | | | | |
| EDAC Escala de Detección de Altas Capacidades. 2003 | Gaitasun handiko subjektuak identifikatzeko garrantzitsuak diren lau ezaugarriren ebaluazioa: gaitasun kognitiboak, pentsamendu dibergentea, motibazio-ezaugarriak, eta nortasun- eta lidergo-ezaugarriak. | Albor Cohs | Indibiduala | Lehen Hezkuntzako 3.-6. mailak | Aldakorra |
| GATES Escalas de Evaluación de Niños y Adolescentes. Gilliam, Carpenter eta Christensen. 2000 | Supergaitasuna duten ikasleen ezaugarriak ebaluatzen dituzte. Gurasoek, irakasleek eta profesionalek betetzen dituzte. | | Indibiduala | 5-18 urte | 5-10 minutu |

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGITALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|--|--|--------------|--------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| Gaitasun espezifikoak | | | | | |
| BADYG-r. Batería de aptitudes diferenciales y generales Gráfico I, E1, E2, E3, M, S Yuste, C.; Martínez, R.; Galvé, J. L. (2007) | Adimen orokorra, adimen-gaitasun espezifikoak, trebetasun mentalak (hitzezkoak eta ez-hitzezkoak), zenbakizko kontzeptuak, informazioa, hiztegia, entzumen-pertzepzioa eta pertzepzio grafomotora. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | 4-20 urte | Aldakorra |
| DAT. 5. Test de aptitudes diferenciales Bennett, G. K.; Seashore, H. G.; Wesman, A. G. (2011) | Hitzeko arrazoibidea, zenbakizkoa, abstraktua, erlazio espazialak, ortografia, pertzepzio-bizkortasuna eta pertzepzio-zehaztasuna. | PEARSON | Indibiduala / kolektiboa | 12 urte baino gehiago | 143 minutu |
| CSAT. Test de atención sostenida Servera, M.; Llabres, J. (2009) | Arreta eutsirako gaitasuna | TEA | Indibidual informatizatua | 6-11- urte | 7-8 minutu |
| D2. Test de Atención R. Brickenkamp | Heldutasun-mailaren eta errendimendu kognitiboaren ebaluazioa haurren funtzio exekutiboetarako jardueretan. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | 8 urte baino gehiago | 8-10 minutu |
| ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (c) J. A. Portellano, R. Martínez-Arias eta L. Zumárraga | Oinarrizko gaitasunen ebaluazioa eta adimenaren zenbatespena eskola-esparruan eta esparru profesionalen. | TEA | Indibiduala | 6-12 urte | 20 minutu inguru |
| BAT-7. Batería de Aptitudes de TEA (b) D. Arribas, P. Santamaría, F. Sánchez-Sánchez eta I. Fernández-Pinto | Haur Hezkuntzako ikaskuntzarako gaitasun-alderdirik garrantzitsuenak ebaluatzen ditu. | TEA | Indibiduala | 12 urte baino gehiago 3 maila | 2 ordu inguru sorta osoa egiteko |

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGIALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|---|---|-------------|--------------------------------------|---|------------------------|
| Gaitasun espezifikoak | | | | | |
| AEI-R. Aptitudes en Educación Infantil - Revisado (a) | Evalúa los aspectos aptitudinales más importantes para el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. | TEA | Indibiduala | 4-6 urte | 60 minutu inguru |
| EFAI. Evaluación Factorial de las Aptitudes intelectuales. P. Santamaría, D. Arribas, J. Pereña eta N. Seisdedos | Askotariko problemak arin ebazteko, malgutasun intelektual egokiari eusteko eta dedukzio- eta indukzio-prozesu logikoak egiteko gaitasuna ebaluatzen du. Lau sortaz osatuta dago, bakoitza adin-maila edo prestakuntza-maila desberdin batera zuzenduta dago eta bost test ditu: - Gaitasun espaziala - Zenbakizko gaitasuna - Arrazoibide abstraktua - Hitzeko arrazoibidea - Oroimena. | TEA | | 7 urtetik aurrera. EFAI 1 (Lehen Hezkuntzako 2-4. mailak), EFAI 2 (Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailak), EFAI 3 (DBHko 1-4. mailak, erdi-mailako heziketa-zikloa eta helduak), EFAI 4 (Batxilergo, goi-mailako heziketa-zikloa eta helduak). | 60 minutu inguru |

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGIALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|---|--|---|--------------------------------------|----------------------|------------------------|
| SORMENA | | | | | |
| CREA. Inteligencia Creativa. F. J. Corbalán, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina eta R. M. Limiñana. | Sormen-adimenaren zenbatespena sormen indibidualaren ebaluazio kognitiboaren bitartez, gaien sorkuntzaren adierazlearen arabera, arazoak bilatu eta konpontzeko testuinguru teorikoan. | TEA | Indibiduala edo kolektiboa | 6 urte baino gehiago | 10 minutu inguru |
| Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada y expresión verbal Artiles, C.; Jiménez, J. E.; Rodríguez, C.; García, E. (2007) | Sormenezko pentsamendua. Adierazpen figuratua. Hitzeko adierazpena. | Antolamendu eta Berrikuntza Zuzendaritza Nagusia. Kanarietako Gobernu Hezkuntza, Kultura eta Kirol Saila. | Indibiduala edo kolektiboa | 6-16 urte | 30-45 minutu |
| CPAL. Valoración proyectiva de la creatividad en sujetos de altas capacidades Apraiz, J; López, M. C. (2001) | Sormenaren balorazio proiektiboa | Lankopi SA | Indibiduala edo kolektiboa | 10 urtetik aurrera | 10 minutu inguru |
| TAEC. Test de abreacción para evaluar la creatividad De la Torre, S. (1996) | Sormenaren ebaluazioa marrazketaren eta figurak osatzearen bidez. | Editorial Escuela Española | Indibiduala edo kolektiboa | 5 urtetik aurrera | Aldakorra: 5-30 minutu |

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGIALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|---|--|-------------|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|
| SORMENA | | | | | |
| PIC-N. Imaginación Creativa para niños Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca; Mosteiro, P. (2004-2010) PIC-J. Imaginación Creativa para jóvenes Artola, T.; Barraca, J.; Mosteiro, P. eta beste egile batzuk (2008) | Sormenaren neurketarako hurbi-lketa faktorial bat ahalbidetzen du, eta puntuazioak eskaintzen ditu hainbat aldagaitan: etorria, malgutasuna, originaltasuna, elaborazioa, itzalak eta kolorea, izenburua eta xehetasun bereziak. | TEA | | PIC-N: 8-12 urte PIC-J: 12-18 urte | |
| TCI. Test de Creatividad Infantil M. Romo, V. Alfonso eta M. J. Sánchez-Ruiz | Lehen Hezkuntzako ikasleen sorkuntza-ahalmenak ebaluatzen ditu proba figuratibo baten bidez. | TEA | | 6-12 urte | 45 minutu inguru |
| STROOP. TEST DE COLORES Y PALABRAS. Golden, (2001). | Pertsona batek egoera berri bati aurre egiteko eta aldaketa batera egokitzeko duen gaitasuna (malgutasuna) neurtzen du. | | | 7 urtetik aurrera | |

| PROBA | EZAUGARRIAK | ARGIALETXEA | APLIKAZIOA Indibiduala/kolektiboa | APLIKATZEKO ADINA | APLIKATZEKO DENBORA |
|---|--|-------------|--------------------------------------|---|--------------------------------|
| Gizarte-arloa, nortasuna eta egokitzapena | | | | | |
| C.P.Q. Cuestionario de personalidad para niños Poder, R. B.; Cattell, R. B. (1981) | Nortasunaren 14 dimentsio primarioen eta 3 dimentsio globalen ebaluazioa. Trebetasun mentaleko edo adimeneko eskala bat hartzen du barnean. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | 8-12 urte | 35-70 minutu |
| ESPQ. Cuestionario factorial de personalidad Poder, R. B.; Cattell, R. B. (1981) | Nortasunaren 13 faktore primarioen eta 2 faktore globalen ebaluazioa. Trebetasun mentaleko edo adimeneko eskala bat hartzen du barnean. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | 6-8 urte | 30-40 minutu |
| TAMAI. Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil Hernández, P. (1983) | Egokitzapen pertsonalaren, sozialaren, eskola-arlokoaren eta familia-arlokoaren eta gurasoen hezkuntza-jarreraren ebaluazioa. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | 8 urtetik aurrera | 30-40 minutu |
| BAS-1, 2. Batería de socialización para profesores y padres Silva, F.; Martorell, M. C. (1983) BAS-3. Batería de socialización (autoevaluación) Silva, F.; Martorell, M. C. (1987) | Sozializazio-profil bat ematen du, alderdi bideratzaileen lau eskalarekin: lidergoa, arraitasuna, gizarte-sentikortasuna, errespetua, autokontrola. Alderdi asaldatzaileen hiru eskala: agresibitatea, egoskorkeria, apatia, uzkurtzea, antsietatea. Halaber, gizarte-hautemate bat lortzen da. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | BAS 1 eta 2: 6-15 urte BAS 3: 11-19 urte | 20 minutu |
| CAS. Cuestionario de ansiedad infantil Gillis, J. S. (1989) | Haurren antsietate-nahasmenduak ebaluatzen ditu. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | 6-8 urte | 20-30 minutu |
| 16 PF-APQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes J. M. Schuerger | Nerabeen nortasunaren 16 aldagairen eta 5 dimentsio globalen ebaluazioa. Lanerako lehentasunen ebaluazioari buruzko atal bat eta arazo pertsonalei buruzko beste bat biltzen ditu. | TEA | Indibiduala / kolektiboa | 12-19 urteko nerabeak (DBHko 1. mailatik Batxilergoko 2. mailara bitarte) | 50-70 minutu (205 elementuak). |

ERANS- KINA 2

ADIMEN-GAITASUN HANDIEN EZAUGARRIEI LOTUTAKO ADIERAZLEAK

LEHEN HEZKUNTZA

| 1. Esparru kognitiboari lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 1.1. Erraz ulertzen du eskuratzen duen informazioa, eta gogoratu egiten du. | | | | |
| 1.2. Bere erantzunak landuak eta arrazoituak dira, haur handiagoei dagozkienak. | | | | |
| 1.3. Arlo batean eskuratutako ezagutzak beste arlo desberdin batean aplikatzen ditu. Ideiak erraz lotzen ditu, eta beste pertsona batzuek ikusten ez dituzten arazoez konturatzeko gai da. | | | | |
| 1.4. Bere hiztegia eta hitz-etorria aberatsak dira bere adinerako. | | | | |
| 1.5. Interesatzen zaizkion eta askotan ikastetxean lan- du ez diren gaien inguruko ezagutza eta sakontasun handia ager dezake. Bere adinerako konplexuak diren gaiei buruzko informazio handia du. | | | | |
| 1.6. Pertsona behatzailea da, eta erraz hautematen ditu ikaskide gehienentzat oharkabean gertatutako aldaketak eta xehetasunak. | | | | |
| 1.7. Kostatu egiten zaio zereginak uztea kontzentratu- ta dagoenean. | | | | |
| 1.8. Oso adi egoten da jarduera berriak eta aurkikunt- zakoak proposatzen dizkionenean, eta arreta-maila txikiagoa agertzen du jarduera simple eta errepikako- rretan. | | | | |
| 1.9. Oroimen-ahalmen handia du. Erraz ikasten ditu buruz ipuinak, poesiak, abestiak eta askotariko infor- mazioak. | | | | |
| 1.10. Ikaskideen artean nabarmentzen da azalpenak bizkor ulertzen dituelako. | | | | |
| 1.11. Inork espero ez dituen galderak egiten ditu, es- pero ez diren iritziak ematen ditu, eta ohikoak ez diren ikuspuntuak defendatzen ditu. | | | | |
| 1.12. Trebetasun bereziak ditu arloren batean (artisti- koa, motorra eta abar). | | | | |

| 2. Ikasteko estrategiei lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 2.1. Erraz eta bizkor ikasten du, eta ez du gauzak erre-pikatzerik behar. | | | | |
| 2.2. Problema erroka gisa ulertzen ditu, eta grina handia agertzen du haiek ebazteko. | | | | |
| 2.3. Oso ongi kontatzen ditu istorioak, ipuinak edo gertaerak; etorri handia du. | | | | |
| 2.4. Ikasgelako lanak laster amaitzen ditu, eta zenbaitetan aspertu egiten da. | | | | |
| 2.5. Kalitatea bilatzen du egiten dituen lanetan, eta lanak hobetzen tematzen denez gero, zenbaitetan berandu amaitzen ditu. | | | | |
| 2.6. Irakaslearen azalpenei aurrea hartzen die. Gauza batzuk azalpenik gabe ikasten ditu. Bere lanak autonomiaz egiten ditu, eta ia ez du irakaslearen laguntza behar. | | | | |
| 2.7. Argibide bat eskatzen edo zalantza bat agertzen duenean, nahikoa du azalpen txiki batekin. | | | | |
| 2.8. Gorroto ditu zeregin mekanikoak eta errepikakorrak. | | | | |
| 2.9. Erraz eta akatsik gabe irakurtzen du. | | | | |
| 2.10. Bere idatzizko adierazpena zehatza da, eta bere adinerako konplexuak diren hizkuntza-egiturak erabiltzen ditu. | | | | |
| 2.11. Bizkor egiten du kalkulu mentala. | | | | |
| 2.12. Problema matematikoak bizkor ebazten ditu, eta, askotan, bitarteko kalkulurik egin gabe. | | | | |
| 2.13. Ikaskideei kontzeptuak azaltzeko gai da, eta nola ikasten duen konturatzen da. | | | | |

| 3. Sormenari eta irudimenari lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 3.1. Originaltasuna erakusten du ideia, metodo eta adierazpen artistikoak lotzean. | | | | |
| 3.2. Jokoak, musika, diskurtsoak eta abar hasi, sortu edo egokitzen ditu. | | | | |
| 3.3. Bere produkzioak nabarmendu egiten dira agertzen duten irudimen eta sormenagatik. | | | | |
| 3.4. Askotariko eta kalitateko galderak egiten ditu. | | | | |
| 3.5. Gauzen funtzionamendua, gertaeren arrazoia eta abar ezagutzea eta aurkitzea gustatzen zaio. | | | | |
| 3.6. Ikertzeko, esperimendatzeko eta informazioa aurkitzeko aukera ematen dioten jarduerak ditu gus-tukoen. | | | | |
| 3.7. Ezohiko erabilerak ematen dizkie objektu arruntei. | | | | |

| 4. Esparru sozioemozionalari lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 4.1. Oso iritzi independenteak izan ohi ditu. | | | | |
| 4.2. Landu nahi dituen gaietan jardutera bultzatzen ditu besteak, eta ikaskideen iritzi, jarduera, joko eta abarretan eragiteko gaitasuna du. | | | | |
| 4.3. Bihurria, geldiezina eta, zenbaitetan, lotsagabea izan daiteke. | | | | |
| 4.4. Umore-sen handia du: iruzkin dibertigarriak eta barregarriak egiten ditu, eta ironia erabiltzen du. | | | | |
| 4.5. Gizarte-arazoetan inplikatzeko da. Justizia, egia, zintzotasun eta abarrekiko kezka agertzen du. | | | | |
| 4.6. Zenbaitetan, kostatu egiten zaio arauak onartzea aurrez arazoitu ez badira. | | | | |
| 4.7. Zorrotza da justizia aplikatzean, eta oso sentikorra bidegabekeriaren aurrean. | | | | |
| 4.8. Gai transzendentalekiko kezka agertzen du: beste mundua, antzinako zibilizazioak, heriotza eta abar. | | | | |
| 4.9. Zenbaitetan (jokoetan, patioan, atsedendian eta abar), nahiago izaten du haur zaharragoekin edo helduekin egon. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 4.10. Jarrera kritikoa du, bere ikuspuntuak defendatzen ditu eta kostatu egiten zaio inposaketak onartzea. | | | | |
| 4.11. Oso sentikorra da porrotaren eta ulertu ezinaren aurrean. | | | | |
| 4.12. Gainerakoen premiak hautemateko intuizio handia agertzen du. | | | | |
| 4.13. Kritikoa izan daiteke bere buruarekin eta ingurukoekin (ikaskideekin, irakasleekin eta abar). | | | | |
| 4.14. Pazientzia gutxi erakusten du helburu bat lortzeko. | | | | |

| Motibazioei eta interesei lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 5.1. Gai batekin kontzentratzen da, eta ez du etsitzen amaitu arte. | | | | |
| 5.2. Kalitatea bilatzen du egiten dituen lanetan. Perfezionista | | | | |
| 5.3. Oso zorrotza da bere buruarekin. Gauzak ongi egitea gustatzen zaio. | | | | |
| 5.4. Nahiago du autonomiaz lan egin, eta laguntza gutxi behar du. | | | | |
| 5.5. Bere intereseko gaietan lan bikainak egiteko gai da, edo gogo biziz inplikatzeko erronka bat dakarten zereginetan. | | | | |
| 5.6. Jakin-min handia agertzen du, gauzak ulertzeko helburuarekin: gauzen zentzua aurkitzen saiatzen da, eta gehiago interesatzen zaio "zergatik" galdetzea "zer" galdetzea baino. | | | | |
| 5.7. Bere erritmoan lan egiten du; gustuko gai bati heltzen dionean, bizkor eta kalitatearekin lan egiten du. | | | | |
| 5.8. Zereginak interesatzen zaizkionean, luzaroan eusten dio arretari eta kontzentrazioari. | | | | |

6. Errendimendu akademikoa

Errendimendu bereziki handia agertzen du arlo akademiko batean edo batzuetan (idatzi irakasgaiaren edo irakasgaien izena):

.....

.....

ERANS-3 KINA

ADIMEN-GAITASUN HANDIEN EZAUGARRIEI LOTUTAKO ADIERAZLEAK BIGARREN HEZKUNTZA

| 7. Esparru kognitiboari lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 7.1. Ideia, definizio, kontzeptu eta soluzio ugari sortzen ditu arazoen aurrean. | | | | |
| 7.2. Hizkuntza egokia eta zehatza erabiltzen du, eta hiztegi zabala eta aberatsa du. | | | | |
| 7.3. Erraz eskuratzen eta lotzen ditu ezagutzak. | | | | |
| 7.4. Erraz ulertzen du eskuratzen duen informazioa, eta gogoratu egiten du. | | | | |
| 7.5. Ideiak erraz lotzen ditu, eta arlo batean eskuratutako ezagutzak beste batean aplikatzen ditu. | | | | |
| 7.6. Beste pertsona batzuek ikusten ez dituzten arazoez konturatzeko gai da. | | | | |
| 7.7. Goi-mailako hizkuntza-baliabideak eta baliabide matematikoak erabiltzen ditu. | | | | |
| 7.8. Ohar zorrotzak eta sakonak egiten ditu. | | | | |
| 7.9. Kostatu egiten zaio zereginak uztea kontzentratuta dagoenean. | | | | |
| 7.10. Oso adi egoten da jarduera berriak eta aurkikuntzakoak proposatzen dizkiotenean, eta arreta-maila txikiagoa agertzen du jarduera simple eta errepi-kakorretan. | | | | |
| 7.11. Oroimena kudeatzeko gaitasun handia du. | | | | |

| 8. Ikasteko estrategiei lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 8.1. Erraz eta bizkor ikasten du, eta ez du gauzak erre-pikatzerik behar. | | | | |
| 8.2. Problemak erronka gisa ulertzen ditu, eta grina handia agertzen du haiek ebazteko. | | | | |
| 8.3. Oso ongi kontatzen ditu istorioak, eta etorri handia du. | | | | |
| 8.4. Ikasgelako lanak laster amaitzen ditu, eta zenbaitetan aspertu egiten da. | | | | |
| 8.5. Kalitatea bilatzen du egiten dituen lanetan, eta lanak hobetzen tematzen denez gero, zenbaitetan berandu amaitzen ditu. | | | | |
| 8.6. Irakaslearen azalpenei aurrea hartzen die. | | | | |
| Gauza batzuk azalpenik gabe ikasten ditu. | | | | |
| 8.7. Bere lanak autonomiaz egiten ditu, eta ia ez du irakaslearen laguntza behar. | | | | |
| 8.8. Argibide bat eskatzen edo zalantza bat agertzen duenean, nahikoa du azalpen txiki batekin. | | | | |
| 8.9. Gorroto ditu zeregin mekanikoak eta errepikakorrak. | | | | |
| 8.10. Problemak erronka gisa ulertzen ditu, eta grina handia agertzen du haiek ebazteko. | | | | |
| 8.11. Erraz eta akatsik gabe irakurtzen du. | | | | |
| 8.12. Bere idatzizko adierazpena zehatza da, eta hizkuntza-egitura konplexuak erabiltzen ditu. | | | | |
| 8.13. Problema matematiko konplexuak ebazten ditu. | | | | |
| 8.14. Gertaerei, pertsonei eta gauzei buruzko iritzi orokorrak emateko trebetasuna agertzen du. | | | | |
| 8.15. Abstrakzioak egiteko trebetasuna agertzen du. | | | | |
| 8.16. Kausa eta efektua lotzeko trebetasun handia agertzen du. | | | | |
| 8.17. Ikaskideei kontzeptuak azaltzeko gai da, eta nola ikasten duen konturatzen da. | | | | |

| 9. Sormenari eta irudimenari lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|----------|----------|------|------|
| 9.1. Lehen Hezkuntzan hasitakoarekin jarraitzen du: jokoak, musika, diskurtsoak eta abar hasi, sortu edo egokitzen ditu, gurasoen edo irakaslearen eraginik gabe. | | | | |
| 9.2. Material arruntak erabiltzen ditu eguneroko arazoari sormenezko konponbideak emateko. | | | | |
| 9.3. Problema konplexuak planteatzen ditu, eta eza-gutza handitzen saiatzen da galderen bidez. | | | | |
| 9.4. Originaltasuna erakusten du ideia, metodo eta adierazpen artistikoak lotzean. | | | | |
| 9.5. Sormena agertzen du, produkzio-helburuekin. Problema konplexuak planteatzen dizkio irakasleari, haien bidez ezagutzak handitzeko. | | | | |
| 9.6. Trebetasun handia agertzen du arazoaren edo galderen aurrean ideia edo soluzio ugari sortzeko. | | | | |
| 9.7. Objektuak edo ideiak egokitu, hobetu edo aldatu ditzake. | | | | |
| 9.8. Ezohiko erabilerak ematen dizkie objektu arruntei. | | | | |

| 10. Esparru sozioemotionalari lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|--|----------|----------|------|------|
| 10.1. Oso iritzi independenteak izan ohi ditu. | | | | |
| 10.2. Liderra izan daiteke. Landu nahi dituen gaietan jardutera bultzatzen ditu besteak, eta ikaskideen iritzi, jarduera, joko eta abarretan eragiteko gaitasuna du. | | | | |
| 10.3. Oso sentikorra da porrotaren eta ulertu ezinaren aurrean. | | | | |
| 10.4. Gainerakoekoen premiak hautemateko intuizio handia agertzen du. | | | | |
| 10.5. Zenbaitetan, jarrera hezigaitza eta erresistentzia ager ditzake ezarritako agintearen aurrean, eta arau eta konbentzio sozialak zalantzan jar ditzake. | | | | |
| 10.6. Kritiko agertzen da bere buruarekin eta gainerakoekin. Oso kritikoa izan daiteke egoera jakin batzuetan (bidegabeak, okerrekoak, inkontsekuenteak) eta irakasle batzuekin. | | | | |
| 10.7. Kezka eta sentikortasun berezia agertzen du arazo sozial, moral, etiko eta abarren aurrean. | | | | |
| 10.8. Irakasleei aurre egin diezaike. | | | | |
| 10.9. Bizitzaren alderdi ludikoa bilatzen du. | | | | |
| 10.10. Umore-sen fina eta landua du. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 10.11. Kaskarkeria saihesten du, eta kalitatea bilatzen du lanean. | | | | |
| 10.12. Lagun minak bilatzen ditu, haiekin identifikatu eta bat egin ahal izateko. | | | | |
| 10.13. Ongi erantzuten dio erantzukizunari. | | | | |
| 10.14. Pazientzia gutxi erakusten du helburu bat lortzeko. | | | | |

| 11. Motibazioei eta intereseei lotutako adierazleak | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|--|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 11.1. Nahiago du autonomiaz lan egin, eta laguntza gutxi behar du. | | | | |
| 11.2. Eskola-curriculumetik kanpoko gaiak interesatzen zaizkio. | | | | |
| 11.3. Interes bizia agertzen du ikerketa intelektualeko arlo baten edo batzuen inguruan, eta emaitza bikainak lortzen ditu jakintzagai batzuetan. | | | | |
| 11.4. Antzeko interesak eta ezagutzak dituzten pertsonetikiko harremanak bilatzen ditu. | | | | |
| 11.5. Ezagutza eta sakontasun handia ager dezake bere intereseko gaietan. | | | | |
| 11.6. Zereginak interesatzen zaizkionean, luzaroan eusten dio arretari eta kontzentrazioari. | | | | |
| 11.7. Nahiago ditu bere ahaleginaren emaitzen erantzukizun pertsonala hartzeko aukera ematen dioten egoerak. | | | | |

| 12. Errendimendu akademikoa | Inoiz ez | Noizbait | Maiz | Beti |
|---|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| 12.1. Emaitza bikainak lortzen ditu jakintzagairen batean eta/edo trebetasun bereziak ditu arloren batean (artistikoa, motorra eta abar). | | | | |
| 12.2. Alde handiak izan ditzake kalifikazio batzuetatik besteetara eta ebaluazio batzuetatik besteetara. | | | | |
| 12.3. Aldakortasuna ager dezake eskola-errendimenduan eta kalifikazioetan, gaiaren, une emozionalaren eta abarren arabera. | | | | |
| 12.4. Hainbat jardueratan nabarmentzen da: matematika-olinpiadak, gai zientifikoaren ingurukoak (fisika, kimika, biologia, geologia eta abar), xake-lehiaketak, musika eta abar. | | | | |
| 12.5. Eskola-errendimendu handia du. | | | | |
| 12.6. Errendimendu bereziki handia agertzen du arlo akademiko batean edo batzuetan (idatzi irakasgaiaren edo irakasgaiaren izena): | | | | |

ERANS- KINA 4

Norbanako jarduera plana

0. AURKEZPENA

1. SARRERA

2. NORBANAKO JARDUERA PLANAREN DEFINIZIOA ADIMEN GAITASUN HANDIKO IKASLE BATENTZAT

- a. Zer da Norbanako Jarduera Plana
- b. Nork behar du Norbanako Jarduera Plana
- c. Zertarako Norbanako Jarduera Plana

3. NORBANAKO JARDUERA PLANAREN ALDIAK ETA ERAGILEAK

- a. Hasierako aldia
- b. Plangintza egin eta abian jartzeko aldia
- c. Jarraipen aldia (ikasturtean zehar)
- d. Ebaluazio aldia (ikasturte-amaiera)

4. ESKU-HARTZEAREN LERRO NAGUSIEN IRIZPIDEAK

5. TUTORETZA LANA

6. FAMILIEKIKO EKIMENAK

AURKEZPENA

Hezkuntza laguntzaren premia berarizkoak dituzten ikasleak Norbanako Jarduera Plana (PAP) izango dute.

Tutoreak izango dira Plan honen arduradun nagusiak; lan hau burutzeko ikastetxeko beste profesionalen laguntza izango du (Irakasle Aholkularia, Orientatzaile, Ikasketa burua...), eta Berritzeguneetako profesional ezberdinenak ere. Beti ere, falimiarekin elkarlanean.

1 - SARRERA

Norbanako planean planteatzen diren ekintzak eta prozesuak ebaluatu egin behar ditugu. Adimen Gaitasun Handiko ikasleen hezkuntza premiek behar duten arretak eta norbanako planaren egokitasunak jarraipen iraunkorra behar dute, egon daitezkeen hutsuneak identifikatzeko eta planifikatu diren jarduerak doitzeko.

2 - NORBANAKO JARDUERA PLANAREN DEFINIZIOA ADIMEN GAITASUN HANDIKO IKASLE BATENTZAT

a- Zer da Norbanako jarduera-plana?

Norbanako jarduera-plana dokumentu bat da. Honetan adimen gaitasun handiko ikasle batek jasoko dituen hezkuntza erantzunak aurreikusiko dira. Hauek ikasle bakoitzaren arabera erabakiko dira, betiere bakoitzaren ezaugarri eta berezitasunei erantzunez. Jarduera horiek gela arruntean garatuko dira, batez ere, baina malgutasunez ikasle-elkarketa zein ohikoak ez diren espazioak erabiltzeko aukera emanez.

b- Nork behar du Norbanako jarduera-plana?

Egoera hauetakoren batean dauden ikasleei zuzentzen zaie Norbanako jarduera-plana:

- Adimen gaitasun handi gisa identifikaturik dauden ikasleei.
- Goiztiarra den ikasleei, formalki identifikatuta egon ala ez.
- Bataz bestekoekin alderatuta errendimendu altuagoa erakusten duten ikasleei.
- Arloren batean aurreratuago dauden ikasleei.
- Azeleraturik datozen ikasleei zein aberasketa curricularra egin behar zaienei.
- Adimen gaitasun handikoak izan arren, ikasteko zailtasunak dituztenei arlo instrumental batean edo gehiagotan; zailtasun horiek izan daitezke hezkuntza-sisteman sartu berriak direlako, motibazio eskasa dute-lako, euren gizarte-ingurunea ahula delako...

c- Zertarako Norbanako jarduera-plana?

Norbanako jarduera-planaren helburua bikoitza da:

1. Ikasleen garapen integrala, arlo guztietan lortzea: pertsonalean, sozialean eta akademikoan. Honetara bideratuko dira jarduerak:

- Ditutzen gaitasunen mailara egokituriko laguntza guztia ematera.
- Ikasleei baliabideak zein teknikak irakastera, hezkuntza helburuak arrakastaz lortzeko berme izateko.
- Ikasleengan, ikastearen aldeko jarrera positiboa eta aktiboa eragitera, arrakasta akademikoko esperientziak sustatuz.
- Antolatzeko eta lanean saiatzeko ohiturak sustatzera.
- Ikasleen autoestimua –pertsonala, akademikoa eta soziala- indartzera.
- Familiak inplikatzera, seme-alaben ikasketak hobetzeko.
- Ikaslea beraren zein taldearen onarpena eta normalizazioa lortzera.

2. Plangintza egitea irakasleen ezagutzarako eta hauen arteko koordinazioa bermatzeko, eta familien lankidetzatza segurtatzea, ikasle hauen premiei erantzuteko.

3. NORBANAKO JARDUERA PLANAREN ALDIAK ETA ERAGILEAK

a. Hasierako aldia

Momentu eta bide desberdinetatik sor daitezke plan honen beharra eta hasiera:

Familiak hala eskatuta edota kanpoko eragileak egindako txostenarekin eskolara hurbiltzen denean.

1. Kasu horretan tutoreak irakasle aholkulariarengana edo orientatzailearengana jo beharko du eta ikaste-txeak momentu horretan hasierako fasea zabalduko du. Horretarako behar diren behaketak eta estrategiak martxan jarriko dira, informazioa jasotzeko eta ondoren erabakiak hartzeko.
2. Tutoreak edota irakasle aholkulariak/orientatzaileak adimen gaitasun handien susmoa dutenean. Eskolako profesional hauek familiarengana jo beharko dute elkarren artean informazioa osatzeko eta ondoren erabakiak hartzeko.
3. Aurreko ikasturtean egindako ebaluazio psikopedagogikoaren emaitzak aztertu ostean (Berritzeguneko aholkulariak eginda) planaren beharra agertzen denean.
4. Etapa edota ikastetxe aldaketa dagoenean haien arteko koordinazioa bermatu egin behar da, aurreko ikasturteko informazioa, txostena edo NJPari jarraipena emateko.

Kasu guztietan, eskola eta familiaren arteko elkarlana eta komunikazio eraginkorra ezinbestekoa izango da.

b. Plangintza egin eta abian jartzeko aldia

Irakasle-taldeak, tutoreak koordinatuta eta irakasle aholkulariarekin/ orientatzailearekin batera, hezkuntza aberasteko plana zehaztuko du eta behar diren kasuetan ez-ohikoak diren neurriak hartuko dira.

NCE edo eskola malgutasun neurriak behar direnean ezinbestekoa da Berritzeguneko aholkulariaren ebaluazio psikopedagogikoa eginda izatea; horretarako eskolak eskaera egin beharko du ohikoak diren prozedurak eta epeak jarraituz (W67).

Plana egiterakoan, hainbat alderdi zehaztu behar dira:

- Planaren xedeak
- Dagozkion arlo edo ikasgaien gaineko erabakiak:
 1. Helburuak
 2. Edukiak eta jarduerak (zeintzuei lehentasuna eman, zeintzuk kendu, gehitu...)
 3. Askotariko baliabideak (digitalak, hedatze karpetak, kutxa magikoak...)
 4. Metodologia eta antolaketa (taldeko eta bakarkako lanak, ordutegi eta ikastalde elkarketa malguak, proiektuak, webquest-ak...)
 5. Ebaluatzeko irizpideak
- Tutoretza
- Irakasleen arteko koordinazioa
- Familiarekin elkarlana

Aldi honetan elkarriketa bat egingo da familiarekin, finkatutako planaren berri emateko eta lankidetzakonpromisoak idatziz jasotzeko (III. eranskina).

Ikasketa burutzak onartuko du plana eta antolamendurako neurriak ahalbidetuko ditu.

c. Jarraipen aldia (ikasturtean zehar)

Ebaluazio aldi bakoitzean, Irakasle-taldeak jarraipena egingo dio norbanako planaren betetze-mailari, aurrerapausoak baloratuz eta egokitzen diren aldaketak bideratuz, betiere familiarekin lankidetzan arituz eta ikaslearen partaidetza bultzatuz (eranskina-kontratua)

Hartutako erabakiak planaren (II eranskina) jarraipeneko atalean jasoko dira, eta ikasketa burutzari emango zaio horren berri.

Prozesuan zehar, irakasle aholkulariak edo orientatzaileak ekarpenak edo aholkuak eskainiko dizkio irakasle-taldeari. Halaber, diseinatutako ekintzak inklusiboak direla bermatuko du.

Galdera hauek erreferentzia izan daitezke jarraipen prozesu horretarako:

- Martxan jarri dira hartutako erabaki guztiak?
- Ondo funtzionatzen du ikaslearentzat egin den planifikazioak?
- Planifikazio horrek benetan erantzuten al die bere behar espezifikoak?
- Benetako laguntza ematen zaio?
- Kaltegarri suertatu diren ekintzak planteatu dira?
- Hasieran kontuan hartu ez ziren alderdiak azaldu dira?
- Benetako erronka intelektuala izan da ikaslearentzat?

- Ikaslea bere osotasunean (globalki) hartu da kontuan
- Nola sentitu da ikaslea?

d. Ebaluazio aldia (ikasturte-amaiera)

Irakasle-taldeak NJPren azken ebaluazioa egingo du; horretarako, kontuan izango ditu, gutxienez, alderdi hauek:

- Planifikatutako ekintzen betetze-maila eta balorazioa.
- Familiarekiko lankidetzeta eta komunikazioa.
- Hurrengo ikasturterako aurreikuspena.

Tutoreak, irakasle taldeak, Irakasle aholkulariak edo orientatzaileak eta ikasketa-buruak ebaluazioan parte hartuko dute, eta balorazio garrantzitsuenak ikaslearen espedientean jasoko dituzte.

4. ESKUHARTZERAKO ORIENTABIDEAK

Orokorrean Aberaste Curricularra da ikasle hauentzat neurri egokiena. Beste neurriak (Zabaltze egokitzapenak, eskolatzeta-aldiaren hasiera aurreratzea edo eskolatzeta denbora laburtzea,) aurrekoarekin batera egingo dira. Neurri guzti hauek ez dira elkartezinak) Eskola inklusiboaren ikuspegitik neurri ezberdinak behar dira, ikaslearen gaitasun orekatuak lortzeko. Ohiko neurriak orokorrak eta espezifikoak gehien bat, baina behar direnean ez-ohikoak aplikatuko dira. Erabakiak, eredu kolaboratiboan eragile guztien artean hartuko dira.

Beste batzuen artean neurri guzti horiekin ikasleen hezkuntza erantzun egokia lortu nahi da:

- Ikasleen ikasteko erritmoari erantzutea.
- Ikerketa eta azterketa bultzatzea.
- Komunikazio teknologia eta sare sozialak erabiltzea.
- Sormena bultzatzea.
- Garapen emozionala eta sozial egokia ahalbideratzea.
- ...

5. TUTORETZA LANA

Gaitasun handiko ikasleek ere irakasleen tutoretza eta laguntza behar dute, hezkuntzaren esparruan ongi molda daitezen, bai ikuspegi akademikotik eta bai ikuspegi sozial eta emozionaletik.

Tutoretza lana familiekin lankidetzan eta haiekin koordinatuta burutuko da.

Tutoretza lanak, geletan mitoak eta aurreritzi okerrak bideratzeko balio behar du.

6. FAMILIEKIKO EKIMENAK

Familia eta ikastetxearen arteko lankidetzak funtsekoa eskola-arrakasta lortzeko. Hori hala bada kasu guztietan, are garrantzitsuagoa da adimen gaitasun handiko ikasleentzat. Ez dugu ahaztu behar ikasle horiekin egiten diren ekintza batzuek jarraipena izan behar dutenik familia-eremuan oinarritzko hezkuntza osoan zehar: sormena, ikasteko denbora antolatzeak, erantzukizunak norberaganatzeak, motibazioa, bere lanaren balorazioa...

Gurasoekiko harremanak hastean ikasleari eginiko ebaluazio desberdinen emaitzak emango dizkiogu. Gainera, adimen gaitasun handiko umearekiko onarpena eta berarekin lan egitearen poza adieraztea ezinbestekoa izango da giro harkorra eta konfidantzazkoa sustatzeko.

Familiekin egin beharreko lana:

- Elkarrenganako konfiantza oinarritu behar da, eta ikaslearen alderdi positiboak nabarmendu.
- Hiruhilabete behin jarriko gara tutorearekin edota irakaslearekin harremanetan.
- Hartu beharreko esku-hartzei eta neurriei buruzko informazio zabala eman eta prozesuaren garapenaren berri azaldu.
- Jarraibideak, bibliografia, materialak, ingurune baliabideei eta adimen gaitasun handiko elkartei buruzko informazioa... eskaini.

ERANSKINA 5 Kasuak Adibideak

1. KASUA: HAUR HEZKUNTZAKO IKASLE BAT

HISTORIALA

Eskolarizazioa

Haur Hezkuntzako 5 urteko gelan dagoen mutil baten istorioa dugu. Eskola berean egin du bere eskolarizazio osoa, hau da, HH 2, 3 eta 4 urteko maila.

- **HH 2 urteko gelan.**

Tutoreak hainbat ezaugarri bereziak antzeman zituen, horien artean obsesioa zenbakiekin, oso ondo menderatzen zituen zenbakiak eta horretan denbora asko ematen zuen, bestalde, harremanetan oso bakartia zela ikusi zuten.

- **HH 3 urteko gelan.**

Aurreko kurtsoko ezaugarriak mantentzen ziren: obsesioa zenbakiekin eta zailtasun handiak harremanetan. Eskolara ez zuen nahi joan, eta tutoreak kezkatu ziren zegoen hainbat jarrera eta portaeragatik.

Momentu batean ASPERGER Nahasmena dituzten ikasleen ezaugarri batzuk antzeman omen zituzten irakasleek, horrela egoera izanik, tutoreak laguntza eskatu eta Kontsultorearekin behaketa egin zuten eta txosten bat egin zioten gurasoei pediatriari emateko. Pediatra Osasun mentalari deribatu zion.

- **HH 4 urteko gelan.**

Ikasturte horretan tutore berria dagokio ikasleari eta baita ere ikastetxean kontsultore berria dago.



ANTZEMATEA/BALORAZIOA

- HH 4 urteko gelan.

Ikasturte hasieran gelako banku baten azpian ezkatututa eman zuen aste bat eta erdi, ez zuen nahi eskolara joan.

Jarrera eta ezaugarri horiengatik tutorea kezkaturik Kontsultoreari deitu eta behaketa egin zuten. Honako ezaugarri hauek ikusi zuten:

- Irakurtzeko / idazteko gaitasuna handia.
- Zenbakikuntzan kontrol izugarria.
- Espazio / denboran kokatzeko gaitasuna.
- Arrazonamendu logikoan oso ona.
- Nahiz eta bakartia izan, besteekin harreman izateko arazorik ez.

Behaketarekin batera ikasgelan hainbat aldaketa egiten hasi baziren, ikaslea berehala hobetzen hasi zen, hau da, ez zen mahai azpian gordetzen eta Andereñoarengana eta bere kideengana hurbiltzen hasi zen.

Eskola eta familia arteko harremana estutu zen eta gurasoak ere hobekuntza hasi ziren antzematen.

Hala ere, Kontsultoreak eta tutoreak ezaugarriak ikusirik gaitasun handiak antzeman zituzten eta erabaki zuten Berritzegunera deitzea laguntza eskatzeko.

Familiarekin bildu ziren horretarako eta ados agertu ziren. Horrela Kontsultorea Berritzegunearekin bildu eta prozesua hasi zen.

TUTOREA ETA KONTSULTOREA:

Aurretiko behaketen ezaugarriak kontutan hartuz, behaketa jarraitua gauzatu arlo desberdinetan.

IKASLEAREN DATU BILKETA:

Eskolan eta Familiaran egiteko galdetegiak erabili ziren talde dozente eta gurasoek iritsia jasotzeko.

Berdinen artekoa ez zuten egin, ez zen egokia ikusten ikasleen ezaugarriagatik eta adinagatik..

BERRITZEGUNEA

Kontsultoreari eta tutoreari aholkularitza eman eta testuinguruko balorazio espezifikoa egin.

EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA

Tresnak eta estrategiak:

- Testuinguruaren ebaluazioaren bilketa eta azterketa:
 - Behaketa-eskalak
 - familiarekin egin beharreko elkarrizketak

Familiak ematen duen informazioa ezinbestekoa da, ikastetxean ez baitira ezagutzen haurrak etxean adierazten dituen eta jakin ezin diren alderdi ugari.

Kasu horretan, familiak XX-(e)n irudia osatzen duten eta hura ulertzeko baliagarriak diren oso datu baliotsuak eta ezaugarri emozionalak eta afektiboak ematen ditu: motibazioak, gustuak, zaletasunak, beldurrak eta abar.

Behaketa-eskalak hainbat ingurune eta egoeratan erabiltzen dira

- Berritzegunearen balorazioa
 - Ikasgelako/patioko testuinguru ekologikoetan egindako behaketa.
 - Produkzioen azterketa
 - Proba estandarizatuen pasazioa 3 saiotan:
 - BADYG-E
 - K-BIT
 - PEABODY-III
 - GOUDENOUGH...
 - Marrazki libreak
- Balorazioarekin, datu zehatzagoak lortzen dira:
 - Ez-hitzezko oso trebetasun mental ona
 - Kontzeptu kuantitatiboak eta zenbakizkoak erabiltzeko oso gaitasun handia.
 - Pertzepziozko eta ikusizko arazoibide egokia.
 - Zuzeneko esku-hartzerik gabe ikasi du irakurtzen.
 - Arreta-gaitasun handia.
 - Jokabide zuzen eta egokiaren zentzua.
 - Inguruan gertatzen denaren kontrola.
- Profilari lotutako punturik ahulenak:
 - Inpulsibotasunerako joera.
 - Zenbaitetan, frustrazioarekiko tolerantzia txikia agertzen du, jarrera horrek murrizteko joera hartu badu ere.
 - Lanak amaitu gabe uzteko joera.
 - Nolabaiteko disinkroniak hitzezko esparruaren eta ez-hitzezkoaren, kognitiboaren eta motorren artean.

ESKU-HARTZEA- EKINTZAK

Esku hartzeko proposamena:

Esku-hartzearen printzipio orokorrak:

- Indarguneak sendotzea.

- Ahuleziak lantzea garapena bultzatzeko eta ikusitako disinkroniak murrizteko.
- Konfiantzan oinarritutako harremana eta XX-(e)k bere ahalmen guztiak garatzeko giro atsegina eta segurua ezartzea.
- Ikasgelako curriculumak aberastea, dauden txokoen egituraren bidez; egungo txokoak aberastea eta naturako fenomenoaren esperimendazioari lotutako txoko berri bat inplementatzea.
- Lankidetzak-ikaskuntzako eta berdinen arteko tutorizazioko teknikak inplementatzea, eta, teknika horien bidez, lehiaren ordean lankidetzak bultzatzea.



IKASGELAKO ANTOLAKETAtik abiatuz aldeketak egiten dira

Txokoak ikaskuntza modu autonomoan eta eraikitzailean gauzatu ahal izateko jolasekin hornitu dira, emaitza beraiek bakarrik lortu ahal izateko moduan; aldi berean, zailtasunekin aurkitzen direnean elkar-laguntza sustatzen dutenak. Ikasleen erritmo eta maila ezberdinak errespetatzea izan da helburua.

Zirkulazio libre: Makinistak bere izena nahi duen txokoan kokatzen du belkro bat erabiliz. Ondoren, zerrendan bere ostean datorrenari emango dio izena, eta horrela denek aukeraketa egin arte. Txoko bakoitzak kupo bat izango du, beraz, lekurik ez badago beste txoko bat aukeratu beharko du ikasleak. Nahi dutenean aldaketa egin ahal izango dute.

Ezagutza berrien lanketak talde handian egin dira. Guztion artean ondorioak ateratzeko asmoarekin.

Taldea lau taldetxotan banatuta dago: berdea, urdina, horia eta laranja; bakoitzean 3-4 ikasle. Taldetxo hauek erabili dira ekintza konkretuak lantzeko, adb: ezagutzak barneratzeko zailtasunak dituzten ikasleekin modu indibidualizatu batean lantzeko.

Hasieran guztiz libre mugitzen ziren, bakoitzaren indarguneak antzemateko. 2.hiruhilabetetik aurrera, ikasleak animatu aste osoan zehar txoko guztietatik pasatzera. Txokoz aldatzen diren bakoitzean gurutzea egin behar dute txokoak agertzen diren erregistro orrian, honela, zein txokotan mugitu diren jakiteko.

Ikaskide guztien artean ardurak banatu genituen: norbait falta bada ea komunean dagoen begiratzen duena, gelako loreak zaintzen dituen, argiak itsaltzen dituen...eta irakutzen dakien ikaskideak menua irakurtzen digu egunero.

Txokoetan: Sartzen diren moldaketa batzuk

1.Hizkuntza txokoa:

Gaztelaniazko eta euskarazko ipuinak dagokien konpetentzia-mailara egokitzea. XX-(e)k joan den ikasturte-tik (HH3) daki irakurtzen, eta ipuin konplexuagoak eta testu gehiago dutenak behar ditu. Gainera, ikaskidee-kiko interakzioa sustatu nahi da ipuinen eta kontakizunen irakurketaren bidez.

Txoko honetan, XX-(e)n eta gainerako ikasleen intereseko askotariko gaiak eta bitxikeriak kontsultatzeko hainbat liburu sartuko dira.

2. Matematika txokoa.

PENTSATEKA jolasak sartzen dira. Besteak beste, arrazonamendu logikoa sustatzen duten jolasak

Txoko honetan, pentsateka antolatu eta sartzen da: mahai-jokoak, ausazko jokoak, asmamen-jokoak, arra-zoibidearen garapena, intuizioa, egindakoaren kontrol eta erregistro indibidualizatuarekin.

3. Esperimentazio-txokoa

ZIENTIFIKOEN KUADERNOA: Ipuin batean (Tulipa Txikia) oinarriturik naturako lau elementu esperimentatu ditugu: lurra, eguzkia, ura eta haizea. Lau esperimentu egin genituen, eta ondoren bizi izandakoarekin gela-rako libuxka egin genuen.

-Naturako fenomenoaren behaketa eta esperimentazioa.

-Natura jolasteko eta gogoeta egiteko aukera ematen diguten alderdi fisikoak eta kimikoak, biologikoak eta teknologikoak beteta dago.

- Txoko honen helburua zientziak baliatzen dituen prozedurak lantzea da: behaketa, jakin-mina, manipu-lazioa, sailkapena eta abar. Prozedura horiek galdera gehiago eta jakin-min eta ikasteko gogo handiagoa sorrarazten dizkie.

BALORAZIOA



Oso balorazio ona egin da tutore eta kontsultore aldetik.

Gela:

Oso aberasgarria izan dela uste dugu.

Zirkulazio librea lan egiteak arauen lanketa zehatza eskatzen du, eta ikasleek derrigorrez onartu eta errespetatu behar dituzte.

Ikaskide guztien artean sortzen da interakzioa, harremanak aberastuz.

Ikasle zehatz batzuentzat

Txokoetan lanketak autoikaskuntza eran egiteak lasaitasuna transmititzen duela ikusi dugu, ez baita sortu kompetibitatearik, elkar laguntza baizik.

Lan talde txikiek aukera zabala eskaintzen dute banakako arreta eskaintzeko: ezagutzak barneratzeko zailtasunak dituenarentzat, komunikazioan zailtasunak dituenarentzat, goi gaitasunak dituenarentzat ...

Gelako arduren banaketak auto-estimua lantzen duela ikusi ahal izan dugu. Denok dakigu zerbait ondo egiten eta denok daukagu zerbait ikasteko

Eskola mailan

Interesgarria litzateke txoko bat gehiago sartzea gelan: esperimentazioarena.

Kasu honetan, ezin izan da sortu denbora faltagatik, moldaketa batzuk maiatzean egin baitira.

Zirkulazio librean lan egitea positiboa izan da. Ikasleak modu lasaian eta autonomoan mugitu dira ikasturtean zehar.

Txokoen inguruan hausnarketa egin da, txoko motak, antolaketa ... eta komenigarria ikusi da beste geletara zabaltzea.

Irakasleengan

Lan egiteko modu honek mesfidantza sortu du beste irakasleengan. Ikasleak lasai eserita lan egiteko gai izango ez diren beldurra, bakoitzak nahi duena egiten du nahi duenean ...

Baina errealitatea oso ezberdina da. Ikasleek beraiek kudeatzen dute euren ikaskuntza (irakasleak ondo prestatutako materialarekin), eta beraien garapen mailaren arabera lan egiteko aukera ematen du. Ume bakoitzak prest dagoenean emango du pausua hurrengo fasera, eta erritmo hori errespetatzen da

GURASOAK

Hasieratik eskola eta familia arteko etengabeko komunikazioa izan dute.

Bereziki bilerak egin dira momentu horietan:

- Kontsultorea behaketa eta ikasgelan sartzekoan
- Berritzeguneko aholkularik hasteko onarpena emateko
- Informazioa elkartrukatzeko: era informalean eta baita ere galdeketa bidez.
- Planteamendua azaltzeko
- Jarraipena eta balorazioak elkarren arteko egiteko.

Harremanak beste kanpoko eragileekin

UPIko psikiatrarekin harremanetan jarri da HPBko aholkularia eta ados zegoela planteamenduarekin. Momentu horretan jarraipenean zegoen kasua, baina alta ematera zihoala dio.

2. KASUA: CURRÍCULUMEAN SARTZEKO EGOKITZEA

CURRÍCULUMEAN SARTZEKO EGOKITZEA ADAPTACIÓN DE ACCESO AL CURRÍCULO

IKASLEAREN DATU PERTSONALAK DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A.

1. ABIZENA / APELLIDO 1º:

IZENA / NOMBRE:

JAIOTEGUNA / FECHA DE NACIMIENTO:

ESKOLATZEA / ESCOLARIZACIÓN:

Etapa / Etapa: LEHEN HEZKUNTZA

2. ABIZENA / APELLIDO 2º:

IEZ / N° R.A.:

ADINA / EDAD: 6 URTE

Zikloa / Ciclo: 2

CURRÍCULUMA NORBANAKOARI EGOKITZEA EGITEN PARTE HARTU DUTEN IRAKASLEAK PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN SU ELABORACIÓN.

TUTOREA / TUTOR/A:

LAGUNTZAKO IRAKASLEA / PROFESOR/A DE APOYO:

ARLOKO IRAKASLEA / PROFESORADO DE ÁREA:

AHOLKULARIA/ORIENTATZAILEA / CONSULTOR/A/ORIENTADOR/A:

BERRITZEGUNEA:

BESTELAKO PROFESIONALAK / OTROS/AS PROFESIONALES:

IKASTETXEAREN DATUAK DATOS DEL CENTRO.

IKASTETXEAREN IZENA / NOMBRE DEL CENTRO:

KODEA / CODIGO:

Denboraldia / Periodo para el que se realiza: Del (e)tik al arte.

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|---|---|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | 1. Gelako programazioa aberastu 1A. Gelan finkatzeko jarduerak egiten direnean eta adimen gaitasun handiko ikasleak ez ba ditu behar,sakontzeko jarduerak eskainiko zaio. 1B. . Zailtasun maila desberdineko jarduerak antolatzea unitate didaktikoetan (Matemtika, Ingurune/Science, Lengua, Euskera). 1C. Jarduera sinpleak kendu eta konplexuagoak eskeini. |

..... (e)n ko ren (e)an
En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|---|---|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | 2.Zabaltze tailer edo txokoen bidez aberasketa jarduerak 2A. Geletan espazio desberdinak antolatzea edota ikastetxeko espazio desberdinak erabiltzea ekintza motibagarriak antolatzeko. 2B. material desberdinak, baliabideak, ekintza osagarrik prestatuta izn gelan behar duenean erabili ahal izateko 2C. Eskolako gela desberdinak(ordena gailu gela,ingelerako gela,musika gela,liburutegia...) erabili ahal izatea ekintza desberdinak burtzeko eta bertako baliabideak erabiltzeko. |

..... (e)n ko ren (e)an
En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|--|---|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | 3.Proiektuka landu eta jarduerak aberasteko aukerak zabaldu 3A. Ejekuzio , erritmo eta sakontze egokia bermatu. 3B. Arloren bateko edukia proiektua bihurtzea , horretarako behar duen denbora eta ebaluazioa markatuz. 3C. Arlo desberdinetan proiektuka jarduerak antolatzea |

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|--|--|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | 3D Lan proiektuak gehitzea jarduera arruntak aberasteko(astea,hilabetea,hiruhilekoa) <ul style="list-style-type: none"> - Hiruhilabeteko osagarri proiektu bat antolatzea zientzia arloan. - Interes guneak aukeratzea(Programazioa,mekanika,egipto,Erdi aroa...). - Gertakariak (politikoa,sozial arloan,aurkikuntza,ikastetxeko ekintza,hitzaldia,bisita...) proiektua bihurtzea. |

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|---|---|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | <p>4. ZIENTZIAK PROIEKTUA: Zientzia arloan talde osoak proiektuka landuko du, bakoitzak bere trbetasunetatik eta ezgueratatik aportazioak egin ahal izateko.</p> <p>5. Curriculumean EZ dauden edukiak ahalbideratzea.</p> <p>5A. Curriculumean ez diren agertzen gaiak edo ekintzak planifikatzea, ikasleen interes handiko gaiei erantzuteko.</p> <p>5B. Eduki konkretu bat lantzen denean interes handia sortzen duen gaiei lekua egitea.</p> <p>5C. Informazio osagarria edo gaiarekin lotutakoa bilatzea eta taldearekin partekatzea.</p> |

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|---|---|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | <p>6. Garapen kognitiboa garatzeko programak</p> <p>6A. Trebetasun kognitiboak eta pentsamendu dibergentea indartzea progrma espezifikoek bidez.</p> <p>6B. Pentsamendu dibergentea garatzeko ekintzak antolatzea: Giltzak, errutinak eta pentsamendu trebeziak.</p> <p>6C. Kutxa magikoa eta pentsateka erabiltzea jokuak jarduerak antolatzeko euskarri desberdinetan (manipulatiboa eta digitala). Bestelako ekintzak izanik eta ikasleek trebezi intelektualak eta sozialak garatuz eta erabiliz.</p> |

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|---|---|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | <p>7. Garapen sozialalerako ekintzak eta programak sartzeta.</p> <p>7A. Garapen soziala bideratzea(komunikazio gaitasuna,jarrera prosoziala,desberdintasunak respetatzea,adiskidetasunerako gaitasun,arazo interpersonalak gainditzeko gaitasunak,..).</p> <p>7B. Jokuak, jarduerak, ekintzak,proiektuak antolatzerakoan talde txikietan ,bikoteka edo talde handian lantzean bakoitzaren partaidetza bermatuz gaitasunak eta trebeziak kontuan izanink.</p> |

.....(e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|---|--|
| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | <p>8.Garapen pertsonalerako programak eta jarduerak sartzeta.</p> <p>8A. Garapen pertsonalean eta afektibo-emozionalean laguntza eskeintzea.(autokontzeptua, autoestimua,enpatía,emozioak errekonozitzeko eta adierazeko gaitasuna,sentimendu ezezkorrei aurre egitea,frustzioari tolerantzia...)</p> <p>8B. Programa eta kuaderno espezifikokoak erabiltzea.</p> <p>8C. Gelan edo eskolan gertakrien bat erabiltzea aipaturako aspektu horiek lantzeko(ikasleen arteko gatazkak,bizipenak, patioko gatazkak...)</p> |

.....(e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|--|---|
| <p>Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias</p> | <p>Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales</p> |
| <p>L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA</p> | <p>Burutzeko metodologia</p> <p>M 1. Matematika arloan ikasleak ekintzak burutzen dituenean problemen sorkuntzan lantzea.</p> <p>M 2. Sciencen birpasatzen ari direnean aurreratutako taldeak esposaketa bat antolatzea.</p> <p>M 3. Aberaste txokoa antolatzea gelan landtako gaiekin lotutako materialekin.</p> |

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias | Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales |
|---|---|
| L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA | <p>Burutzeko metodologia</p> <p>M 4. Crear un Banco de Recursos Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las TIK: Sala Informatika - Euskera/Ingles/Castellano http://goo.gl/7UpJY9 - Learning thru Creativity http://www.kerpoof.com/ - Enclopedia online http://enciclonet.com/canales/ - Garapen kognitibo: http://www.web-games-online.com/mastermind/ - Tangram:http://www.juegosfan.com/tangram# - Euskera/Igarkizunak: http://asmakilo.blogspot.com.es/ - Elaborar Periódico: http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/webEP/index.htm - ESCRITURA: http://sol-e.com/bancorecursos/index br.php?verSeccion=actividades especiales.php - Publicidad-Análisis Crítico: http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/leer publicidad - ESCRIBIR-frases,refranes,citas http://arquilabra.lerr.es/ - INGLES-WEBQUEST/ Animals life http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/cycles/index.htm - Ingelesez jarduera ugari http://www.ceip-diputacio.com/portada%20idioma.htm - MATE http://www.thatquiz.org/es/ - SCIENCE http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/subsets/rekenweb_en/ - LOGICA: http://juegosdelogica.net/index.php - INGENIO http://juegosdeingenio.org/ - EXPERIMENTOS: http://ciencianet.com/ - http://www.experimentar.gov.ar/home.php - INVENTOS: http://www.educar.org/inventos/ - PLANETAS: http://www.stellarium.org - PLANETARIO INTERACTIVO http://celestia.es/ - HISTORIA-GEOGRAFIA: http://agrega.hezkuntza.net - ARTISTICA: http://www.mariaclaudiacortes.com - FORMAS ROSTRO: www.joystig.com - TIPOGRAFIA: http://robotype.net |

.....(e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de CURRICULUMAREN ABERASTUSUNA

| | |
|--|---|
| <p>Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias</p> | <p>Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales</p> |
| <p>L.HKO 3.MAILA EGINGO DU BERE TALEKIDEEKIN BAINA CURRICULUMA ABERASTUKO DA</p> | <p>Burutzeko metodologia</p> <p>M5. Proiektuka lantzen denerako jarraibideak</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gai bat aukeratu(ebazpena bihurtuz edo ikerketa lana) - Gaiaren inguruko motibazioa landu(informazioa bilduz, helburuak diseinatuz...) - Planifikatu eta fase desberdinak aurreikusi(informazio bilaketa,denbora aurreikustea,behra diren materilak izatea,aurkezpen formatoa erabakitzea...) - Lana burutzea (taldeka edo bakarkaka) - Produktua aurkeztea eta ebaluatzea. - Bukaerako proiektua asmatzea . Hitzaldia esatebaterako(noiz, nola, azpimarratzekoa,...) eta eskolako beste taldeei aurkeztea. <p>M6. Aberaste digitala aplikatzen</p> <p>M7. Aprenizaia eta serbitzua proiektua burutzea</p> |

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

3. KASUA: LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLE BAT, SARA

HASIERAKO URRATSAK

HH 5 urteko gela

Tutoreak ikasturte osoaren zehar familiarekin biltzen da, eta oso ezaugarri diferentzialak antzematen dute Sararengan.

Familiak hasieran zalantzak eta beldurrak ditu.

Eskolako kontsultoreari laguntza eskatzen dute.

Kontsultorea eta familia biltzen dira, eta Berritzeguneko laguntza eskatzea adosten dute.

Kontsultorea Berritzeguneko aholkulariarekin biltzen da eta Sararen kasua aurkezten dio. Hona hemen hasierako informazioa:

- Familiak dio jaiotzetik beti ikusi dute bere adinekoekin konparatuz oso aurreratua.
- Irakurtzen oso azkar hasi zuen, 3 urtekin irakurtzen omen zuela.
- Sara askotan kexu agertzen zen, eskolan oso gauza aspergarriak egiten zirela eta ez zen batera gustura aurkitzen.
- Neskatilaren joera helduekin egotea da, eta bere kideekin gutxi egoten da, eta bere galderak eta interesak ez dira bere kideen bezalakoak.
- Oso behatzailea da, kreatiboa da
- Eskolaz kanpoko ekintzak egiten ditu: Biboliña jotzen ikasten du, eta oso ondo jotzen duela diote, berak talde aurreratuarekin jotzen du.
- Kontsultoreak dio berekin rakurri zuen Baleari buruzko ipuin bat, bere adinerako nahiko luzea eta ondoren laburpena egiteko gai izan zen, oso ondo egina gainera.
- Kalkulu mentalean adibidez, buruz egiten ditu oso ondo 20arte, laguntzarik gabe.
- Idazketan oso ondo moldatzen da ordenagailuan, baina psikomotrizitate finean ez da oso trebea, letra larriz idazten du oraindik.

Guzti hori ikusirik eskolak eta familiak erabaki dute Berritzeguneko balorazioa eskatzea.

BALORAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA HASTEN DA:

- Hasierako erabakiak hartzen dira. Familiak onartzen du balorazioa egitea. Horretarako hainbat bilera egiten dira familia, eskola eta Berritzegune artean.
- Elkarrizketak eta prozesuaren planifikazioa egiten da:
 - 1.- Tutorearekin eta kontsultorearekin bilerak. Prozesua antolatzeko eta informazioa jasotzeko
 2. – Familiarekin bilerak. Informazioa elkarren artean trukatzeko, gurasoak zalantzak eta beldurrak planteatzen dituzte eta Berritzegune aldetik azaltzen dira hainbat prozedurak, aukerak, ...
 - 3.- Epeak, lanak, tresnak... adosten dira.

BALORAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA: Tresnak eta estrategiak.

- Behaketa ikasgelan, pasilloan, patioan ...
- Sararen produkzioen emaitzen azterketa
- Egiten dituen galderak eta iruzkinak
- Ezagutza orokorra eta espezifikoa.
- Ekintza konplexuekiko zaletasuna.
- Bere kideekin harreman mota.

Berritzeguneko aholkulariak ikasgelan sartzen da BEHAKETA egiteko. Hona hemen hainbat datu:

- Ikasgelara joan naiz, bertan borobilean eserita zeuden elkarrizketan.
- Ikasleak hainbat bider parte hartu du eta oso ekarpen aberatsak eman ditu.
- Ondoren neskatilarekin egon naiz tarte batean, ipuina aukeratzea eskatu diot eta hasierako orrialdeak ozenki irakurri ditu. Irakurketa maila ona, abiadura oso altua bere adinerako eta ulermen maila ona ere.
- Galdetu diot: zer da gehien gustatzen zaizun eskolan?. Erantzuna: gimnasia. Eta, zer da gutxien gustatzen zaizuna?, erantzuna: zarata.
- Tutoreak dio zarata asko molestatzen zaiola, askotan kexatzen dela.

BALORAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA : FAMILIA

Gurasoekin hasierako bilera egin da ezagutzeko elkar, bertan informazioa elkartrukatzeko eta beraien espektatibak eta iritziak ezagutzeko.

- Bilera luze izan da, oso atsegina, gurasoak azaldu dute Sararen egoera eta ezaugarriak, eta BG aldetik dau den aukerak Sara bezalako ikasle tipologiarentzat: Curriculum aberastea, Zabaltzeko Curriculum Egokitza-pena eta, Flexibilizazioa.
- Aukera horien ezaugarriak aztertu dugu.
- Balorazioa bukatzerakoan berriz ere elkartuko gara eta denon artean adostuko dugu zein neurriak hartuko ditugun.

Hainbat datu:

- Gurasoek diote esfortzu handia suposatzen diola harremanak eraikitzea.
- Sarak eskolan gutxi ikasten duela dio eta etxeko lanak eskatzen ditu.
- Interes eta jakin mina handia adierazten du edozein gaietan.
- Hipersensiblea da.

BALORAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA: BERRITZEGUNEKOA

Sararen ikasgelan egon naiz saio ezberdinetan eta bakarkako saioak ere egin ditut berakin. Jarraian dugu balorazioaren ondorioak

Ezaugarri pertsonalak

- Sararen balorazioa egiterakoan esparru desberdinak aztertu dugu. Horretarako tresna desberdinak erabili ditugu,
- Hauexek izan dira erabilitako batzuk:
 - WISC-IV (Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV)
 - Matrices progresivas de RAVEN
 - Test gestáltico visomotor de L. BENDER.
 - CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.
 - C.L.E. II- A Sormen proba.
 - Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (5-8 años) (Luz Pérez y Carmen Lopez).
 - Cuestionario de observación para la familia.
 - Escala de características comportamentales de los escolares. Valoración por los profesores. (J.S. Renzulli y otros)

Ikasteko estiloari buruzko ezaugarriak

- Memoria auditiboa eta bisuala oso egokia dauka.
- Datuak eta informazioa gogoratzen ditu erraztasunez.
- Buruz ikasteko erraztasuna adierazten du.
- Azalpenetan adi egoten da eta informazioa ondo jasotzen du.
- Jakin mina adierazten du.
- Ikasteko erritmoa oso azkarra dauka.
- Hiztegi aurreratua du bere adinerako.

- Gai askori buruzko informazio asko daki, eta egiazko informazioa bildu nahi izaten du.
- Abstrakzioak egiteko gai da.
- Behatzailea da.

Motibazioa

- Gai batean denbora-tarte luzean arreta mantentzeko gauza da.
- Zenbait gaitan edo arazotan interes jarraitua du.
- Saiatua da, langilea.
- Bere lanaren emaitzen arduraren pertsonala hartzeko aukera ematen dioten egoerak nahiago ditu.
- Askok hartzen du parte zenbait gaitan, asko galdetzen du.
- Perfekzionista da, kanpoko motibazio gutxi behar du, gauzak ongi egin nahi ditu.

SORMEN EZAUGARRIAK

- Sormen handiko ikaslea da, etengabe asmatzen ditu gauza berriak.
- Ezohizko, aparteko eta zentzuzko erantzunak ematen ditu.
- Interes handia du hainbat gaietan: zer pasatzen da gure gorputz barruan, nola sortu zen lehen arbola, eta lehengo pertsona ...
- Problema edo galdera baten aurrean, ideia edo ebazpen asko ematen ditu.

LIDERGOA

- Jokabide arduratsua du.
- Ikaskideek errespetatzen dute.
- Ideiak antolatzeko eta besteekin ondo komunikatzeko gai da.
- lankidetzan aritzen da besteekin lan egiten duenean.

EZAUGARRI SOZIAL ETA EMOZIONALAK

- Oso alaia eta lasaia da.
- Oso sentikorra da, helduen humore aldaketak eragin handia du beregan.
- Ahalmen sensorial handia du bereizgarri, eta hainbat estimulu oso erakargarri edo gogaikarri bihurtzen dira: soinuak, zarata, musika,
- Moralaren eta justiziaren zentzuak oso garatuta dauzka txikitatik. Balio
- unibertsalak defendatzen ditu, adibidez justizia, bakea eta zuzentasuna, eta munduan dagoen sufrimenduak kezka eragiten dio: gerrak, gosea, kutsadura, klima-aldaketa

- Bere adinekoekin egotea atsegin zaio, baina gai da egoteko bakarrik denbora luzean gaia gustukoa bada.
- Hainbat zaletasunak ditu:
 - Irakurtzea asko gustatzen zaio,
 - Eskulanak egitea (planoak egitea gustukoa du)
 - Margotzea: akuarelak ...
 - Bizikletan ibiltzea,
 - Musika: biboliña jotzen du.
 - Beste lagun bati lagundu behar badio, gustura egingo du.
 - Helduekin egotea gustukoa du eta harreman egokiak mantentzeko trebetasun handiak ditu (elkarriketa mantendu tonu eta modu egokian...)
 - Nagusien autoritatea onartzeko ez dauka arazorik, nagusien ideiak, argudioak eta laguntza eskertzen du.

Familiari dogokionez:

- Sararen gurasoak oso inplikatuak daude bere hezkuntza prozesuan, ama etxean egiten du lan, horrek ziurtasun handia ematen dio, eta aukera ematen dio estimulazioa jasotzeko.
- Gurasoek oso ondo ezagutzen dute Sararen ezaugarri pertsonalak eta kezka handia adierazten dute honen ibilbide eskolarraren aurrean.
- Eskola eta familiaren arteko elkarlana burutzen ari gara oso modu egokian.
- Familiaren asmoak errealitateari lotuta daude Sararen ahalmenak eta hobetu beharrekoa ezagutzen dituzte eta era natural eta egoki batean estimulatzeko dute.

BALORAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA : ESKOLA

Eskola inguruneari dagokionez:

- Eskolan Lehen Hezkuntzako lehen zikloko mailak hainbat momentuetan elkartzen dira ekintzak egiteko. Berez gelak zabalik daude, eta ekintzen arabera antolatzen dituzte taldeak. Metodologia berri honek errazten du ikasleen garapena.
- Sara hainbat momentuetan bigarren mailakoekin egoterakoan ahalbidetzen zaio ikasketak bere mailara egokitzea.
- Eta Sarak ez dauka inolako arazorik bere gelakoekin ezta 2. Mailako ikasleekin ere.
- Bere maila eta beharrei erantzuteko eskolako baliabideak eta estrategia ezberdinak erabiltzen dira. Momentu batzuetan bere kideekin lan berdina egiten eta beste batzuetan berarentzako lan edo proiektuak garatzen, ikastetxeak eskaintzen duen informazio modu eta mota desberdinak erabiltzeko aukera emanez.

Jarraian azaltzen da eskolako planteamendua. Esan beharra dago erabiltzen duten metodologia oso egokia dela Sararen ezaugarrietarako.

1. Autoestima indartu: Aniztasunaren lanketa. Curriculumean denbora zehaztuta :
Emozioen lanketa eta kudeaketarako. Norberaren kontzientziaren garapenerako: materialak sortu dituzte, narrazioak ... Sintoniak egiten dira
2. Pertsonen arteko interakzioak.: Emozioen lanketa.
Imaginarium-a dute haurra bakarrik egotea behar duenean, bere buruarekin erlaxatzeko musika eta irudiekin
3. Jakin-mina elikatu eta bideratu: Eszenatoki kulturalen lanketa.
Adostokia dute , elkarbizitzako gatazkak kudeatu behar direnean. Haurrak taldeka antolatzen dira ardura ezberdinekin.
4. Pentsatzen eta ikasten ikasi: Pentsamendu hausnarkorren lanketa. Espazio zabalak , irekiak, maila ezberdineko ikasleen arteko interakzioak eta elkarlanak baimentzeko.

ZIKLOKO PLANTEAMENDUA 2 mailetako ikasleak elkarrekin hainbat arlo eta jardueretan autonomia eta aniztasunari erantzuteko:

MatematikakoTxokoak ordu bat astean.

4 txoko (neurriak, logika, zenbakikuntza eta geometría) material manipulatioaz, jokoak eta zailtasun ezberdineko fitxekin.

Ikasleak denetatik pasatu behar dira . Auto-zuzenketak daude eta panel bat bertan adierazteko zer egin duten eta jarraipena egiteko.

Hizkuntza tailerrak:

3 tailer daude eta laguntza gelako irakaslea ere bertan integratzen da.

Ahozko eta idatzizko Ulermena, adierazpena eta irudizkoa (irudi hizkuntza)

Azpi proiektua 3 ordu astean . Jakin-mina suspertzea du helburu garrantzitsuena . 2 egiten dira ikasturte osoan - Gizartea eta komunikazioa, maila bakoitzeko Txanelako proiektuekin erlazionatutakoak.

Heziketa fisikoa elkarrekin 2 mailak

Hezkuntza Artistikoa elkarrekin 2 mailak

Ikasys: matematika, hizkuntza, ingeleseko prozedurazko jardueretan trebatzeko bitarteko digitalean .

Haur bakoitza bere portatilekin eta 2 haur adin ezberdinetakoak elkarren ondoan, baina bakoitza bere jarduerak egiten . Zailtasun ezberdineko jarduerak dira eta autozuzenketak dituzte. Ikasle bakoitza bere erritmora doa. Irakasleak jarraitu dezake haur bakoitzak zer egin duen, zenbat aldiz saiatu den jarduera bat egiten ondo egin arte ...Eduki procedimental bat haurrak menperatzen duenean programa berak proposatzen dizkio zailtasun gehiagoko beste batzuk.

Tutoritza konpartitua : 2 tutore bi mailetako ikasleekin jarraipena egiteko . Bien koordinazio handia.

Ebaluazioa egokitu dute haurren motibazioa indartzeko. Konpetentziak ebaluatzen ditugu. 5 konpetentziekin loturik dauden arlo bakoitzerako azpi-konpetentziak eta hauen adierazleak finkatu dira.

Irakasleak adierazleak behatu eta azpi-konpetentzien informazioa ematen dute. Programa informatikoa zehar lerro gisa konpetentzien informazioa ematen dute.

Portfolioa ebaluazio tresna gisa erabiltzen da.

Ikasleen autoebaluazioa eta gurasoen informazioa, balorazioa ere integratuta dago ebaluazio-txostenean. Dena informatizatuta dago.

Pentsatzen ikasteko Haur Filosofia metodoa integratu dute

ETA ORAIN ZER EGINGO DUGU? DATUEN ANALISIA ETA ERABAKIAK HARTU

Eta orain denon artean pentsatu behar dugu zer egin, Sararen beharrak asetzeko .

Beharrak:

- Bere gaitasunak, ahalmenak, jakin-mina... garatzea
- Bere intereseko gaietako lerketa txikiak, proiektuak, lanak ... egiteko aukera ematea
- Bere imajinazioa eta sormena garatzea.
- Bere indar-guneetatik ahuleziak garatzea.
- Autonomia eta autodeterminazioa garatzea, bere erabakiaren jabe izan dezala.
- Bere kideekin harremanak hobetzea, barneko sufrimendua gutxituz.

ONDORIOAK

Balorazioaren informazioa aztertu ondoren zera adierazi nahi dugu: Sara goi mailako ikasle bezala kontsideratu daitezke.

Neurriak espezifikoak:

- Zabaltzeko ECIa, egokia ikusten da, beraz, 1. Eta 2. Maila ikasturte baten egingo luke.
- Flexibilizazioa: ikasturte bukaeran Flexibilizazioa eskatzea egokia deritzogu, beti ere Zabaltzeko Curriculum egokitzapena gainditzen badu.

MARTXAN JARRI ETA JARRAIPENA

Eskolan Egokitzapena egiten da eta martxan jarri da.

Jarraipen bilerak egiten dira: familia, tutorea, kontsultorea eta Berritzegunekoa

Jarraipen bileran ikusitakoa:

- Ikasgelan Sara oso ondo dago, gustura dago lanean.
- Metodologia guztiz egokia da Sararen beharrak atenditzeko.
- ECIa egina eta martxan jarri dute.
- Sara hasi du LH 2. Mailakoekin lanak konpartitzen.
- Sara gustura dagoela adierazi du eskolan eta etxean.
- Eskolan eta etxean oso pozik daude Sara lasaiago dagoelako, batez ere lanak eta eskolako eskakizuna bere beharretara egokitu delako.

Ikasturte bukaerako bilera:

- Sararen garapena ona da, progresiboki LH 2. Mailakoekin integratu da.
- Eskakizun kurrikularki oso ondo erantzuten ari da.
- Ikasturte bukaerako balorazioa oso positiboa izan da eremu guztietatik.
- Flexibilizazioa eskatu dute.
- Hurrengo ikasturtean LH 3. mailara pasako da.
- Oso kasu adierazgarria da eredutzat hartzeko: neskatilaren ezaugarriak, eskolako planteamendua ...

ERANSKINA 6 Behaketako galde-sorta familiarentzat

Aitak eta amak elkarrekin bete beharrekoa.

Ikaslearen izena:

Jaiotze-data:

Ikastetxea:

Eta: Zikloa: Maila:

Herria:

Irakasle tutorea:

Aitaren lanbidea:

Amaren lanbidea:

Aitaren ikasketak: Goi-mailakoak: Erdi-mailakoak: Lehen mailakoak:

Amaren ikasketak: Goi-mailakoak: Erdi-mailakoak: Lehen mailakoak:

(markatu X batekin)

Galde-sorta egin den eguna:

Deskribatu semearen/alabaren garapena

1.- HONAKO HAUEK ESKURATZEKO ADINAK:

1.1.- Ibiltzea:

1.2.- Hitz egitea:

1.3.- Esfinterrak kontrolatzea:

1.4.- Autonomia-ohiturak (egungo egoera). Adierazi:

1.5.- Irakurtzen hastea:

2.- SEMEAREN/ALABAREN INGURUNEA

2.1.- Ba al du anai-arrebarik? Zenbat? Zaharragoak Gazteagoak

2.2.- Deskribatu semeak/alabak familiarekin duen harremana:

.....

.....

.....

.....

2. A.- GIZARTE-INGURUNEA.

2. A.1.- Zer pertsona motarekin gustatzen zaio harremanetan jartzea?:

Helduekin:

Haurrekin: (bera baino zaharragoekin, gazteagoekin edo adin berekoekin):

.....

2.A.2.- Nolako harremanak ezartzen ditu helduekin? (Deskribatu):.....

.....

2.A.3.- Nolako harremanak ezartzen ditu haurrekin? (Deskribatu):.....

.....

3.- IKUSI AL DUZUE SEMEARENGAN/ALABARENGAN BEREZIKI DEIGARRIA IRUDITZEN ZAIZUEN EZAUGARRIRIK? ZEIN?

.....

.....

.....

.....

4.- INGURUKO OHIKO HAUR BATEKIN (anai-arrebekin, lagunekin, auzotarrekin...) ALDERATUTA, EMAN BALIO BAT ONDORENGO ALDERDIEI HONAKO BAREMO HONI JARRAIKIZ:

- A Oso maila txikia. D Maila txikiagoa.
 B Maila handia. ? Ez dakit erantzuten.
 C Antzeko maila.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 01- INDEPENDENTEA. | A | B | C | D | ? |
| 02- MENDERATZAILEA. | A | B | C | D | ? |
| 03- HIZTEGI AURRERATUA. | A | B | C | D | ? |
| 04- DENA GALDETZEN DU. | A | B | C | D | ? |
| 05- SAIATUA. | A | B | C | D | ? |
| 06- MENDEKOA. | A | B | C | D | ? |
| 07- OLDARKORRA. | A | B | C | D | ? |
| 08- HELDUEN ARTEAN EGOTEA DU GUSTUKO. | A | B | C | D | ? |
| 09- JAKIN-MIN HANDIA AGERTZEN DU. | A | B | C | D | ? |
| 10- PENTSAMENDU BIZKORRA. | A | B | C | D | ? |
| 11- LOTUTA EZ DAUDEN IDEIEN KONEXIOA BILATZEN DU. | A | B | C | D | ? |
| 12- DATUAK ERRAZ GOGORATZEN DITU. | A | B | C | D | ? |
| 13- ABENTURAZALEA. | A | B | C | D | ? |
| 14- INGURUNEAZ OSO JABETUTA DAGO. | A | B | C | D | ? |
| 15- UMORE-SEN HANDIA. | A | B | C | D | ? |
| 16- BAKARTIA. | A | B | C | D | ? |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 17- GAUZEN FUNTZIONAMENDUA ULERTU NAHI DU. | A | B | C | D | ? |
| 18- ARRETA HANDIA JARTZEN DU. | A | B | C | D | ? |
| 19- GOGOETATSUA. | A | B | C | D | ? |
| 20- PERTSONEI BURUZKO IRITZIAK EMATEN DITU. | A | B | C | D | ? |
| 21- BILDUMAK GUSTATZEN ZAIZKIO. | A | B | C | D | ? |
| 22- KRITIKOA. | A | B | C | D | ? |
| 23- ZALETASUN UGARI DITU. | A | B | C | D | ? |
| 24- IDEIA PROPIOAK DITU. | A | B | C | D | ? |
| 25- PERFEKZIONISTA. | A | B | C | D | ? |
| 26- DESPOTA. | A | B | C | D | ? |
| 27- LAGUNKOIA. | A | B | C | D | ? |
| 28- LIDERRA. | A | B | C | D | ? |
| 29- LEHIAKORRA. | A | B | C | D | ? |
| 30- IRUDIMEN HANDIKOA. | A | B | C | D | ? |
| 31- BERE BURUAZ SEGURU DAGO. | A | B | C | D | ? |
| 32- IRAKURTZEKO ZALETASUNA DU. | A | B | C | D | ? |
| 33- SORMEN HANDIKOA. | A | B | C | D | ? |
| 34- TREBETASUN ARTISTIKOA AGERTZEN DU (musika, pintura, dantza...) | A | B | C | D | ? |

5.- ZER JARDUERA DITU GOGOKOEN ETXEAN?

6.- BA AL DU ZALETASUN EDO HOBBYRIK? ZEIN?

7.- NOLAKO JOKOAK DITU GOGOKOEN?

8.- BERE JOKO, ZEREGIN, ZALETASUN EDO INTERESEKO JARDUERETAN, KONTZENTRATUTA EGOTEN AL DA LUZAROAN, ALA ERRAZ GALTZEN DU ARRETA?

9.- NOREKIN JOLASTEN DA?

.....

.....

ZERTAN, BATEZ ERE?

.....

.....

10.- JAKIN-MINA AGERTZEN AL DU BERE ADINERAKO OHIKOA EZ DEN GAIREN BATEN INGURUAN? ADIBIDEZ:

.....

.....

.....

.....

11.- ERANTZUTEN ZAILAK DIREN GALDERAK EGITEN AL DITU? JARRI ADIBIDEREN BAT.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12.- IRUDIMEN ETA SORMEN HANDIA AL DU? NOLA ERAKUSTEN DU?

.....

.....

.....

13.- NOLAKO ERREAKZIOA IZATEN DU ARAZO EDO GATAZKA-EGOERAREN BATEN AURREAN?:

OLDARKORRA ALA GOGOETATSUA:.....

SAIATUA ALA EZ-SAIATUA:.....

ETA ERANTZUNA?: (deskribatu):

.....
.....

14.- NOLAKO JARRERA HARTZEN DUZUE SEMEAREN/ALABAREN GALDEREN AURREAN?

.....
.....
.....
.....

15.- NOLA DESKRIBATUKO ZENUKETE ZUEN SEMEA/ALABA?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



8. ERREFERENTZIAK



Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. y Dickenson, M. (2012). Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: A Systematic Review. *Talent Development & Excellence V, 4*(Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. y Dickenson, M. (2012). Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: A Systematic Review. *Talent Development & Excellence V, 4*(1), 33–48.

Betts, G. T. y Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 2*(32), 248-253.

Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca, 14*(16), 4-13.

Castelló, A. y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. *Faisca: revista de altas capacidades*(6), 26-66.

Coleman, L. J., Micko, K. J. y Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 358–376. doi:10.1177/01623532

Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Waco: Prufrock Press.

Dixon, F. A., Yssel, N. M., McConnell, J. M. y Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111–127. doi:10.1177/0162353214529042

Ecker-Lyster, M. y Niileksela, C. (2017). Enhancing Gifted Education for Underrepresented Students: Promising Recruitment and Programming Strategies. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(1), 79–95. doi:10.1177/0162353216686216

Frasier, M. M. (1991). Disadvantaged and Culturally Diverse Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted, 14*(3), 234–245. doi:10.1177/016235329101400305

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies, 21*(2), 81-99. doi:10.1080/13598139.2010.525341

Gagné F. (2005). From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. En Sternberg, R.J y Davidson, J.E. (eds.) *Conceptions of giftedness*, 98-120. New York: Cambridge University Press.

Geake, J. G. y Gross, M. U. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 217-231. doi:10.1177/0016986208319704

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Gonzalez García, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas capacidades intelectuales*. (Tesis Doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.

Hoogeven, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. (Tesis doctoral).

Hoogeven, L., Hell, J. G. y Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly, 1*(53), 50-67. doi: 10.1177/0016986208326556

International Panel of Experts for Gifted Education -IPEGE. (2009). *Professional Promotion of the Gifted and Talented. Recommendations for the Qualification of Experts in Gifted Education*. Salzburg: Austrian Research and Support Center for the Gifted and Talented.

- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Test for Creative Thinking. *Creative Research Journal*(23), 285-295. doi:10.1080/104004 19.2011.627805
- Kroesbergen, , E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lallema, M. M. y Reijnders, J. J. (2016). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quaterly*, 60(1), 16-30. doi:10.1177/0016986215609113
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Olszewski-Kubilius, G. (2010). The Efficacy of Academic Acceleration for Gifted Minority Students. *Gifted Child Quarterly*, 3(54), 189-208. doi: 10.1177/0016986210369256
- Lohman, D. F. (2005). An Aptitude Perspective on Talent: Implications for Identification of Academically Gifted Minority Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 333-360. doi:10.4219/jeg-2005-341
- Maia-Pinto, R. R. y Fleith, D. S. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 1(30), 189-214.
- Mönks, F. J. (1992). Development of the gifted child: The issue of identification and programming. En F. J. Monks y W. Peters, *Talent for the future*, 191-202. Maastricht, Holanda: AS SEN.
- Munro, J. (2013). *Teaching gifted students: A knowing and thinking-based framework for differentiation*. East Melbourne Victoria : Centre for Strategic Education Seminar Series Paper, 227.
- National Association for Gifted Children. (2013). *Teacher preparation standards in gifted and talented education*. Council for Exceptional Children.
- Peña del Agua, A. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *Revista de Educación*(4), 261-269.
- Pérez, L. (. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General Técnica.
- Pérez, L., López, E. T., Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del Programa Estrella. *Faisca*, 13(15), 4-29.
- Pfeiffer, S.I. (2015) El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*,368, 66-95
- Pfeiffer, S.I. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. doi:10.1177/0734282911428192
- Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 787-790. doi:10.1097/ CHI.0b013e3181aa039d
- Plunkett , M. y Kronborg, L. (2011). Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 31-46. doi:10.1080/15332276.2011. 11673587
- Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C. y Sánchez. C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4, 277-290

- Reis, S. M., Baum, S. M. y Burk, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217 –230. doi:10.1177/0016986214534976
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículum para todo el alumnado*. Apeirón Ediciones.
- Rezulli, J. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roa, M. (2017). *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación*. San Sebastian: Universidad del País Vasco (Tesis doctoral).
- Rodríguez, R. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears*(11), 95-109.
- Rodríguez, R. (2002). Superdotación y desventajas socioculturales. En M. y. Forteza, *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi.
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Rev Neurol*(54), 21-29.
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Rev Neurol*, 58(1), 89-98.
- Sastre-Riba, S. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. *Medicina*, 33-37.
- Sastre-Riba, S. y Ortiz-Alonso, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.
- Sastre-Riba, S. y Pascual-Sufrate, M. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*(56), 67-76.
- Silverman, L. (1997). Family counseling with the gifted. En N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of gifted education* (págs. 382-397). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, L. (2013). Why Does Denmark Need Gifted Education? . *Gifted Children's Symposium. Danish Association for Gifted Children*. Obtenido de www.giftedchildren.dk/content.php?735Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education&langid=
- Schmitt, C. y Goebel, V. (2015). Experiences of High-Ability High School Students: A Case Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428-466. doi:10.1177/0162353215607325
- Steenbergen-Hu, S. y Moon, S. (2010). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 1(55), 39-53. doi:10.1177/0016986210383155
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science*, 12(1), 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Treffinger, D. (1982). Demythologizing Gifted Education: An Editorial Essay. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 3-8.

Treffinger, D. (2009). Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 229-232.

Trillo, M. (2012). *Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad*. (Tesis Doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Van Gerven, E. (2017). Preventing and overcoming underachievement in gifted primary school students. *Slim! Educatief*, 1-13.

Van Tassel-Baska, J. y Brown, E. (2007). Towards best practice: an analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.

Van Tassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of identification practices in gifted education. *The Communicator*(31), 39-41.

VanTassel-Baska, J. (2015). La diferenciación en acción: el Modelo de Currículo. *Revista de Educación*(368), 232-254. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-296

Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T. y Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. doi:10.1080/13598139.2017.1312295