

Lehen Hezkuntzako Gradua  
Gorputz hazkuntzako Espezialitatea  
Ikasturtea: 2020/2021

GRADU AMAIERAKO LANA

Lehen Hezkuntzako irakasleen  
autoestima eta formakuntzaren  
azterketa, adimen handiko ikasleekin lan  
egiterako orduan.

Egilea: Castro Zelaia, Aritz  
Zuzendaria: Kortabarria Kortazar, Lorea

Data: 2021/06/21

## **0. Laburpena**

SARRERA: Historikoki pentsatu da adimen handiko ikasleak (AHI), haien ezaugarri apartekoengatik, ez duela arreta berezi bat behar. Hala ere, azken hamarkadetan eginiko ikerketek argi erakusten dute, ikasle hauek behar bereziak dituzten ikasleen multzoan sartzeko eskubide eta beharra dutela. Hala ere, adimen handiaren fenomenoaren konplexutasunak, zein dauden ikerketa gutxiak, ez dute errazten ikasle populazio honen detekzio goiztiarra, eta horregatik beharrezkoa da gehiago ikertzea. Irakasleek formakuntzaren beharra dute, lehenik eta behin ikasle hauek identifikatu eta ondoren haien behar pertsonal zein akademikoei aurre egiteko.

HELBURUAK: Lehen Hezkuntzako ikastetxeetako irakasleen autoestima nolakoa den aztertzea; irakasleek AHI lan egiteko orduan jaso duten formakuntza nolakoa den ikustea; hezitzaileek AHI inguruan duten formakuntza hori, haien autoestimarekin erlazionatuta dagoen ikertzea.

METODOAK: Guztira 11 irakaslek parte hartu dute ikerketan, horietatik 7 (%63,6) emakumeak dira eta gainontzeko 4 (%36,7) gizonak. Parte hartzaileen adinaren batz bestea 32,7 urtekoa da. Irakasleen autoestima maila neurtzeko Rosemberg eskala (CIPE) erabili da, eta zenbait galdera irekien bitartez irakasleek AHI inguruko aldagai ezberdinak ezagutu dira, hala nola: formakuntza, harremana, lan esperientzia eta protokolo eta plan espezifikoaren ezagutza.

EMAITZAK: Irakasleek 18,9 puntuko batz bestea lortu dute Rosemberg-en eskalan, autoestima baxu bat adieraziz. Hezitzaileek, maila baxu bat adierazi dute ere formakuntza eta AHI inguruko jakintzari dagokionez. Irakasleen autoestima eta formakuntzaren artean joera bat agertu da 0,021-ko korrelazioarekin. Irakasleen autoestima eta jakintzaren artean joera bat agertu da 0,06-ko korrelazioarekin, printzipioz erlazio bat dagoela erakutsiz. AHI batek izan dezakeen muga nagusia harremanetarako zailtasuna da.

ONDORIOAK: Ikerketa honetako irakasleek AHI lan egiteko orduan erakutsi duten formakuntza eta jakintza mailak baxua dira orokorrean, emakume zein gizonetan ezberdintasunik agertu gabe. Bi aldagai hauek hezitzaileek erakutsi duten autoestima baxu baten erantzule izan daitezke, izan ere erlazio zuzen bat agertu da hiru aldagaien artean. Irakasleek AHI identifikatu eta haiekin lan egiteko formakuntza behar dute. Horretarako, ikerketa gehiago behar dira, ikasle hauek hobeto ulertu eta hezitzaileentzako formakuntza programak diseinatu ahal izateko. Ikasle hauek harremanetarako izan ditzaketen zailtasunak kooperaziozko jarduera motibagarri eta ludikoen bitartez gainditu daitezke.

**Hitz gakoak:** Adimen handiko ikasleak, autoestima, formakuntza, lehen hezkuntza.

## **0. Abstract**

INTRODUCTION: Historically, it has been thought that high intelligence students (HIS), due to their extraordinary characteristics, do not need special attention. However, the research of the last decades has clearly demonstrated that they have the right and the need to be included in the pool of students with special needs. However, the complexities of the phenomenon of high intelligence, of which there are few studies, do not facilitate the early detection of this student population, so more research is needed. Teachers need training to first identify these students and then address their personal and academic needs.

OBJECTIVES: Study the self-esteem of primary school teachers; analyze teacher training when working with HIS; see if this training of educators around HIS is related to their self-esteem.

METHOD: A total of 11 teachers participated in the study, of which 7 (63.6%) were women and the remaining 4 (36.7%) were men. The average age of the participants is 32.7 years. The Rosenberg scale (CIPE) was used to measure the teacher's level of self-esteem, and through some open-ended questions, different variables related to IAHS were analyzed, such as training, relationship, work experience and knowledge of specific protocols and plans.

RESULTS: The teachers obtained an average of 18.9 points on the Rosenberg scale, indicating low self-esteem. Educators also indicated a low level of training and knowledge about IAH. There was a trend between teacher self-esteem and training with a correlation of 0.021. A trend has been observed between teachers' self-esteem and knowledge with a correlation of 0.06, which shows that there is a relationship in principle. The main limitation that an HIS can have is the difficulty in relating to others.

CONCLUSIONS: The levels of training and knowledge shown by the teachers in this study when working with IAH are generally low, with no difference in women or men. Both variables may be responsible for the low self-esteem shown by educators, since a direct relationship emerged between the three variables. Teachers need specific training to identify AHI and work with them. This requires more research so that in the future educators can better understand students and can design better educational programs. The relational difficulties that HIS could have, can be overcome through encouraging and motivational cooperative activities.

**Keywords:** High intelligence students, self-esteem, training, primary education.

# Aurkibidea

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. SARRERA</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>2. MARKO TEORIKOA</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>2.1 ADIMEN HANDIKO IKASLERIA, KONTZEPTUA ETA DEFINIZOA.</b> .....    | <b>2</b>  |
| <b>2.2 ADIMEN HANDIKO IKASLEEN EZAUGARRIAK.</b> .....                   | <b>5</b>  |
| <b>2.3 AHI PREBALENTZIA, DATUAK ETA EHUNEKOAK EAE-N.</b> .....          | <b>9</b>  |
| <b>2.4 IRAKASLEA ETA FORMAKUNTZA ADIMEN HANDIAREN INGURUAN.</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>2.5 IRAKASLERIAREN AUTOESTIMA ETA ADIMEN HANDIKO IKASLEAK</b> .....  | <b>12</b> |
| <b>2.6 EAE-KO LEHEN HEZKUNTZAKO IKASTETXEEN PAPERA AHI-ENGAN.</b> ..... | <b>14</b> |
| <b>3. HELBURUAK</b> .....   | <b>17</b> |
| <b>4. METODOA</b> .....   | <b>17</b> |
| <b>4.1 HASIERAKO HIPOTESIAK</b> .....                                   | <b>17</b> |
| <b>4.2 IKERKETAREN DISEINUA ETA PROZEDURA</b> .....                     | <b>18</b> |
| <b>4.3 PARTE HARTZAILEAK</b> .....                                      | <b>19</b> |
| <b>4.4 NEURKETAK ETA ERABILITAKO TRESNAK</b> .....                      | <b>19</b> |
| <b>4.4.1 Irakasleen autoestima maila</b> .....                          | <b>19</b> |
| <b>4.5 ANALISI ESTATISTIKOA</b> .....                                   | <b>20</b> |
| <b>5. EMAITZAK</b> .....  | <b>20</b> |
| <b>6. EZTABAIDA</b> .....   | <b>25</b> |
| <b>7. ONDORIOAK</b> .....   | <b>30</b> |
| <b>8. ERREFERENTZIAK</b> .....  | <b>31</b> |
| <b>9. ERANSKINAK</b> .....  | <b>34</b> |

## 1. Sarrera

Lan honek, Gasteizko Lehen Hezkuntzako ikastetxeetako irakasleriak, Adimen Handiko ikasleen inguruan bizi duten errealitatea aztertzea du xede. Egungo eta etorkizuneko Lehen Hezkuntzako irakasleek ikasle populazio honekiko duten erantzukizun handiaz ohartarazteko motibazioz sorturiko lan bat aurkezten da, alegia. Horretarako, alde batetik Gasteizko Lehen Hezkuntzako ikastetxe ezberdinetako irakasleen autoestima neurtuko da, eta bestetik, irakasleek Adimen Handiko Ikasleen (AHI) inguruan duten jakintzaren eta populazio honekin lan egiteko formakuntzaren azterketa bat egingo da. Lortutako datuekin, Lehen Hezkuntzako irakasleek, AHI inguruan duten jakintza maila plazaratzea bilatzen da, alde batetik, ikasle hauekin lan egiteko formakuntza jaso behar duten edo ez hausnartzeko, eta bestetik ikasle hauen beharretara egokitzen diren programazio didaktikoak diseinatzeko jarraibide batzuk edukitzeko. Gainera, irakaslearen figurak ikasle hauek identifikatzerako orduan eduki dezakeen paper garrantzitsua jarri nahi da eztabaidan. Esan bezala lan honek agerikoa den arazo bati erantzuten dio, guztioi eragiten digun gai bati zehatzago esanda. Adimen Handiko irakasleak identifikatu eta modu egokian hezteak, bere onurak izango ditu gizarteko sektore ezberdinetan. Etorkizuneko gizartearen erronkei aurre egiteko pertsona baliagarriak sortu behar ditu Hezkuntzak, eta (haien ezaugarri ez-ohikoengatik) AHI etorkizuneko gizartearen erronkak argitzeari begira, funtsezko pertsonak bilakatu daitezke. Honen adibide argi bat izan daiteke, gaur egun bizi dugun Covid 19-aren birusari aurre egongo dion txertoaren aurkikuntza alegia. Hau esanik beraz berebiziko garrantzia eman behar zaio ikasle hauen identifikazio eta hezte prozesuei. Behar bereziak dituzten ikasleen kontzeptua asko entzun izaten da ikastetxeko hezkuntza proiektu zein Hezkuntza sailak argitaratzen dituen Hezkuntza plan astunetan. Hala ere, literatura zientifikoari erreparatuz, historian zehar adimen handiko ikasleen populazioari ez zaio behar lukeen adina atentzio jarri, nolabait ikasle hauen hezkuntza beharrak kolokan geratuz. Gutxi izan dira irakasleriaren autoestimak eta formakuntza bezalako aldagaiek, irakasleek Adimen Handiko Ikasleen inguruan duten jakintza eta formakuntzarekin alderatu dituztenak. Baina Hezkuntza eta Gizartearen lotura agerikoa da, eta ondorioz lehenengoak bigarrenarekiko duen eragina nabarmena da. Hau esanik beraz, ikasle hauen beharretara egokitzen diren hezkuntza programak diseinatu aurretik, beharrezkoa da irakasleriak ikasle populazio honen inguruan dituen jakintza maila aztertzea lehendabizi, aldi berean oso interesgarria izanik irakasleriaren autoestimak gaian izan dezakeen eragina aztertzea. Azkenik, lanak ondorengo egituraketa hartzen du: Hasteko, gaia testuinguratzen duen marko teoriko bat aurkezten da, bertan datu baseetan autore ezberdinek gaiaren inguruan idatzitakoa alderatuz. Bigarrenik, ikerketaren metodoa dago, ikerketa hasierako hipotesiak, erabilitako metodologia, ikerketaren diseinua, datuak biltzeko

prozedurak eta datu horien analisisa agertuz. Hirugarrenik lorturiko emaitzak islatzen dituzten taula eta grafikoak azaltzen dira, dagozkien azalpenekin. Laugarrenik, ikerketan lorturiko emaitzak eta literatura zientifikoak esaten duenaren arteko alderaketa lantzen duen eztabaida dago. Bukatzeko, ikerketako ondorio nagusiak, ikerketa egiteko erabilitako erreferentzia bibliografikoak eta eranskinen atala daude.

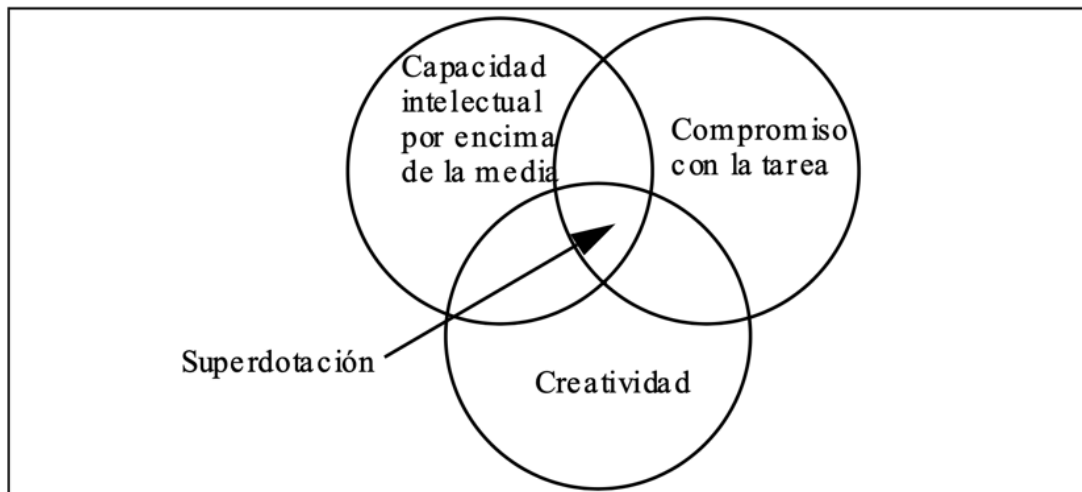
## **2. Marko teorikoa**

### **2.1 Adimen handiko ikasleria, kontzeptua eta definizioa.**

Gaur egungo Lehen Hezkuntzako eskolek aldaketa sakonak jasan dituzte azken hamarkadetan, eta hezkuntza testuinguruan egin diren ikerketa gehienek bat egiten dute ikasgeletako aniztasun handiak, gizarteko egitura sozial anitzek eta ikasleriaren klima emozional ez-egonkorrek, behar bereziak dituzten ikasleen tasak asko areagotu dituztela (Guijarro, 1990). Behar bereziak izendatzen diren horien artean badago ikasle populazio bat, bere ezaugarri pertsonal eta bereizgarriengatik nahiko ahaztuta geratu dena zentzu askotan. Ikasle horiek Adimen Handiko Ikasleak (AHI) bezala ezagutzen dira alegia. Ikasle populazio honi historian zehar eman zaion tratua aztertuz, beste garai batean pentsatzen zen AHI, beharbada haien ezaugarri apartekoengatik, ez zutela arreta berezi bat behar. Hala ere, gaur egunean hezkuntza testuinguru inklusibo horren barruan, ikasle populazio honen beharrekiko dagoen ardura areagotzen doa. Azken hamarkadetan eginiko ikerketek argi erakusten dute behar bereziak dituzten ikasleen multzoan sartzeko eskubide eta beharra dutela, eta haien bikaintasunak (hitzaren zentzu zabalenean) ez diela haientzat egokituriko heziketa bat jasotzeko eskubidea kentzen. Hala ere, adimen handiaren fenomenoaren konplexutasunak, zein dauden ikerketa gutxiek, ez dute errazten ikasle populazio honen detekzio goiztiarra, eta horregatik beharrezkoa da kontzeptua definitzea.

Bide horretatik, historian zehar ikasle hauek aztertzen saiatu diren ikertzaile ezberdinak erreparatzen baditugu, ikus daiteke modu asko eta desberdinetan definituak izan direla, baina betiere definizio komun bat bilatzeko asmo argia egon dela, hona hemen adibide batzuk: 1896-an Galton-en iritziz pentsamendu sortzaile handia zuten ikasleak AHI ziren, nolabait sormena ikasle hauen faktore desberdintzaile bihurtuz; 1925-ean Terman-ek koefiziente intelektual handia zuten ikasleak AHI bezala definitu zituen, ikaslea heldu bilakatzen denean arrakasta lortzea ahalbidetuko dion ezaugarria bihurtuz. Berrogeita hamargarren hamarkadan hezkuntza munduan hain erabiliak ziren inteligentzia testen baliagarritasuna kritikatzeko hasi ziren ikertzaile asko, adimena eta sormena fenomeno guztiz ezberdinak zirela aipatuz, eta beraz test bakar baten bitartez ebaluatu ezinezkoak zirela esanez (Guilford 1967). 1955-ean Passow-k superdotazioa honela definitu zuen: alor desberdinetan lorpenak eskuratzeko gaitasuna, hala nola hizkuntzan, zientzia sozialetan, ingurune zientzietan, matematiketan, musikan, erlazio afektiboetan etab...

Bestetik, Renzulli autoreak 1986-an adimen handiko pertsona helduekin eginiko ikerketa batean, "hiru eraztunen eredua" proposatu zuen adimen handiko pertsona bat definitzerako orduan: adimen gaitasunaren konbinaketa bat, helburuen lorpenekiko pertseberantzia eta sormena izanik adimen handiko pertsona baten ezaugarri nagusiak. Autore honen eredu zein ikerketek, pisu handia hartu dute AHI inguruko jakintza sakontzerako orduan, hona hemen bere teoria (Tauron, 2004):



**1.Irudia.** Renzulli-ren Adimen Handiko ereduaren hiru eraztunak (Tauron, 2004).

Faktore bakar batek ezin duenez adimen handiaren kontzeptua definitu, elkarren artean erlazionaturik dauden eta ongi definiturik dauden bereizgarri komun batzuk dituztel AHI:

-Bataz bestearen gainetiko gaitasun orokorra: Informazioa prozesatzeko gaitasuna bezala ulertua; ikasleak egoera berriekiko erantzun zuzenak ematea eta pentsamendu abstraktua garatzeko gaitasuna.

-Eginbeharretan konpromisoa: Pertseberantzia, erresistentzia, lan gogorra, dedikazioa, auto-konfiantza, norberarekiko segurtasuna etab.

-Sormena: Jarioa, flexibilitatea, pentsamendu originaltasuna, jakinmina, detalismoa etab.

Autore berriagoek esaten dutena aztertuz, interesgarria da Landau-k (1997) nola uztartzen dituen adimen handia eta gizartea, kontzeptua definitzeko beharra plazaratuz, honako hau esanez: "gizarte bakoitzak bere behar eta aukeren arabera definitzen du adimen handia. Horregatik kontzeptua aldakorra da leku eta denborarekiko. Hala ere, ulermen komun bat egotea garrantzitsua da tokian tokiko gizartearentzat, adimen potentzial hori alferrik ez galtzeko". Ideia honek gizartearen behar bati erantzuten dio, hau da AHI zer diren jakin, eta haien potentzial guztia aprobetxatzeko beharrari, alegia. Detekzio prozesu horretan oso ohikoak izan dira AHI inteligentzia azterketa baten bitartez detektatzea, baina detekzio modu horrek, talentuzko ikasle asko galtzea eragin dezake

gizartean. Are arriskutsuagoa da, adimen handia zer den zehaztu eta etorkizuneko azterketak eredu horri jarraituz diseinatzea. Zentzu horretan eta ideia arriskutsu hori azaltzeko asmoz honako hau esan zuen Maslow-k 1966-an: "Irakasle moduan daukazun tresna bakarra mailu bat bada, posibleena da gauza guztiak iltzeak balira bezala zuzentzea". Hemen ikusten da adimen handia zer den definitzearen behar argia.

Adimen handiaren kontzeptua argitzearen bide beretik Perez, Alves, & Gonzalez-ek (2018) aipatzen dute hezkuntza programa egokiak eta detekzio tresnak edukitzeko beharrezkoa dela lehenago kontzeptua definitzea, honako definizio hau eskainiz: "konplexua eta apartekoa den ezaugarrien sarea, izaera kognitibo, motibazional eta pertsonala duena, subjektuaren potentzial maila altua adierazten duena, zeinen sormen bidezko gauzatzea testuinguruak guztiz baldintzatze duen".

Adimen handiaren kontzeptuaren gerturatze historiko horri jarraiki, Touronek (2004) bere lanean aipatzen du adimen handiaren ikerketan, historikoki talka egin duten bi ideia kontrajarri agertzen direla: adimen handia berezko gaitasunetatik datorren zerbait denaren ideia, eta adimen handia esperientzia desberdinen emaitza denaren ideia kontrajarria. Hona hemen adimen handiaren eboluzioaren paradigma azaltzen duen taula:

**1. Taula.** Paradigma Tradizionala vs Gaur egungo paradigma (Touron, 2004)

| PARADIGMA TRADIZIONALA  | GAUR EGUNGO PARADIGMA  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adimen handia eta koefiziente intelektual altuaren berdina dira.</li> <li>• Ezaugarri egonkorak eta aldaezinak.</li> <li>• Test-etan oinarritutako identifikazioa.</li> <li>• Orientazio elitista.</li> <li>• Adimen handia esku-hartze berezirik gabe adierazten da.</li> <li>• Autoritarioa, hierarkikoa, goitik beherakoa.</li> <li>• Eskolara orientatua.</li> <li>• Etnozentrikoa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adimen handia multifaktoriala da.</li> <li>• Teoria ebolutiboa, prozesuetan oinarritua.</li> <li>• Errendimenduan oinarrituriko identifikazioa.</li> <li>• Bikaintasunean oinarritutako orientazioa.</li> <li>• Kontestua erabakigarria da.</li> <li>• Kolaboratzailea maila guztietan.</li> <li>• Jakintza eremuetara bideratua.</li> <li>• Aniztasunean enfasia.</li> </ul> |

Adimen handiaren inguruko kontzeptu eta definizio historiko hauek beharrezkoak dira egungo egoera modu kritikoago batean ulertzeko. Hala ere ikusi den moduan definizio eta kontzeptu horiek nahiko zaharkituak daude, beraz ikasle populazio honentzat egokituriko programazio didaktikoak diseinatzeko, beharrezkoa da AHI ezaugarriak aztertzea



## 2.2 Adimen Handiko ikasleen ezaugarriak.

Ezaugarrien atal hau hasi aurretik, esan beharra dago AHI zein heldu bakoitza desberdinak direla bere osotasunean, eta beraz autore ezberdinek proposatzen dituzten ezaugarri nagusiak, populazio zehatz hau kategorizatzeke modu bat besterik ez direla. Gainera azpimarratu beharra dago talde bati esleitzen zaizkion ezaugarriak ez direla beti talde horretako kide guztiei egokitzen, ulertuz homogeneotasuna ez datorrela bat adimen handiko populazioarekin.

Hala ere adostasun handi bat dago AHI normala kontsideratzen dena baino askoz gainera gaitasunen bat dutela. Ikasle tipologia honen bereizgarri nagusia sinboloak manipulatzeko gaitasuna da: hizkuntza, notazio zientifikoa, musika etab... sistema guzti hauek sormena edota alor intelektual zein akademikoan uztartu daitezkelarik. Hau esanik beraz, esan daiteke AHI batek ez duela ikasle arrunt batekin alderatuz, desberdin pentsatzen bakarrik, baizik eta modu desberdin batean sentitzen dela. Desberdintasun hauek ikus daitezke (Pacho Jimenez, 2016):

-Portaera eta trebetasun kognitiboak: Umearen hasierako urteak oso aktiboak dira, jakinmin oso handi bat erakutsiz inguratzen duen guztiarekiko. Memoria eta atentziorako aparteko gaitasuna dute, eta oso goiz hasten dira hizketan. Adimen Handiko ikasleen beste ezaugarri bereizgarri bat muturreko perfektionamendua da, eta beraien buruaz seguru egon arte ez dira hasten lanean. Galdera pilo bat egiten dituzte.

-Egokitzapen soziala: Autore askok inteligentzia ingurunera egokitzeko gaitasun bezala ulertzen dute, eta ikasle hauek bat egiten dute ideia horrekin, inguru fisiko zein sozialera egokitzeko gaitasun hobea erakutsiz. Hau esanik beraz, AHI ezaugarriak bi multzo nagusitan banatzen ditu literatura zientifikoak. Alde batetik ezaugarri kognitiboak daude, eta bestetik ezaugarri emozional, motibazional eta sozialak.

Ezaugarri kognitiboak aztertzeke Pacho Jimenezek 2016-an autore ezberdinen eskutik AHI ezaugarri kognitibo horiek zerrendatzen ditu:

### 2. Taula. AHI ezaugarri kognitiboak autore ezberdinen eskutik (Jimenez, 2016).

| Autorea               | Ezaugarri kognitiboak  |
|-----------------------|--|
| Howell et al. (1997). | -Informazio kantitate handia ulertu, gogoratu eta erabiltzeko gaitasuna.<br>-Bi ideia aldi berean gogoratzeko gaitasuna.<br>-Aurreiritzi egokiak egiteko gaitasuna.<br>-Sistema abstraktuak manipulatzeko gaitasuna. |

|   |  |
|---|--|
|   | -Problemak ebazteko gaitasuna, galderak plazaratzen eta soluzio berriak aurkitzen.                                       |
| Marker, 1993.   | -Problemak ebazten dituzte, konplexutasunaz gozatuz eta behin eta berriro saiatuz lortu arte.                            |
| Clark, 2002; Silverman, 1997-2004, Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Bloom, 1982; Terman & Oden, 1951.                           | -Hizkuntza maila eta hitz egiteko gaitasun handia agertzen dute. Hiztegi aberats bat dute eta irakurle goiztiarrak dira. |
| Clark, 2002; Silverman, 1997-2004.  | -Pentsatzeko eta informazioa biltzeko gaitasun handia erakusten dute.  |
| Silverman 1997-2004, Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Rogers, 1986; Witty, 1958).   | -Behatzaileak eta arretatsuak dira, alerta egoeran mantentzen dira beti.   |
| Silverman 1997-2004; Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994; Hildreth, 1966; Hollingworth, 1931; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Rogers, 1986). | -Zenbakiekin lan egiteko erraztasuna dute.   |
| Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Rogers, 1986; Witty, 1958).                                 | -Oso intentsoak dira: iraunkorrak eta ekintzaileak dira beraien interesekin.   |

|   |  |
|---|--|
| Clark, 2002; Silverman, 1997- 2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Lovecky, 1993; Rogers, 1986).                                  | -Oso sortzaileak dira , ideia eta soluzio originalak sortzeko gai dira. Erantzun bakarrak, azkarrak eta ez-ohikoak ematen dituzte. |
| Silverman, 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Hollingworth, 1926; Terman, 1925; Kanevsky, Maker, Nielsen, & Rogers, 1994). | -Humore oso ona dute, komikiak gustatzen zaizkie.  |
| Clark, 2002; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).  | -Gai sozialetan inplikazio handia erakusten dute (hilotza, justizia, egia...) sentsibiltate handia erakusten dute gai hauekiko.    |
| Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).   | -In-konformistak eta indibidualistak dira.   |

Esan bezala ezaugarri kognitiboez gain AHI emozionalki bereizten dira gainontzeko ikasleengandik. Ikasle hauek sentsibiltate altua dute eta gauza guztientzat arrazoi bat topatzen saiatzen dira. Arrazonamendu horrek bat egiten ez dietenean tentso jartzen dira, obsesionatzeraino. Zentzu horretan garrantzitsua da ezaugarri emozional horiek nolakoak diren jakitea klaseko jardunean agertu daitezkeen egoerak hobeto ulertzeko. Horretarako Duke Unibertsitateak martxan jarritako *Talent Identification Program* (TIP)-eko datuak daude:

**3. Taula.** Adimen Handiko Ikasleen ezaugarri emozionalak (TIP-en eskutik)

| Autoreak   | Ezaugarri emozionalak  |
|--|--|
| Howel et al., 1997.  | -Barnerakoitasunerako tendentzia.  |
| Clark, 2002.   | -Haiekiko kontzientzia handia.<br><br>-Enfoke auto-ebaluatzaile handia beraiekiko zein besteekiko.   |
| Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Gross, 1993; Hollingworth, 1942; Passow, 1988; Roeper, 1988; Silverman & Ellsworth, 1980; Terman, 1925. | -Moralki oso sentikorrak.  |
| Clark, 2002; Feldhusen, 1986; Whitmore, 1980.  | -Energia personal handia.  |
| Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002.   | -Beren buruetaz oso seguru sentitzen dira, baita helduekin ere.<br><br>-Arduratsuak oso.<br><br>-Kooperatzaileak irakasle zein haien kideekin.<br><br>-Beste ikasleak dominatzeko joera dute, jarduerak zuzentzen dituzte.<br><br>-Autoritatea zalantzan jartzen dute eta ez dira makurtzen haien iritzia ematerakoan. |

Bi tauletan ageri diren ezaugarri gehienek kutsu positibista agertzen duten arren, badaude AHI pairatu ditzaketen arazo batzuk, zuzeneko transferentzia negatiboa edukiko dutenak haien emaitza akademiko zein sozialetan. Arazo hori desmotibazioa izan daiteke, izan ere Literatura zientifikoak diotenaren arabera AHI eginbeharretan persistentzia handia, lorpen gogo handiak eta superazio gogo handiak erakusten dituzte. Hala ere, kasu batzuetan ikasketa emaitza txarrek ez dituzte aipaturiko ezaugarri horiek islatzen. Gainera, hezkuntza sistemaren egituraketatik askotan aspertu egiten dira desmotibazio egoera

batean sartuz (Tojo & Fernandez, 1998). Argi eduki behar dena da adimen handia izateak ez duela ikasketa arrakasta segurtatzen. Arrisku eta presioak daude ikaslearen ihes egite bat ekar dezaketenak. Adimen handiko ikasleek presio eta arrisku horiek pairatu ditzaketen eremuak zehazteko orduan, etxea, eskola eta lagunak dira kontuan hartu beharreko testuinguruak.

Adimen handia duten ikasleekin suertatu daitezkeen hezkuntza arazo hauek nahiko larriak dira. Izan ere, ikasle hauen detekzioa ez da gauza erraza izaten eta oso zaila da kuantifikatzen zenbat ikasle dauden adimen handiarekin. Espainiako estatu mailan eta Euskal Autonomia Erkidegoko datuei errepasso bat botatzea ez dator gaizki.

### **2.3 AHI prebalentzia, datuak eta ehunekoak EAE-n.**

Adimen handiko ikasleek Euskal Autonomia Erkidegoan dituzten datu eta ehunekoak, Heziberri 2020 marko pedagogikoak 2020-2022 ikasturteetarako argitaratutako hezkuntza-arreta planean agertzen dira. EAE-ko hezkuntza sisteman, adimen handiko 747 ikasle daude Berritzeguneetako hezkuntza-premia berezien aholkulariek ofizialki identifikatuta. 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. 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, 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.

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 sozio-ekonomiko eta kultural (ISEK) handia duten ikastetxeetan eskolatuta dago, eta % 12,6, berriz, ISEK maila txikia duten ikastetxeetan (portzentajezko 24,8 puntuko aldea dago). Bukatzeko, EAEko

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

Datu hauek nahiko zehatzak diruditen arren, Euskal Autonomia Erkidegoko eskoletan AHI askoz gehiago daude seguruenik, izan ere hasierako puntuetan eztabaidatu den arazo berdina topatzen da, kontzeptuaren definizioa alegia. Euskal berritzeguneek AHI identifikatzeko protokolo bereziak dituzte, baina protokolo horiek egungo literatura zientifikoak dioenaren arabera diseinatuak izan direla suposatzen da. Jakinik oso ikerketa gutxi dagoen esparrua dela honakoa, ondoriozta daiteke eskoletan adimen handiko gaitasuna duten ikasle asko daudela oraindik identifikatu gabe. Honen adibide argi bat neska eta mutilen arteko desberdintasun nabaria da, nola daiteke AHI kopuru guztiaren %71-a mutilak izatea eta beste %29-a neskak?. Ez da interesatzen adimen handia duten neskarik identifikatzea?. Ez dakigu zer egongo den datu horien atzean, baina agerikoa da ikerketen beharra, baita ere egunero ikasleekin lan egiten dutenen formakuntza, hau da irakasleen formakuntza.

## **2.4 Irakaslea eta formakuntza Adimen Handiaren inguruan.**

Adimen Handiko Ikasleen identifikazioa eta irakaskuntza gai ezezagun bat izan da eta da gaur egunean. Ezezaguna bai irakasleriarentzat zein ikasleen guraso eta senitartekoentzat. Hala ere detekzio prozesu horretan, berebiziko garrantzia hartzen du irakaslearen paperak. Izan ere irakasleek ordu asko igarotzen dituzte ikasleekin eta inork baino hobeto ezagutzen dituzte haien ikasleak. Ikusi da irakaslearen usteek eragin argia dutela egiten dituzten aurriritzi eta pertzepzioetan (Pajares, 1992). Bestetik, irakasleek dituzten baliabide zein formakuntza programa eskasek, ez dute laguntzen funtzio horretan, interesgarria litzateke beraz unibertsitateetatik alor honetan, ikerketak bultzatzea (Touron, Fernandez & Reyero, 2002).

Beste ikerketa batzuk, formakuntza espezializatuak edota esperientziak, irakasleek adimen handiko ikasleekiko jarreretan duen eragina aztertu dute, ondorioztatuz, gero eta formakuntza eta esperientzia gehiago, orduan eta jarrera positiboagoa erakusten dela ikasle hauekin lan egiterako orduan (Touron et al, 2002). Nelson eta Cleland (1971)-ek honako hau aipatu zuten irakaslearen figuraz: "irakasleak ikasleen auto-konfiantza eraiki edo desegiten du, interesa piztu edo apurtzen du, gaitasunak garatu edo debekatzen ditu, sormena sustatu edo deuseztatzen du, zentzumen kritikoa estimulatzen edo ekiditen du eta helburuak erraztu edo zapuzten ditu". Hala ere Baldwin (1993) dioen moduan oso ikerketa enpiriko gutxi daude AHI espezialista den irakaslearen inguruan, eta zalantza asko daude figura horren inguruan. Hau esanik, eta adimen handiko ikasleentzako irakasle "idealaren" bilaketa horretan, irakasleak ikasle bakoitzaren elkarrekintzen antolatzaile izatearen rola hartu behar du. Irakaslea gai izan behar da tradizio kulturala transmititzen,

baina aldi berean kontraesanak sortu behar ditu, alternatiba berriak sustatuz (Grau & Prieto, 1996).

Irakasleriak AHI lan egiteko edukitako formakuntzaren inguruan aztertu duen literatura zientifikoarekin sartuz, konprobatu daiteke oso eskasa dela, eta badirudi Hezkuntza administrazioa ez dela jakitun ikasle hauen beharrez.

Adibidez Estatu Batuetan, non kultura handiago bat dagoen irakasleak AHI inguruan formatzeko, programak ez daude helburu komun batera bideratuak. Batzuk orientazio funtzioa dute, beste batzuk sentsibilizatzea, baina ez dago formakuntza sakon eta ongi egituraturik (Grau & Prieto, 1996).

Euskal Autonomia Erkidegoaren kasuan, Euskal Herriko Unibertsitateak ez du inolako graduondoko edo master ofizialik eskaintzen Lehen Hezkuntzako irakasleak AHI inguruan espezializatzeko, eskaintzen duen master ofizial bakarra Bigarren Hezkuntzako irakasle izateko masterra da, eta bertan ez da gaia sakonki lantzen. Estatu mailan ohartzen gara Adimen Handiaren inguruko formakuntza guztiz pribatizatuta dagoela, adibidez: Talentuaren garapena eta adimen gaitasun handietan aditua (UNIR), Hezkuntza inklusiboan masterra (Valentziako Unibertsitate Katolikoa), Adimen Handia eta Superdotazio Masterra (UDIMA), Neuropsikologian eta Adimen Handian Masterra (Errioxako Unibertsitatea), Hezkuntza Berezian masterra (Madrilgo Unibertsitate Conplutensea) etab. Ikusten denez, Unibertsitate formakuntza mailan ez dago eskaintza handirik gai honen inguruan formatzeko, eta dagoen apurra unibertsitate pribatuen eskuetan dago, zeintzuek negozioa besterik ez duten egin nahi. Kurtso eta formakuntza programa txiki asko daude, baina benetan gaian profesionalak direnek ematen dituzten formakuntzarik ez dago estatu mailan.

Nahiko berria den ikerketa interesgarri batean, (Mendioroz, Rivera & Aguilera 2018) honako galdera hauei erantzuna bilatzen saiatu ziren:

- Behin irakasleek formakuntza espezializatu bat jaso ondoren AHI inguruan, irakasleek ikasle populazio honen inguruko usteak doituko dituzte?
- Irakasleria Adimen Handiko ikasleen beharrak asetzera bideraturiko metodologia aktibo eta ikertzaileetan formatuko balitz, kontuan izango lituzke klaseko bere programazioetan?
- Metodologia aktiboek laguntzen dute Sternberg-ek proposaturiko pentsamenduak garatzen eta Renzullik zehazten dituen hiru ezaugarri horiek lantzen?

Ikerketaren emaitzek adierazi zuten, alde batetik metodologia aktiboen bidez AHI parte-hartzea oso altua izan zela. Honek irakasleen formakuntza zer eta nolakoa izan behar den zehazten du. Bestetik, ikerketan Adimen Handiaren inguruko formakuntza jaso zuten irakasleen aldetik, hobekuntza bat egon zen, literatura zientifikoak zehazten dituen ezaugarriak direnak identifikatzerako orduan, aldi berean haien usteak egokitu. Bertan

aipatzen den beste aspektu garrantzitsu bat zera da, irakasleek formakuntza saio hauen bitartez lortzen duten segurtasuna eta konfiantza proiektuak gela barruan ezartzeko orduan. Izan ere, formakuntza soilak ez du ezertarako balio, formakuntza hori aplikatzen jakin behar da eta irakaslea pertsona del aldetik gai izan behar da ikasitako hori praktikan jartzen. Esan daiteke bi formakuntza mota desberdintzen direla, teoriko zientifikoa eta emozionala.

Zentzu horretan ez da ahaztu behar irakasleak ere pertsonak direla eta haien zeregin hezitzaileaz gain sentimendu eta bizi egoera pertsonalak dituztela. Adimen Handiko Ikasleekin lan egiteko formakuntza teoriko eta praktikoaz gain ez da ahaztu behar irakaslearen formakuntza emozionala. Norberarekiko segurtasuna, empatia, autokontzeptua edota autoestimak eragin handia izan dezake irakaslerian, haien lana mugatzeraino. Ikus dezagun beraz, irakasleen autoestimak zer nolako eragin duen adimen handiaren gaiarekin.

## **2.5 Irakasleriaren Autoestima eta Adimen Handiko ikasleak**

Hezkuntza esparruan autoestimak berebiziko garrantzia hartzen du, izan ere norberaren balorazio eta pertzepzio pertsonalek oreka psikologikoa, besteekin harremanak eta errendimendu profesionala baldintzatzen dituzte guztiz. Autoestima duintasun sentimendurekin asko erlazionatzen da, hau da norbanakoak bere buruarekiko daukan balioaren pertzepzioarekin. Norbanakoaren kontsideratze positibo batek eragin handi eta zabala du bizitza errealean (Zabalza, 2001). Autoestima pertsonalitatearen ezaugarri esentzial bat da, eta pertsona batek bere buruarekiko daukan balioaren adierazgarria bezala ere uler daiteke.

Irakasleak, bere dinamika profesional zein pertsonalarekiko puntu hauek hausnartu, onartu eta asumitu behar ditu Franco Voliren (1998) ustez:

- Autoestima ikasi daiteke eta pertsona bakoitzaren egitean dago erabaki hori. Baieztapen honekin autoreak irakasleak bere autoestimaren eraikuntzan duen erantzukizuna azpimarratzen du. Autoestima ez da errealitate aldaezin bat, baizik eta transformatu daitekeen zerbait.
- Hezitzaile bakoitzak momentuan duen egoera animikoa transmititzen die bere ikasleei. Hau garrantzitsua da, izan ere ikasleek irakaslea eredutzat hartzen dute. Garrantzitsua da irakaslea, proiektatzen dituen bere pertsonalitateko ezaugarriez jakitun izatea. Bere erabaki, jarrera zein hausnarketetan norberaren balio eta estimua transmititzen dituelako.
- Gizarteak bere gain hartu du irakasleak, familiaz gain, ikasleen pertsonalitatearen formakuntza garatzeko erantzukizuna duela. Errealitate hau ez da kontuan hartzen, baina irakasleei eskatzen zaien erantzukizun hori ikaragarria da, eta haien



pertsonalitate morala beharrezkotzat jotzen da ikasleen pertsonalitatearen formakuntzan. Horretarako, beharrezkoa da irakasleriari baliabide egokiak eskaintzea bete-behar garrantzitsu hori burutu eta justifikatzeko.

Franco Voli (1998) autorearen ustez autoestimak bost oinarritzko osagai ditu: segurtasuna, identitatea, integrazioa, helburua eta konpetentzia.

Lehenengoarekin hasiz, bere buruaz eta aukerez seguru sentitzen den pertsona batek, konfiantzaz jarduteko gaitasuna dauka, aldi berean motibazioa edukiz egunerokotasunean. Segurtasuna duen irakasle bat komunikaziorako prest dago, arriskuak hartzerakoan gustura sentitzen da, konfiantza dauka ikasleekin eta esanahiak onartzen ditu. Adimen Handiko ikasleekin lan egiterako orduan, garrantzitsua da segurtasuna, izan ere ikusi den moduan haien ezaugarrietako bat kontzeptuen zergatia jakin eta eztabaidarako duten erraztasuna baita. Irakasleak seguru sentitu behar du gelako kontestu ezberdinetan agertu daitezkeen egoerei modu profesionalean erantzuteko. Bigarren ezaugarritzat identitatea dago; hau "norberaren definizio" bezala ulertzen da, bai sozialki zein pertsonalki. Talde profesional baten partaide sentitzeak, (kasu honetan irakasleriaren taldea), identifikatzea eta desberdintze bat suposatzen du, betiere horren atzean identitate pertsonala dagoelarik (Vaillant, 2007).

Hirugarrenik integrazioa dago, hau da talde familiar baten partaide izatearen sentimendua. Erlazionatzen garen moduak baldintzatzen du segurtasuna, autokontzeptua, motibazioa eta konpetentzia dozentea. Hau esanik, irakasle batek pertenezkoa sentimendu hori izateak asko lagunduko dio beste hainbat jarrera lortzen, hala nola: kolaborazioa besteekin, laguntasuna, parte-hartzea, besteekiko ulermena, sentsibilitatea etab.

Laugarrenik eta azkenik helburua edo motibazioa dago. Pertsonak orokorrean motibazioan oinarritzen gara aktuzio bat egokia, beharrezkoa edo saihegarria den edo ez erabakitzeko. Motibazioaren elementu nagusia egiten ari garenaz fedea izatea da. Hau esanik beraz konpetentzia oneko irakasle batek hobekuntza pertsonala bilatzen du; bere trebetasunez, bertutez eta ahultasunen jabe da; motibatua sentitzen da eta bere gustu eta iritziak ikasleekin partekatzen ditu.

Lehen hezkuntzako irakasle batek argi izan behar du zer den autoestima eta zerez osaturik dagoen. Jakitun izan behar da landu daitezkeen zerbait dela eta asko lagundu dezakeela bere eguneroko jardun dozentean, are gehiago adimen handiko ikasleekin lan egiterakoan. Zentzu horretan interesgarria litzateke Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza sistema arautzen duen marko pedagogikoak, AHI argitaratutako planak zer aipatzen duen.

## **2.6 EAE-ko Lehen Hezkuntzako ikastetxeen papera AHI-engan.**

Ikerketa ezberdinetan zehaztu da ikastetxek daukaten paper garrantzitsua ikasleen identitatearen eraikuntzan. Besteak beste, honela definitzen ditu Reyesek (2009) lehen hezkuntzako ikastetxeak: ikasleen bizitza espazioak dira, zeintzuetan eskola esperientzien bitartez, identitate pertsonalaren eraikuntza prozesua burutzen duten bertan. Herrialde gehienetan gainera, eskola da instituzio sozial nagusia nerabeen identitate eraikuntza hori sustatzeko erantzukizuna duena (Simons, Parcel, Baranowski, Forthofer, & O'Hara, 1991). Dударik ez dago eskolek ikasleekiko duten inpaktua alor guztietan oso handia dela, eta hori honela izanik, haiengan eragiteko tresna oso eraginkorrak direla gelak. Badakigu jada egoera ez dela aipaturikoa, eta eskoletako aniztasuna izan daiteke horren eragile nagusia beste faktore askoren artean. Zentzu horretan garrantzitsua da EAE-ko hezkuntza sistema arautzen duen Marko Pedagogikoak (Heziberri 2020) AHI-en inguruan 2019-2022 rako ateratako hezkuntza-arreta planak esaten duena jakitea, izan ere bertan adierazten dira ikasle hauen inguruko nondik norako guztiak, lortu behar dituzten oinarrizko kompetentziak, ikasgaien helburuak eta landu beharreko edukiak, besteak beste.

Planaren justifikazioarekin hasiz, lan honek plazaratzen dituen arazo eta justifikazio ideia nahiko antzekoak topatzen dira bertan. Hasteko, Euskal hezkuntza-sistemaren erronka izan behar duena aipatzen da "Euskal hezkuntza-sistemaren erronka estrategikoetako bat aniztasunaren arretari lotutakoa da. Erronka horren aurrean, kalitateko hezkuntza-erantzun bat eskaini behar zaie ikasle guztiei". Bigarrenik, Europa 2020 programa aipatzen da, non beharrezkoa den gaitasun handiko pertsonen detekzioa eta hezkuntza arreta hobetzea. Hirugarrenik egoeraren heterogeneotasuna zitatzen du, aldi berean irakasleriaren formakuntzaren beharra adieraziz: "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 espezifiko urriak baldintzatu egiten du alderdi hori". Laugarrenik ikasle populazioaren tipologia desberdina adierazten du: "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". Bukatzeko, hezkuntza komunitateak ikasle hauekiko dituzten mitoei eta aurreiritziei egiten dio erreferentzia: "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)". Ikusten denez, planaren zergatia justifikatzen duten arrazoiak bat egiten dute lan honen justifikazioarekin.

Bestetik, badago AHI hezkuntza-Arloan esku hartzeko printzipioen atal bat, taula honetan laburtua:

**4. Taula.** AHI-ekin Hezkuntza-Arloan esku hartzeko printzipioak (Heziberri, 2020).

| Printzipioak   | Azalpena  |
|--|---|
| 1. Inklusioaren printzipioa  | Eskola inklusiboa kalitateko hezkuntza jasotzeko aukera unibertsala bermatzen duena   |
| 2. Detekzio Goiztiarraren printzipioa                              | Adimen-gaitasun handiaren profil guztien eta haien hezkuntza-premien detekzio eta identifikazio goiztiarra eta dimentsio anitzekoa lagungarria da hezkuntza-arloko esku-hartze pertsonalatuak, inklusiboak eta eraginkorrak diseinatzeko. |
| 3. Parte Hartzearen eta lankidetzaren printzipioa                  | Hezkuntza-sistemak euskarri-sare bat sustatuko du gaitasun handiko ikasleei eman beharreko erantzunaren inguruan, erantzun bateratu bat eskaintzeko.  |
| 4. Genero-agerikotasuna  | Eremu horretan egindako azterlanek behin eta berriz erakusten dute gaitasun handiko neska gutxiago identifikatzen direla.   |
| 5. Hezkuntza-arloko esku-hartzearen malgutzea eta pertsonalizazioa | Hezkuntza-erantzun pertsonalizatua, arina eta berehalakoa behar da ikasle bakoitzaren hezkuntza-premiei erantzuteko. Malgutzearen bidez, eskolak ikasleen ikaskuntza-ibilbideak pertsonalizatzen ditu.                                    |
| 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.                   |
| 7. Hezkuntza agenteen prestakuntza                                 | Prestakuntzak gaitasun handiko ikasleen ezaugarri, ahalmen eta ahuleziekiko jarrera inklusiboak eta errespetuzkoak garatzea izango du helburu.  |
| 8. Ebaluazioa eta jarraipena                                       | Gaitasun handiko ikasleekiko esku-hartzeak hezkuntza-prozesuan aurrera egiteko hainbat aukera hartu behar ditu kontuan.   |
| 9. Maila batetik bestera igarotzeari arreta berezia                | Ikasleek eta haien familiek Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzara edota Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzean planteatzen dituzten premietara egokitutako hezkuntza-erantzun bat eskaintzeko ahaleginak egingo dira.           |

Detekzioari dagokionean, kontzeptu esparru bat azaltzen du, bertan prozesuak eduki beharreko baldintza nagusi batzuk ezarriz:

- 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 oharrak, familien informazioa, berdinak aukeraketak, auto-txostenak 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.

Detekzio agente bezala hartzen ditu Familia, irakasleak, irakasle aholkulariak eta orientatzaileak, ikasleak eta berritzeguneko aholkulariak.

Helburu eta lorpen adierazleei dagokienez, planaren honako helburu hauek nabarmendu daitezke: agente eragileen sentsibilizazioa, Adimen handiko ikasleen detekzio eta jarraipenerako formakuntza bultzatzea, identifikazio eta erantzuteko protokolo bat diseinatu eta balidatzea eta lehen hezkuntzako ikasleekin hezkuntza emozionalaren eta autoezagutzaren esparrua bereziki kontuan hartzea.

Ikusi denez, Irakasleen autoestima bezalako aldagaiak AHI lan egiterako orduan izan dezakeen eraginaz ez da jakitun plana, berezkozat hartuz, ikasleek bakarrik jaso behar dutela hezkuntza emozional hori. Irakasle baten autoestimak garapen profesionalarekin zerikusia du, baina baita ere alderi pertsonalarekin. Pertsonalki irakaslea nola ikusi eta baloratzen den baldintzatuko du autoestimak, modu berean profesionalki nola ikusten garen ere baldintzatuz (Zabalza, 2001). Argi dago garrantzitsua dela profesionalen autoestima hobetzea ikasle tipologia hauekin lan egiteko.

Idea hauek argi egon behar dira irakaslearen pentsamenduan, modu honetan bere klaseetan zer egin dezakeen ere argi edukiko du. Plana aztertu ondoren ikusten da bertan zehazten diren helburu eta ideiak AHI hezkuntza premiei erantzuteko helburu argia dutela. Hala ere, Hezkuntza sisteman praktika ohikoena, AHI malgutasunean ikasturte bat aurreratzean datza. Nahiz eta ikasle horrek kurrikulumaren aberaste bat izan egokitzapenaren bitartez, finean ikaslea da sistemara egokitzen dena, eta ez ordea irakaslea irakaslearen beharretara.

Laburtuz, egungo eskoletan Adimen Handiko ikasle asko daude eta orokorrean ez zaie behar bereziak dituzten ikasle moduan kontsideratzen. Irakasleriaren formazio urriak zein ikasle populazio honen inguruko estereotipo eta aurreiritziek asko zailtzen dute haien identifikazioa, horrek etorkizuneko gizarte batentzat oso garrantzitsuak izan daitezkeen pertsonen galera handi bat eraginez. Bestetik, ikusi da AHI guztiak ez direla berdinak, eta aniztasun handia egon daitekeela ikasle populazio honen barruan. Horrek, irakasleriak AHI-en portaera eta jokabideetan formatzeko beharra justifikatzen du. Hala ere, ikusi da zehazki EAE-n badagoela plan berezi bat non AHI hezkuntza beharrak asetzera bideraturik dagoen. Hala ere, ikasle hauek detektatzeko eta egunean zeharreko jarduna aurrera eraman behar duten eragileengan, hau da irakasleengan, ez da aspektu emozionalaren inguruko lanketarik aipatzen.

Ikerketa askok irakasleek AHI identifikatzeko orduan dituzten aurreiritzien inguruan ikertu dute, beste batzuk adimen handiaren kontzeptuaren definizioan, baina ikusi dugunez, orokorrean oso ikerketa gutxi dago alor honetan, eta horrek zalantzak areagotzen ditu. Zalantzak hezkuntza eragileentzat zein ikasleen familientzat, agerian utziz sensibilizazio eta formakuntza programak beharrezkoak direla. Beraz, ikasgeletan bizi dugun errealitatea argitu eta esku-hartze egokiak zehazteko asmotan, lan honetan lehen hezkuntzako ikastetxe bateko irakasleen autoestimak, hezitzaileek AHI inguruan duten formakuntza eta jakintzarekin duen erlazioa aztertuko da.

### **3. Helburuak**

Lan honen helburu nagusienak honako hiru hauek dira: Lehenik eta behin, Lehen Hezkuntzako ikastetxe bateko irakasleen autoestima nolakoa den aztertzea, bigarrenik irakasleek Adimen Handiko Ikasleekin lan egiteko orduan jaso duten formakuntza nolakoa den ikustea, eta hirugarrenik hezitzaileek AHI inguruan duten formakuntza hori haien autoestimarekin erlazionatuta dagoen ikertzea. Helburu nagusia kontuan hartuta beste hainbat azpi-helburu ezarri dira, hala nola: Irakasleek AHI inguruko jakintza nolakoa den aztertzea, lan esperientziaren arabera ikasle mota hauekin izandako kontaktua ezagutzea, irakasleek AHI definitzerako orduan kontuan hartzen dituzten ezaugarriak ezagutzea eta AHI izan ditzaketen arazo edo mugak ezagutzea.

### **4. Metodoa**

#### **4.1 Hasierako hipotesiak**

Ikerketa hau hasi aurretik eta testuingurua aztertuta, helburu nagusi bakoitzerako hipotesi bana formulatu da, aurreikuspen ezberdinekin eta taula honetan ikusgai:

## 5. Taula. Helburuak eta hipotesiak

| HELBURUA   | HIPOTESIA   |
|--|---|
| 1. Lehen Hezkuntzako irakasleen autoestima nolakoa den aztertzea                                 | 1. Lehen hezkuntzako irakaslearen autoestima maila baxua da   |
| 2. Irakasleek Adimen Handiko Ikasleekin lan egiteko duten formakuntza nolakoa den aztertzea.     | 2. Irakasleek Adimen Handiko Ikasleekin lan egiteko duten formakuntza maila txikia da.                              |
| 3. Irakasleek AHI inguruan duten formakuntza hori irakasleen rekin erlazionatuta dagoen ikustea. | 3. Irakasleen autoestima eta AHI inguruan duten formakuntzak erlazio zuzen bat izan dezaketen joera bat ikusten da. |

## 4.2 Ikerketaren diseinua eta prozedura

Diseinuari dagokionez, ikerketa honen helburua populazio zehatz baten ezaugarriak modu objektibo batean aztertzea denez, galdetegi bidezko ikerketa deskribatzailea eta kuantitatiboa da honakoa. Bestetik, galdetegia osatzen duten galdera irekiek ere alderdi kualitatibo bat eman diote ikerketari. Horretarako irakasle lagin bati, ikerketaren funtsak azaldu ondoren, galdetegi bat pasa zaio, datuak bildu eta tratatu dira eta azkenik lorturiko emaitzak, literatura zientifikoak esaten duenarekin alderatzen dituen eztabaida bat egin da.

Ikerketa hasi baino lehen, ikastetxe ezberdinetako zuzendariekin lehen kontaktu bat mantendu zen, ikerketaren xedea eta nondik norakoen inguruan informazioa eskainiz. Behin ikastetxeetako arduradunek ikerketarako baietza emanda, galdetegia digitalki egiteko moldatu zen, Google formularioen bitartez. Ikastetxeko idazketa buruak arduratu ziren galdetegia ikastetxeko irakasle guztiei korreo elektronikoz bidaltzeaz. Behin galdetegia jasota, bi astetako epea izan zuten irakasleek galdetegia erantzuteko. Hala ere galdetegiaren erantzun kopuru txikia ikusita behin baino gehiagotan pasa zen galdetegia, irakasleei berriro abisatuz. Ikerketako parte-hartzaile guztiek, galdetegiak jasotzen zituen formularioaren goialdean, ikerketaren nondik norakoak eta, bilduko ziren datuen erabileraren berri ematen zuen testua jaso zuten. Ikerketak 2021-eko Martxotik 2021-eko Maiatzera iraun zuen Vitoria-Gasteizen (Euskal autonomia erkidegoa, Espainia), eta irakasle guztien parte hartzea guztiz borondatezkoa, anonimoa eta irabazi-asmorik gabekoa izan zen.

### **4.3 Parte hartzaileak**

Guztira, 11 irakaslek parte hartu dute ikerketan. Parte hartzaile guztiak Lehen hezkuntzako irakasleak dira, eta Gasteizko ikastetxe ezberdinetan pasa da galdetegia. Nahiz eta galdetegia irakasle askori bidali, erantzuna nahiko urria izan da, guztira 11 irakasleko lagina geratuz. Lagin kopuru txiki hau justifikatzen duen arrazoi nagusia pandemia egoera honek eragindako saturazio digitala izan daiteke, aldi berean galdetegia gazteleraz egotearekin batera. Laginaren ezaugarriei dagokienez, hezkuntza testuinguruan esperientzia maila ezberdina duten irakasleak daude bertan, bakoitza AHI inguruko ezagutza eta iritzi propioekin.

### **4.4 Neurketak eta erabilitako tresnak**

Neurketetarako zenbait galdera ireki eta Rosemberg-en autoestimaren eskala barne hartzen dituen galdetegi bat erabili da. Galdera irekien bitartez irakasleek AHI inguruko aldagai ezberdinak ezagutu nahi izan da, hala nola: formakuntza, harremana, lan esperientzia, protokolo eta plan espezifikoen ezagutza etab. Bestetik, irakasleen autoestima neurtzeko Rosemberg (1965) eskala erabili da.

#### **4.4.1 Irakasleen autoestima maila**

Irakasleen autoestima maila neurtzeko Rosemberg (1965) eskala (CIPE) erabili da. Galdetegi honek, nahiz eta balidaturik ez egon, autoestima maila neurtzen du populazio orokorrean, eta ikerketa askotan erakutsi duen fidagarritasun maila, altua izan da. Kasu honetan galdetegia populazio espezifiko bati pasa zaio, hau da irakasle populazioari. Galderek norbanakoaren autoestima pertsonala ikertzen dute, balio eta sentimendu pertsonalak zein norberaren buruarekiko errespetua bezala ulertuta. Galdetegi originalak 10 item ditu guztira, horietako bost, esaldi modu positiboan daude formulatuak eta beste bostak modu negatiboan. Testaren puntuazio globala batetik lau-ra doa (1=Oso ados, 2=Ados, 3=Desados eta 4=Oso desados), puntuazio altuenek desadostasun handi bat adierazten dute proposaturiko galderekin, eta aldiz puntuazio txikienek adostasun handi bat. Puntuazio totalari dagokionez, 30 eta 40 arteko puntuazioek autoestima goratu bat adierazten dute, normala den autoestima bat dena kontsideratua. Bestetik, 26 eta 29 arteko puntuazioek, erdi mailako autoestima bat adierazten dute, arazorik aurkezten ez duen baina hobetu beharra dagoen autoestima baten adierazlea izanik. Azkenik, 25 puntutik behera, autoestima baxu bat adierazten du arazo esanguratsuak agertuz. Bukatzeko, esan bezala emaitzen analisirako interesgarriak izan daitezkeen datu soziodemografiko batzuk jaso dira, hala nola, irakasleen adina, sexua eta lan esperientzia bezalakoak. Galdetegiak guztiz izaera anonimoa dauka.

## 4.5 Analisi estatistikoa

Aldagai bakoitzaren baloreak, batuz besteak eta ehunekoak Excel programaren bitartez lortu dira. Datuak lagin guztia kontuan hartuta, eta sexuaren arabera (emakumea edo gizona) aurkeztu dira. Bestetik, autoestimaren eta irakasleen formakuntza zein jakintzaren arteko erlazioa aztertzeko, korrelazioak atera dira Excel programaren bitartez.

## 5. Emaitzak

Guztira 11 parte hartzaileko lagina aurkezten da ikerketan, horietatik 7 (%63,6) emakumeak dira eta gainontzeko 4 (%36,7) gizonak. Parte hartzaileen adinaren batuz bestea 32,7 urtekoa da. Irakasleen lan esperientziari erreparatuz, irakasleen %63,6-ak 0 eta 10 urte bitarteko lan esperientzia du, beste %9,1-ak 10 eta 20 urte bitarteko lan esperientzia eta beste %27,3-ak 20 eta 30 urteko lan esperientzia.

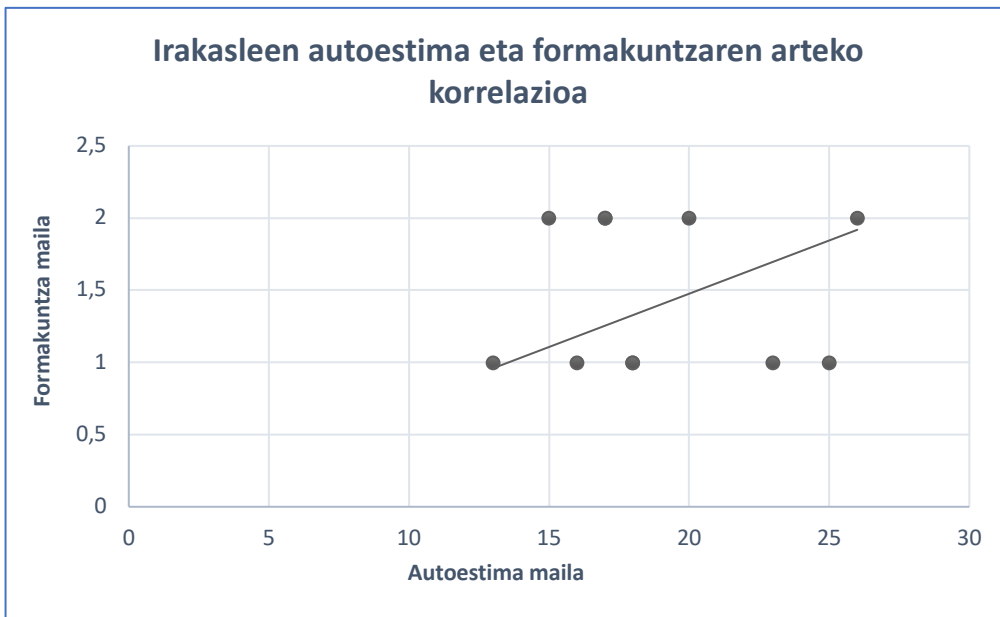
Lehenengo taulan (6.Taula) irakasleek galdetegiko zenbait galdera kuantitatiboen erantzunak adierazten dira ehuneko baloreetan, lagin osoa kontuan harturik eta sexuaren arabera bereiztuta. Bestetik Rosemberg (1965) eskalako puntuazio totalak adierazten dira lagin osoa kontuan harturik eta sexuaren arabera bereiztuta. Esan beharra dago lorturiko emaitza hauek ez direla fidagarriak eta egoeraren ikuspegi orokor bat izateko balio dutela soilik.

### 6. Taula: Galdetegiko galdera kuantitatiboen eta Rosemberg eskalako erantzunak

|   | NESKAK (N=7)       |      | MUTILAK (N=4)   |    | DENAK (N=11)      |      |
|---|--------------------|------|-----------------|----|-------------------|------|
|   | BAI                | EZ   | BAI             | EZ | BAI               | EZ   |
| Gaitasun Handiak diagnostikatuta                                  | 0                  | 100  | 30              | 70 | 9,1               | 90,9 |
| Gaitasun handien inguruko formakuntza jaso                        | 57,1               | 42,9 | 30              | 70 | 45,4              | 56,6 |
| Gaitasun handiko ikasleentzako plana ezagutu                      | 42,9               | 57,1 | 25              | 75 | 36,4              | 63,6 |
| Gaitasun handiko ikasleek hezkuntza programa berezi bat bear dute | 71,4               | 28,6 | 75              | 25 | 72,7              | 27,3 |
| Gaitasun handiko ikasleekin lan egiteko protokolorik ezagutu      | 42,9               | 57,1 | 25              | 75 | 36,4              | 63,6 |
| <b>ROSEMBERG PUNTUAZIOA</b>                                       | <b>18,85 PUNTU</b> |      | <b>19 PUNTU</b> |    | <b>18,9 PUNTU</b> |      |

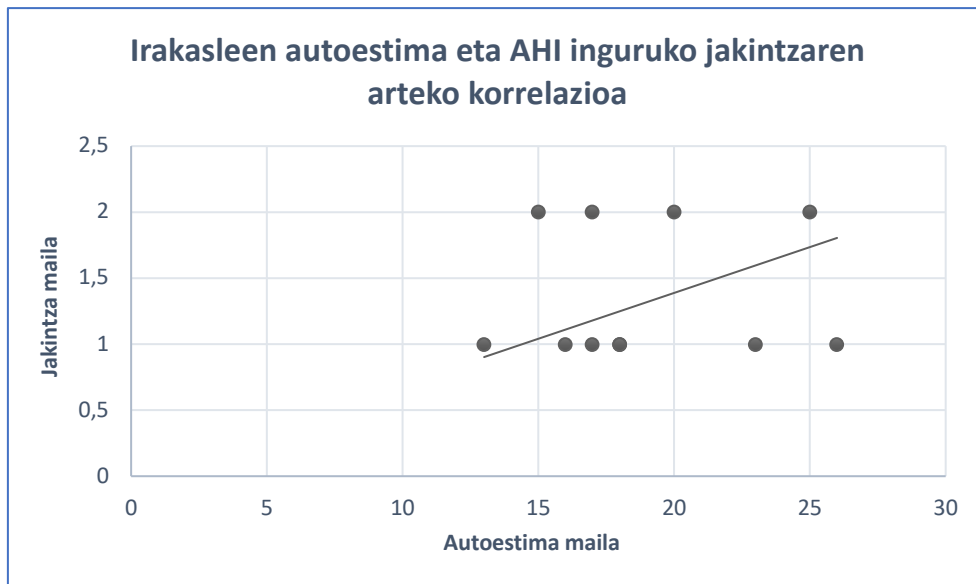
Bataz besteko balioak. Azken ilarako datuak Rosemberg-en eskalako puntuazioak dira.





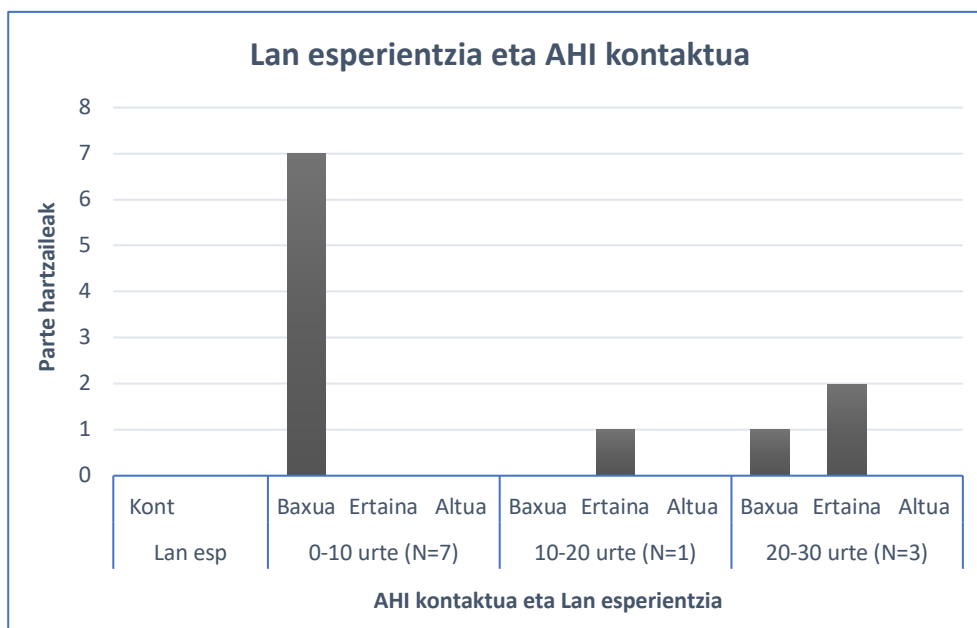
**2. Irudia.** Irakasleen autoestima eta formakuntzaren arteko korrelazioa

Lehen grafiko honetan (2.Irudia) irakasleen auto-stima eta formakuntzaren arteko korrelazioa dago ikusgai. Gero eta formakuntza maila altuagoa izan, irakasleen autoestima ere altuagoa dela adierazten duen joera bat ikusten da. Hala ere korrelazio oso baxu bat lortu da bi aldagaien artean, zehazki 0,021-ko korrelazioa, aldi berean 11 parte hartzaile oso lagin baxua izanik.



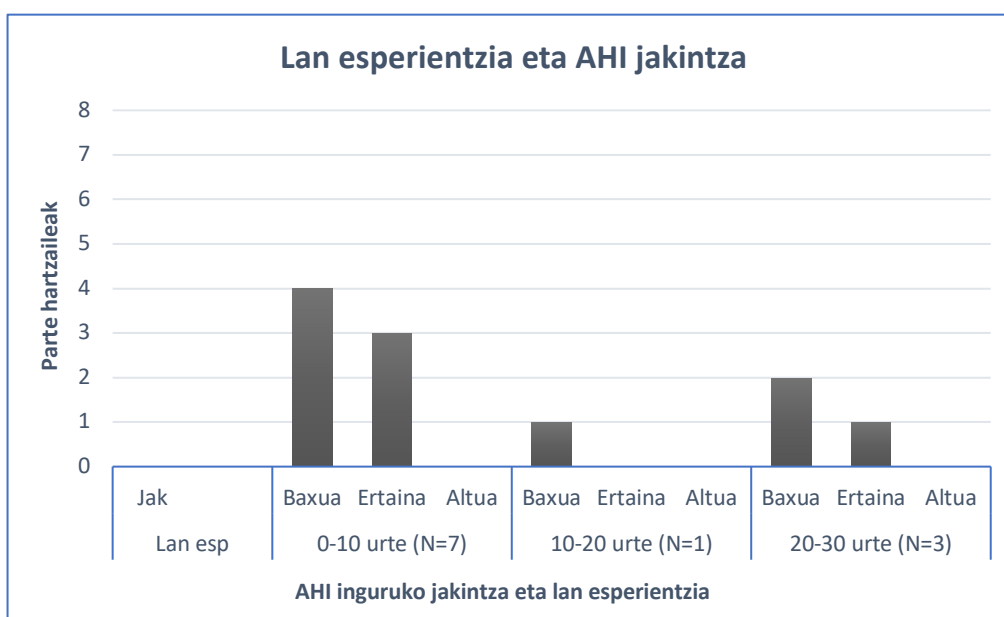
**3. Irudia.** Irakasleen autoestima eta AHI inguruko jakintzaren arteko korrelazioa

Bigarren grafiko honetan (3.irudia), irakasleen autoestima eta AHI inguruko jakintzaren arteko korrelazioa dago ikusgai. Gero eta jakintza handiagoa izan, irakasleen autoestima ere altuagoa dela adierazten duen joera bat ikusten da. Korrelazioari dagokionez, 0,06-koa izan da, printzipioz erlazio bat dagoela erakutsiz.



#### 4. Irudia. Irakasleen lan esperientzia eta AHI kontaktua

Hirugarren grafiko honetan (4.Irudia) irakasleen lan esperientzia, eta irakasleek esparru pertsonal zein profesionalean AHI izandako kontaktua erlazionatzen dituen grafikoa azaltzen da. Lan esperientzia tarteak hiru izanik (0-10 urte; 10-20 urte eta 20-30 urte), 0-10 urteko lan esperientzia duten irakasleen %100 AHI kontaktu baxu bat izan du; 10-20 urteko lan esperientzia duten irakasleen %100 AHI kontaktu ertain bat izan du eta 20-30 urteko lan esperientzia duten irakasleen %66,6 ak kontaktu ertain bat, gainontzeko %33,3ak kontaktu baxu bat erakutsiz.



#### 5. Irudia. Irakasleen lan esperientzia eta AHI inguruko jakintza

Laugarren grafiko honetan (5.irudia), irakasleen lan esperientzia eta irakasleek AHI inguruan duten jakintza maila erlazionatzen dira. Zero eta hamar urteko lan esperientzia duten irakasleen %57,14-ak AHI inguruko jakintza maila ertain bat adierazi dute, gainontzeko %42,85-ak AHI inguruko jakintza maila baxu bat adieraziz. Hamar eta hogeitau urteko lan esperientzia duten irakasleen %100-ak AHI inguruko jakintza baxu bat adierazi dute. Azkenik hogeitau eta hogeitahamar urteko lan esperientzia duten irakasleen %66,6-ak AHI inguruko jakintza maila baxu bat adierazi du, beste %33,3-ak jakintza maila ertain bat erakutsiz.

Emaitzen atal hau bukatzeko, galdetegian egindako zenbait galdera irekien emaitzak ageri dira jarraian:

##### 5. **Taula.** Adimen Gaitasun Handiaren definizioa.

| Zer ulertzen duzu zuk Adimen Gaitasun Handiak bezala?   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikasteko erraztasun handiagoak dituzten pertsonak dira</li> <li>• Memoria asko eta ingurua ulertzeko normala dena baino gaitasun handiagoa</li> <li>• Superdotatua</li> <li>• Alor zehatz batean bere talentu bikainagatik modu bikainean bereizten den pertsona</li> <li>• Gainontzekoak baino erritmo azkarragoan ikasten duen pertsona</li> <li>• Maila kognitiboa batz bestea baino altuagoa duten pertsonak alor edo ikasgai konkretu batzuetan.</li> <li>• Alor akademiko zehatz batean edukitzen diren gaitasunak, besteenen gaintetik daudenak</li> <li>• Talde arrunt batekin alderatuz, gaitasun handiagoak</li> <li>• Maila altuago batean dauden pertsonak aspektu desberdinetan</li> <li>• Ikasterako orduan normala denaren funtzionamendu desberdin bat duen pertsona</li> <li>• Batz bestea den Koefiziente intelektual altuago bat edukitzea</li> </ul> |

Gaitasun handiak zer diren eta irakasleriak nola ulertzen dituen galderaren erantzunei erreparatuz honako kontzeptu hauek nabarmendu daitezke: ikasteko erraztasuna eta azkartasuna, talentua, bikaintasuna, memoria ona, maila handiagoa, gaitasun handiagoak.

6. **Taula.** Adimen gaitasun handiko ikasle baten ezaugarriak.

|  |
|--|
| Zeintzuk dira zure iritziz Adimen Gaitasun Handiko ikasle batek dituen ezaugarriak?  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kuriositatea, ikasteko erraztasuna, alor batzuetan telentutsuak, sortzaileak eta liderrak</li><li>• Memoria asko eta ingurua interpretatzeko gaitasun handia</li><li>• Oso azkarra</li><li>• Ez da patroik finkorik existitzen: askotan despistatuak dira, desordenatuak, gaitasun sozial gutxikoak</li><li>• Asoziala, azkarra mentalki, lotsatia...</li><li>• Irakasgai batzuetan erraztasunak (Matematikan), zereginetan kontzentratzeko erlazionatzeko edota sentimenduak espresatzeko zailtasunak</li><li>• Irakasgai batzuetan erraztasunak baina zailtasunak erlazionatzeko</li><li>• Sozializatzeko zailtasunak, frustrazioa sentitzen dute</li><li>• Arrazonamendua, memoria ona, logika</li><li>• Gauza konkretuengatik interesa, hizkeraren erabilera zuzen eta formala</li><li>• Ikaskuntzan erraztasuna, gehiago jakiteko jakinmina</li></ul> |

Adimen Handiko Ikasle batek izan ditzakeen ezaugarrien inguruan galdetzen duen galderaren erantzunei erreparatuz, honako kontzeptu hauek bereiz daitezke: Ikasteko erraztasuna, memoria ona, sozializatzeko zailtasunak eta jakinmin handia.

7. **Taula.** Adimen handiko ikasleen mugak.

|  |
|--|
| Zeintzuk dira zure iritziz Adimen Handiko ikasle batek izan ditzakeen zailtasun edo mugak?   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Emozionalki zailtasunak dituzte eta askotan ez-ulertuak sentitu daitezke</li><li>• Ez dira ulertuak sentitzen haien ikaskideengatik batez ere</li><li>• Ez ulertzea</li><li>• Haien interesak ez datoz bat beste ikasleen interesekin. Pertsona helduek ez dituztela ulertzen</li><li>• Erlazio sozialetan zailtasunak</li><li>• Besteekin erlazionatzerako orduan zailtasunak</li><li>• Erlazionatzeko zailtasunak</li><li>• Bakarrik sentitzen dira, sozializatzeko zailtasunak</li><li>• Aspergura edukitzea ikastolako zereginetik</li><li>• Kontzentratzea</li><li>• Beste ikasleekin erlazionatzeko zailtasunak izatea</li></ul> |

Adimen Handiko Ikasleriak izan ditzakeen zailtasunen inguruan galdetzen duen galderaren erantzunei erreparatuz honako kontzeptu hauek bereiz daitezke: Ez ulertuak sentitzea, erlazionatzeko zailtasunak, zailtasun emozionalak.

## 6. Eztabaida

Eztabaida honen funtsa, egungo hezkuntza testuinguru guztiak AHI bizi duen errealitate "izkutua" plazaratzea da. Aldi berean gai honen inguruan aurkezten diren arazoei aurre egiten saiatuko diren galderen formulaketa bat egitea garrantzitsua da oso. Jakitun gara, ikerketa honetako datuak ez direla estatistikoki fidagarriak, baina hala ere kontziente gara dagoen ikerketa urriarengatik lan honen baliagarritasunaz.

Lan honetan, Lehen Hezkuntzako irakasle populazio baten autoestima maila eta irakasleek Adimen handiko Ikasleen inguruan duten formakuntzaren azterketa bat burutu da, Rosemberg (1965) eskala eta zenbait galdera irekiz osaturiko galdetegi bat bezalako metodo ez zuzen bat erabiliz. Aldi berean lorturiko datuekin, irakasleen autoestima eta AHI inguruko formakuntzaren arteko konparaketa bat egin da, bi aldagaien inguruan erlazorik zegoen edo ez aztertzeko. Lortu diren emaitza esanguratsuenak honakoak izan dira: (1) Irakasleriak AHI lan egiterako orduan erakutsi duen autoestima maila baxua da; (2) Irakasleriak AHI lan egiterako orduan jaso duen formakuntza maila baxua da; (3) Irakasleek AHI lan egiteko gero eta formakuntza gehiago izan, orduan eta autoestima maila altuago bat izateko joera dago; (4) Irakasleek AHI inguruko jakintza gehiago izateak, orduan eta autoestima maila altuago bat izateko joera erakusten du; (5) Irakasleen lan esperientzia edozein delarik ere AHI edukitako kontaktua baxua da; (6) Irakasleek ez dute Hezkuntza sistemak AHI espezifikoki argitaratutako plana ezagutzen; (7) Adimen Handiko ikasleak definitzerako orduan irakasleriaren gehiengoak bat egin du, gainontzeko ikasleek baino ikasteko gaitasun handiagoa duten ikasleak direla; (8) Irakasleriaren gehiengoak uste du AHI harremanetarako zailtasunak izan ditzaketela.

Hasieran aipatu den moduan, irakaslearen autoestimak berebiziko garrantzia hartzen du irakasle baten heziketa jardunean, izan ere norberaren balorazio eta pertzepzio pertsonalek, oreka psikologikoa, besteekin harremanak eta errendimendu profesionala baldintzatzen dituzte guztiz. Rosemberg-en autoestimaren eskalak honako puntuazio tarte hauek ezartzen ditu autoestima motak mailakatzeko: 30 eta 40 puntu arteko emaitza= autoestima altu bat, normala bezala kontsideratua; 26 eta 29 puntu arteko emaitza= autoestima ertain bat, arazorik ez dakarrena baina hobetu behar dena; 25 puntutik beherako emaitza= autoestima baxu bat arazo esanguratsuak ekar ditzakeena. Gure ikerketako datuak Rosemberg (1965) eskalak adierazten dituen balore horiekin alderatuz, argi ikusten da balore baxu bat lortu dutela irakasleek, 18,9 puntuko bataz bestea zehazki. Ondorioztatzen da beraz, ikerketa honetako irakasleek (emakume zein gizonen) AHI lan egiterako orduan duten auto estima, baxua dela. Bestetik, irakasleek AHI lan egiterako

orduan jaso duten formakuntzari dagokionez, lehenengo taulako datuek erakusten dute, autoestimarekin gertatzen den moduan, irakasleen formakuntza maila baxua dela. Bi datu hauek hipotesi bat plazaratzea eragiten dute, hau da, gero eta formakuntza txikiagoa eduki orduan eta autoestima baxuagoa edukitzea logikoa den hipotesia alegia. Zentzu horretan, askotan AHI figurak daukan estereotipo elitistek irakasleek sentitu dezaketen intsegritatearen areagotu dezakete (Del Rosal, Jorge eta Navieras, 2016). Irakasle askok ikasle hauen aparteko gaitasunen ondorioz, deseroso sentitu daitezke ikasle hauekin lan egiterako orduan, gai oso interesgarri bat etorkizuneko ikerketetarako.

Irakasleen autoestima eta formakuntza bezalako bi aldagaiek izan dezaketen erlazioa aztertuz. Lan honetan ondorioztatzen da, irakasleen autoestima hobetzeko prozesu horretan formakuntzak elementu klabe moduan jokatu dezakeela, lehenengoa hobetuz, bigarrenak ere hobekuntza bat lortuko lukelako. Izan ere, lehenengo grafikoan (2. Irudia) irakasleen formakuntza eta autoestimaren korrelazioa aztertzean, joera bat ageri da. Joera horren arabera, gero eta formakuntza maila altuagoa izan, irakasleen autoestima ere altuagoa izango da. Hala ere, grafikoaren korrelazioa baxuarekin (0,021) eta lagin kopuru txikiarekin (N=11) ezin daiteke aurreko ideia segurtasunez baieztatu. Zentzu honetan beraz, irakasleen formakuntza entengabeak bere inpaktua du praktika pedagogikoetan eta autoestiman (Miranda, 2005).

Bigarren grafikoan (3. Irudia) irakasleek AHI inguruan duten jakintza eta autoestima bezalako aldagaien arteko erlazioa aztertu da. Printzipioz erlazio bat agertu da, izan ere korrelazioa 0,06-ko izan da, ondorioztatuz beraz gero eta jakintza handiago batek, autoestimaren gorakada bat ekar dezakeela. Kasu honetan ere lagin kopuru txikiak ez du ziurtatzen aurreko ideia.

Hirugarren eta laugarren grafikoetan (4 eta 5. Irudiak), irakasleen lan esperientzia; AHI izandako kontaktua eta ikasle hauen inguruko jakintzarekin erlazionatu zen. Kurioso da irakasleek hezkuntzan duten esperientzia adina, eta AHI kontaktua adierazten duen grafikoan (4. irudia) ikusten dena. Izan ere, lan esperientzia handiena duten irakasleek (20 urtetik gorako esperientzia) ere adierazi dute, kasurik hoberenetan kontaktu ertain bat eduki dutela haien bizitzan AHI batekin. Honek hausnarketa sakon bat dakar, marko teorikoan ikusi den moduan, AHI bat zer den definitzeak jasotzen duen garrantziaz aparte, egungo datuek eskoletan AHI ugari daudela adierazten dute. Hau esanik, honako galderara heltzen gara, ez al dira ezkutuan geratzen eta ondorioz, haien ikaskuntza prozesua mugatzen? Arriskua hor dago. Berebiziko garrantzia hartzen du kontzeptuaren definizioa zehazteak alde batetik, ondoren unibertsitate mailan ikerketa gehiago egiteko eta ondorio moduan hezitzaileentzako formakuntza programak diseinatzeko. Egia da adimen handiko ezaugarriak dituzten ikasleek haien interesekoa den edozein arlotan ikasteko erraztasunak dituztela, baina arazo desberdinak ere aurkezten dituzte, hala nola disinkronien sindromea, zeinekin garapen intelektual, sozial, emozional eta motorren sinkronia falta bat jasaten

duten (Diaz-Morales, 2016). Gaitasunen garapen desberdin horrek irakasleak nahastu ditzakete, nolabait pentsaraziz traketsak direla eta ez direla AHI. Diaz-Morales autoreak erraz ulertzen den adibide bat jartzen du: "ume bat oso ona izan daiteke matematiketan, baina bere ahozko espresioan oso traketsa, edota oso azkarra izan daiteke baina ez du bere afektibitatea erraz adierazten". Gaian sakonduz, logikoa izan daiteke gero eta urte gehiago lan egin orduan eta kontaktu altuagoa izan daitekeela AHI batekin. Baina kontuan hartuz AHI kopuru berdina daudela, irakasle guztien kontaktua berdina izan beharko luke. Adimen handiko ikasleen inguruan formakuntzarik ez daukan irakasle batek ez du ikasle tipologia hau erraz identifikatuko, pentsatuz oso gutxitan bat egin duela AHI batekin. Gorago esan bezala, hezkuntzan lan egiten duten eragile guztien formakuntza da gakoa.

Jakintzaren kasuan (5.irudia), hezkuntzan urte esko daramaten irakasleek uste dute AHI inguruan duten jakintza maila baxua dela, unibertsitatek orain dela urte batzuk irten diren irakasleen antzera; ondorioztatuz formakuntza falta horren eraginezkoa dela hori. Hala ere ezin daiteke esan formakuntza falta denik arazo bakarra, izan ere ikerketa honetako datuek erakutsi dute irakasleriak ez duela EAE-ko hezkuntza sistema arautzen duen Marko Pedagogikoak (Heziberri 2020) AHI inguruan 2019-2022 rako ateratako hezkuntza-arreta planak esaten duena ezagutzen. Akats larri bat da hori, izan ere bertan adierazten dira ikasle hauen inguruko nondik norako guztiak, lortu behar dituzten oinarrizko konpetentziak, ikasgaien helburuak eta landu beharreko edukiak, besteak beste. Zentzu honetan beharrezkoa da ikastetxe barruan zuzendaritza taldetik planaren berri ezagutaraztea irakasle guztiei. Hau esanik beraz, beharrezkoa da irakasleek AHI inguruko formakuntza areagotzea bai graduan zehar zein lan esparruan, hezitzaileen autoestima hobetzeko eta ikasleak identifikatu eta behar duten ikaskuntza eskaintzeko.

Ikerketan egindako galdera irekiei dagokienez, lan honen hasieran aipatu den moduan, historikoki AHI definitzeko saiakera mugagabeak egin dira. Marko teorikoaren lehen atalean ikusi den moduan, bi paradigma bereiz daitezke ikasle populazio honen ezaugarriak adierazterako orduan, paradigma tradizionala eta gaur egungo paradigma. Ikerketa honetan eginiko galdera irekietan lorturiko erantzunak erreparatuz, gaur egungo irakasle populazioak AHI inguruan duen ikuskera antzeman daiteke. Zentzu horretan lorturiko emaitzak, Renzullik 1986-an proposatzen dituen ezaugarrien nahiko antzekoak dira, hauek izanik adibide batzuk:

8. **Taula.** Renzulli autorearen eta ikerketa honetako ezaugarrien alderaketa.

| <b>Renzulli</b>                             | <b>Gure ikerketa</b>   |
|---|--|
| Bataz bestearen gainerako gaitasun orokorra | Ikasteko erraztasun handiagoa; ikasteko erritmo bizkorragoa; besteen gainerako gaitasunak, maila altuagoa aspektu desberdinetan... |
| Eginbeharretan konpromisoa                  | Ez da atera  |
| Sormena                                     | Sortzaileak  |

Hala ere goian aipatzen den paradigma tradizional hori jarraitzen duten erantzun batzuk ere jaso dira, hala nola: koefiziente intelektual handia duten ikasleak dira, superdotatuak dira, matematiketan oso onak dira etab. Nahiz eta jasotako erantzunek irakasleriaren jakintza maila okerrera ez dela adierazi, oraindik AHI inguruko hitzaldi eta formakuntza saio gehiago behar direla islatzen du honek.

Adimen Handiaren gaiak oso ezezaguna izaten jarraitzen du alor profesionalean, eta bere inguruan ideia faltsu asko eraiki dira askotan haien artean kontrajarriak. Horregatik ikasle hauek ulertzen hasteko arrarotasuna eta ez-osasuntsu kontzeptuekin erlazionaturiko estereotipo asko ahaztu behar dira (Rodriguez, 2001).

Bukatzeko, AHI batek izan ditzakeen zailtasun edo mugen inguruan galdetzen duen galderaren erantzunetan, oztopo bat nagusitu da, harremanetarako zailtasuna alegia. Ikerketa honetako datuek bat egiten dute literatura zientifikoak esaten duenrekin, izan ere ikasle hauek gela barruan aspertzeko joera dute, perfekzionismoa bilatzen dute eta zailtasunak dituzte gainontzeko ikasleekin erlazionatzeko (Aguilar-Parra, Manzano-Leon, Trigueros, Fernandez-Compoy eta Alcaraz-Ibañez, 2016). Zentzu honetan, Aguilar Parra eta kolaboratzaileek kirol kooperatibo eta konpetiziozkoak laguntza moduan jokatu dezaketela diote, nolabait ikuspegi ludikoa eta motibazionala oinarri duen jardueraren bitartez, gela osoko ikasleen sozializazioa erraztuz. Adibide hau Gorputz Hezkuntzako irakasgai burutu daiteke, baina gainontzeko irakasgaietara transferentzia zuzena izan dezake, kooperaziozko jardueraren bitartez eta ludikoak izanik, AHI gainontzeko ikasleekin erlazionatzeko aukera aproposa.

Zentzu honetan (Perez Zurita, 2008) autoreek lan oso baliagarri bat egin zuten, nolabait ikasle hauekin gela barruan jarduteko (eskolako erantzun zuzena) gida antzeko bat lortzeraino. Bertan, jakinik oso talde heterogeneo bat dela, AHI dituzten beharren zerrenda bat burutu zuten, ondoren erantzun bat emateko (Perez Zurita, 2008):



9. **Taula.** Adimen handiko ikasleen beharrak eta beharrei erantzunak (Perez Zurita, 2008).

| Alor ezberdinak | Irakasleen beharrak   |
|-----------------|---|
| Psikologikoki   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Etengabeko errefortzua (arrakasta sentimenduaren beharra dute)</li> <li>-Erakargarria eta dinamikoa den inguru intelektuala behar dute</li> <li>-Ordutegien malgutasuna (ez zaie gustatzen lana oztopatzea)</li> <li>-Lanean ezin dira presionatuak sentitu kanpoko faktoreengandik (azterketak, notak...)</li> </ul> |
| Sozialki        | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Onarpen eta pertenezia sentimendua klasearengandik.</li> <li>-Ingurantzaren dituzten pertsonengandik konfiantza.</li> <li>-Sentimendu eta jakinminak elkarbanatu, integratua sentituz.</li> <li>-Desberdintasunak onarturik dauden inguru batean lan egin.</li> <li>-Jakintzen elkartruke etengabe bat.</li> </ul>    |
| Intelektualki   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gaitasun handi bat erakusten duen irakasgaiaren indibidualizazio bat.</li> <li>-Informazioa bilatzeko baliabide gehiago eskaintzea.</li> <li>-Bestekin interesak eta gaitasunak garatu eta partekatzea.</li> <li>-Sormena eta esperimentazioa bultzatzea.</li> </ul>  |

Emitza eta ondorio guzti hauek planteamendu kurrikularren barruan AHI bizi duten errealitateaz jabetzeko, eta haien hezkuntza hobetzeko behararen garrantziaren inguruko eztabaida eta hausnarketa irekitzen dute. Aldi berean irakasleek ikasle populazio honekin lan egiteko duten autoestima maila hobetzeko, formakuntza saioen beharra islatzen dute, ahaztu gabe indarrean dagoen plan espezifikoa irakurri eta aplikatu behar dela. Zentzu horretan, paper garrantzitsua daukate unibertsitateek, izan ere ikerketa oso gutxi dago eta beharrezkoa da gehiago ikertzea egoera hobeto aztertzeko.

Bukatzeko, lan honen hasieran aurreikusi ziren hiru hipotesiak erdizka bete direla esan daiteke, izan ere ikerketako lagin txikiak ez ditu emaitzak guztiz egiazkoak bilakatzen, hala ere hona hemen taula:

**10. Taula:** Helburuak, hipotesiak eta lorturiko emaitzak

| HELBURUA   | HIPOTESIA   | EMAITZA  |
|--|---|--|
| 1. Lehen Hezkuntzako irakasleen autoestima nolakoa den aztertzea   | 1. Lehen hezkuntzako irakaslearen autoestima maila baxua da                               | Hipotesia bete da  |
| 2. Irakasleek Adimen Handiko Ikasleekin lan egiteko duten formakuntza nolakoa den aztertzea.               | 2. Irakasleek Adimen Handiko Ikasleekin lan egiteko duten formakuntza maila txikia da.    | Hipotesia bete da  |
| 3. Irakasleek AHI inguruan duten formakuntza hori irakasleen autoestimarekin erlazionatuta dagoen ikustea. | 3. Irakasleen autoestima zuzenki erlazionaturik dago AHI inguruan duten formakuntzarekin. | Irakasleen formakuntzak, AHI lan egiteko izango luketen autoestima maila hobetzeko joera erakutsi da. Datu zientifikoagoen faltan. |

## 7. Ondorioak

Ikerketa honetako irakasleek AHI lan egiteko orduan erakutsi duten formakuntza eta jakintza mailak baxua dira orokorrean, emakume zein gizonetan ezberdintasunik agertu gabe. Bi aldagai hauek hezitzaileek erakutsi duten autoestima baxu baten erantzule izan daitezke, izan ere erlazio zuzen bat agertu da hiruren artean. Datu hauek irakasleek AHI identifikatu eta haiekin lan egiteko duten formakuntzaren beharra islatzen dute. Horretarako, berebiziko garrantzia hartzen du unibertsitate mailan ikerketa gehiago egitea, ondoren hezitzaileentzako formakuntza programak diseinatu ahal izateko. Ikusi da formakuntzak elementu klabe moduan jokatzeko duela, hezitzaileen autoestima hobetzeko punturaino. Bestalde, ondorioztatu da irakasleen lan esperientzia edozein delarik ere AHI edukitako kontaktua baxua dela, eta irakasleen gehiengoak ez duela Hezkuntza sistemak AHI espezifikoki argitaratutako plana ezagutzen. Zentzu horretan, formakuntzaz gain, beharrezkoa da ikastetxe barruan zuzendaritza taldetik planaren berri ezagutaraztea irakasle guztiei eta ohartaraztea plan bat dagoela ikasle hauen beharrei erantzun bat emateko. Unibertsitate mailan ikerketarako jarrera egon behar den moduan,

norbanakoarengan ere jakinmin eta nahai bat egon behar da ikasle hauekin lan egiteko, horretarako lehen pausua izanik plana ezagutzea.

Bestetik, ikerketa honetako irakasleriaren gehiengoak adierazi du AHI harremanetarako zailtasunak izan ditzaketen pentsamendua. Ideia honek bat egiten du literatura zientifikoak esaten duenarekin, eta oztopo horri aurre egiteko kooperaziozko jarduera motibagarri eta ludikoek, gainontzeko ikasleekin erlazionatzeko aukera eskaini dezakete.

Bukatzeko, lan honek bi ahultasun izan ditu bereziki: alde batetik esan beharra dago adimen handiaren ikerketa oso urria dela, eta ikerketa honetako datuak beste ikerketa batzuetako datuekin alderatzerako orduan zailtasunak egon dira. Hala ere ikerketa honek izan duen ahultasun bat nabarmendu behar bada, lortutako lagin kopuru txikia izan da, zehazki 11 pertsonak parte hartu dute ikerketan. Lagin kopuru txiki hori, gaur egun bizi dugun pandemia egoerak sortua dela esan daiteke, izan ere, momentu hauetan galdetegi asko jasotzen dira korreo elektronikoetara eta nolabait ikusezin geratzen dira horietako asko. Bestetik, galdetegia gazteleraz egoteak ere ez du batere lagundu parte hartzaile gehiago lortzerako orduan. Galdetegia gazteleraz pasa zen lagin kopuru handiagoa lortzeko, baina ez da horrela izan. Ulertzekoa da Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetako irakasleek galdetegia euskaraz erantzun nahi izatea. Lorturiko emaitzek beraz, egoeraren eskema orokor bat egiten laguntzen dute. Etorkizuneko ikerketei begira interesgarria litzateke Euskal Autonomia Erkidegoko adimen handiko ikasleen erakundeekin elkarlanean ikerketaren bat egitea, emaitza errealagoak lortuz eta erakunde hauei bultzada emanez.

## 8. Erreferentziak

- Aguilar-Parra, J. M., Manzano-León, A., Trigueros, R., Fernández-Campoy, J. M., & Alcaraz-Ibáñez, M. (2016). Reducción de la disincronía social y psicomotora de niños y niñas con altas capacidades a través del deporte. Paper presented at the *IV Congreso Internacional De Deporte Inclusivo. Universidad De Almería 25 Al 29 De Mayo 2015*, , 28.
- Colén, M.T.; Imbernon, F. (coords.) *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2007. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/122102>
- del Rosal, Á. B., Jorge, C. H., & Navieras, E. R. (2016). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Ridpsiclo*, 1(3), 11.

- Figueroa, J. T., Fernández, R., & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación: Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca: Revista De Altas Capacidades*, (9), 95-110.
- Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo Psicológico y Educación*, , 411-438.
- Lacambra, A. M. M., Gracia, P. R., & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 265-284.
- Landau, P. E. (1997). Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense De Educación*, 8(2), 33.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: Una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 858-873.
- Morales, C. Y. D. (2016). ¿Cómo reconocer a un niño superdotado? una guía para identificar, entender y educar a un niño de altas capacidades. *Educationis Momentum*, 2(1), 155-157.
- Pacho Jiménez, G. (2016). Creatividad y personalidad en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre superdotados y normales. (Tesis).
- Perez, R. Z., (2008). Integración del niño superdotado en el aula.
- Pérez, V. M., Alves, U. R., & González, L. G. (2018). LA SUPERDOTACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: Validación de una escala de observación para profesores. *Cadernos De Pesquisa*, 25(4), 71-86.
- Grau Company, Salvador; Prieto Sanchez, María Dolores. "La formación de profesores de alumnos superdotados". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N. 27 (sept.-dic. 1996). ISSN 0213-8646, pp. 127-139
- Rodríguez, R. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Engine.Revista Del Col.Legi Oficial De Psicólegs a Balears*, 11, 95-109.
- Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.

- Simons-Morton, B. G., Parcel, G. S., Baranowski, T., Forthofer, R., & O'Hara, N. M. (1991). Promoting physical activity and a healthful diet among children: Results of a school-based intervention study. *American Journal of Public Health, 81*(8), 986-991.
- Tojo, C. M. P., & Fernández, O. D. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca: Revista De Altas Capacidades, (6)*, 117-135.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. SBN 84-205-4342-X, págs.367-400.
- Voli, F. (1990). La autoestima del profesor: Manual de reflexión y acción, (19), 233.
- Zabalza, M. (2001). La autoestima de los educadores. Paper presented at the *Ponencia Del Congreso Europeo: Aprender a Ser, Aprender a Vivir juntos—Santiago De Compostela. España.*

## 9. Eranskinak

### ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

**Indicación:** Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

**Codificación proceso:** 1.1.1.2.1.1.4. Autoestima (CIPE- $\alpha$ ).

**Administración:** La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia Autoadministrada.

**Interpretación:**

De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

**De 30 a 40 puntos:** Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

**De 26 a 29 puntos:** Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

**Menos de 25 puntos:** Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

**Propiedades psicométricas** La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escalas se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80

### ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

|   | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| 1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. |   |   |   |   |
| 2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.                                     |   |   |   |   |
| 3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.                   |   |   |   |   |
| 4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.   |   |   |   |   |
| 5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.   |   |   |   |   |
| 6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.                               |   |   |   |   |
| 7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.                              |   |   |   |   |
| 8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.                                   |   |   |   |   |
| 9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.                                    |   |   |   |   |
| 10. A veces creo que no soy buena persona.  |   |   |   |   |