

**PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD:
DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN.**

María Asunción García Aranda

Exdocente de la Comunidad Autónoma de la Rioja (España) y miembro del SIG
“Empowering Families with High Ability Children” del ECHA.

Correspondencia: womanin2000@hotmail.com

Resumen

El presente artículo forma parte de un estudio más amplio de la percepción de las familias con hijos e hijas de alta capacidad en el que se analizan la detección, identificación y atención junto a la formación de los agentes educativos. Se empleó una metodología mixta, mediante la aplicación de un cuestionario de 22 ítems, completado por 132 participantes. En esta primera parte, el análisis se centra específicamente en los procesos de detección e identificación, abordando tanto las percepciones familiares como los factores que inciden en la misma. En el análisis se describen las dificultades y las medidas adoptadas junto a las acciones que han resultado más eficaces en estos procesos. Los resultados evidencian una situación deficiente, marcada por tiempos de espera prolongados para la identificación, cierta carencia de recursos y sobre todo de formación como principal causa de la situación descrita. Finalmente, se realizan sugerencias de abordaje que puedan generar cambios efectivos.

Palabras clave: Alta capacidad, familias, percepción, detección, identificación

Abstract

This article is part of a broader study on the perceptions of families with gifted children, which analyzes detection, identification, and support, alongside the training of educational professionals. A mixed-methods approach was used, involving the administration of a 22-item questionnaire completed by 132 participants. This first part of the study focuses specifically on the processes of detection and identification, addressing both family perceptions and the factors that influence their effectiveness. The analysis describes the challenges reported by families, highlighting the measures they have taken and the actions that have proven most effective throughout these processes. The results reveal a deficient situation, characterized by prolonged waiting times for identification, a lack of resources, and, above all, insufficient training, which emerges as the main factor underlying the current shortcomings. The article concludes with suggestions for strategies that could lead to effective change.

Keywords: Giftedness, families, perception, detection, identification

Introducción

La percepción constituye un proceso cognitivo esencial mediante el cual interpretamos e integramos la información sensorial recibida para atribuirle significado. (Alonso Serna, 2021). En el ámbito educativo, la percepción no se limita a los estímulos sensoriales directos, sino que se configura como un proceso social y emocional, influido por las experiencias previas, las expectativas y los contextos culturales en los que se sitúan las familias (Dubet & Martuccelli, 1998). Esta perspectiva destaca la necesidad de considerar la percepción familiar como una variable esencial en el análisis de la atención educativa, especialmente en colectivos específicos como el alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI). Las administraciones educativas a menudo tienen la visión de sus distintos agentes y en menor medida recibe o analiza la realidad desde el punto de vista familiar. Por este motivo, este estudio se realizó entre familias de alumnado con alta capacidad. La atención educativa a este alumnado es un tema que, en las redes sociales, que contienen numerosos grupos de apoyo, interesa y preocupa a cientos de familias a lo largo de toda la geografía española y más allá de nuestras fronteras.

A pesar de que, en España, en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo y de que ha cambiado la ley educativa, hoy en día sigue habiendo dificultades en el tema de la identificación y posteriormente, a menudo, en recibir una respuesta educativa adecuada. No es hasta la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuando se establece, en su Artículo 76, que corresponde a las administraciones

educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Diferentes estudios señalan la importancia de las políticas a nivel gubernamental y que una valoración más positiva a ese nivel puede tener un impacto en la percepción sobre la necesidad de identificar e intervenir en el alumnado con ACI (Wirthwein et al., 2019).

El profesorado es un elemento clave para la identificación del alumnado con altas capacidades pues son los que mejor los conocen dentro del proceso de aprendizaje por lo que pasan mucho tiempo con ellos y conocen sus fortalezas y áreas de oportunidad para el aprendizaje (Cotar y Kukanja, 2015; Kaya, 2019). Sin embargo, las nominaciones de maestros pueden introducir sesgos debido a la persistencia de conceptos erróneos o mitos en torno a la superdotación, particularmente cuando los maestros carecen de la capacitación adecuada, una preocupación respaldada por estudios recientes (Medina-Castro et al., 2024; Bahar & Maker, 2020; Siegle et al., 2024).

Para analizar la situación desde la perspectiva familiar, se ha diseñado un cuestionario semiestructurado, con preguntas abiertas y preguntas con respuesta múltiple. Esto arroja unos datos porcentuales y también permite recabar distintas percepciones y casos más frecuentes de manera descriptiva, con el objetivo de hacer llegar los resultados y conclusiones a las administraciones educativas para que puedan tenerlas en cuenta y tomar decisiones efectivas que puedan revertir o mejorar esta situación en

algún aspecto.

Los datos de identificaciones que figuran en las estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes son muy bajos todavía. [Alumnado con altas capacidades intelectuales \(1\) por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza/curso \(1\).](#)

Si analizamos estos datos comprobaremos que el incremento en la identificación durante un curso escolar, del 2021/2022 al 2022/2023, actualizado en 2024, fue de 5.158

identificaciones en todo el sistema de enseñanza no universitaria. Y con la última actualización, en mayo de 2025, el número de identificaciones, respecto al año escolar anterior se ha visto incrementado hasta los 7.144 casos, una cifra algo superior pero insuficiente destacando la baja identificación en educación infantil y su progresión mínima.

En la tabla 1 se muestran los datos oficiales sobre el número de identificaciones anuales en las enseñanzas no universitarias, con especial atención al 2º ciclo de Educación Infantil.

Tabla 1
Identificaciones anuales según estadísticas oficiales

<i>Año escolar</i>	<i>Identificaciones totales en enseñanzas No universitarias</i>
2021/2022	46.238
2022/2023 actualizado en 2024	51.396
2024/2025 actualizado en mayo 2025	58.540
<i>Año escolar</i>	<i>Identificaciones 2º ciclo Educación Infantil</i>
2021/2022	227
2022/2023	325
2024/2025	346

En el total del sistema no universitario, se contabiliza un incremento de 7.144 identificaciones en el último año. Si atendemos a los datos del ministerio de educación, que indican un total de 8.319.029 de matriculaciones, las 58.540 identificaciones representarían tan sólo un 0,70 %. Una cifra tremendamente baja y lejos de las estimaciones más frecuentes.

La Tabla 2 presenta la distribución del número total de identificaciones del curso 2024/2025 según la etapa educativa. Se observa que la mayoría de las identificaciones se concentran en Educación Primaria y la ESO, mientras que etapas como Formación Profesional y Educación Infantil registran cifras significativamente menores.

Tabla 2

Número de identificaciones por etapa

Etapa	Identificaciones
Infantil	346
Primaria	23.307
ESO	24.438
Bachillerato	9.052
FP	1.397
Total	58.540

Nota. Datos tomados del Ministerio de Educación, Formación Profesional y deporte.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/>

Detectar el potencial de nuestros escolares se vuelve especialmente relevante al considerar que, en España, alrededor del 95 % de los alumnos con altas capacidades no están identificados (Tourón & Gutiérrez, 2024). El presente estudio pretende conocer la realidad de las familias desde su perspectiva y detectar las causas y consecuencias relacionadas con estos bajos datos de identificación con el objetivo de trasladar los resultados a la administración educativa de modo que no puedan ignorar un abordaje efectivo de esta cuestión.

Método

Se utilizó un enfoque mixto, con análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos mediante un cuestionario en línea, dirigido a familias con hijos e hijas con alta capacidad intelectual. El cuestionario fue distribuido a través de dos grupos privados en redes sociales dedicados a esta temática. La participación en este estudio fue completamente voluntaria. El cuestionario se administró a través de la plataforma Google Forms, donde se explicaba claramente el objetivo del estudio, las instrucciones para completarlo y las condiciones de participación. Las personas

participantes pudieron enviar sus respuestas de forma totalmente anónima, sin que se registraran datos personales identificativos, incluidos correos electrónicos o direcciones IP.

Para garantizar la privacidad, se habilitó específicamente la opción de no recopilar direcciones de correo electrónico ni otros datos asociados a la identidad del participante. No obstante, se ofreció de forma opcional un correo electrónico de contacto del investigador para aquellas personas que desearan realizar consultas adicionales o establecer comunicación directa.

Este procedimiento se ajusta a los principios éticos de confidencialidad, respeto y consentimiento informado, y cumple con lo establecido en la normativa vigente sobre protección de datos personales (Reglamento (UE) 2016/679 – RGPD).

Este análisis presenta las percepciones de los padres de hijos con alta capacidad en torno a las barreras y dificultades encontradas en relación con el proceso de detección e identificación, su visión respecto a aspectos de formación de familias, directores, docentes y orientadores, así como

a la descripción tanto de dificultades y, argumentos y comentarios contrarios a la identificación y la detección de las medidas más efectivas o eficaces para lograr la misma.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 132 familias con hijos e hijas con alta capacidad intelectual, procedentes de diversas comunidades autónomas del territorio español que formaban parte de asociaciones o grupos de apoyo privados en redes sociales (4500 miembros aprox.). Esto permitió acceder a un colectivo con un alto grado de implicación e interés en la temática que aportó una perspectiva rica y contextualizada sobre las experiencias familiares.

Este estudio no incluyó el análisis de diferenciación geográfica ni demográfica. Este estudio no pretende abordar cuestiones de diferenciación geográfica, o de algún otro tipo (edad, género...) por ello la procedencia entre otros datos, no fue solicitada, aunque algunas respuestas mencionan la comunidad autónoma de pertenencia, como Baleares, Aragón, Cataluña, Extremadura, Andalucía o Madrid, entre otras.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario con 22 preguntas con un lenguaje claro y accesible. El instrumento elaborado *ad hoc* para ello fue un cuestionario construido en Google Forms y los resultados se exportaron a una hoja de cálculo en Microsoft Excel para su análisis. El cuestionario incluyó tanto preguntas cerradas (opciones: "sí", "no", "no lo sé") como preguntas abiertas, permitiendo a las familias describir barreras, dificultades, acciones eficaces y experiencias personales.

Los ítems se organizaron en torno a cuatro bloques temáticos: detección, identificación, formación y atención educativa. Previamente a su aplicación, el cuestionario fue revisado por expertos universitarios, quienes validaron su pertinencia y claridad.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con grupos privados en redes sociales de familiares de alumnado con altas capacidades, así como con alguna asociación de esta tipología, del territorio nacional. Se explicó a las familias la naturaleza y objetivos del estudio y se informó que el mismo era voluntario anónimo y no remunerado. A continuación, el enlace al cuestionario fue compartido en los grupos mencionados, quedando disponible para ser completado en línea. El formulario incluía instrucciones detalladas para su correcta cumplimentación.

Posteriormente, los datos fueron procesados en Excel y se utilizaron herramientas como LiveGap Charts para la creación de gráficos. Además, se emplearon programas de análisis léxico, como Grasp y Lexicool, junto con herramientas de inteligencia artificial, para realizar conteos de términos y detectar patrones de repetición en las respuestas abiertas.

Resultados

Los resultados se han analizado en base a dos categorías: detección e identificación. El tamaño de muestra total fue de 132 participantes, sin embargo, en algunos ítems específicos, el número de respuestas válidas varió debido a respuestas omitidas.

Detección

La Tabla 3 muestra quiénes fueron los primeros agentes en detectar indicios de alta capacidad en el alumnado. Destaca el papel

de la familia, que fue el agente identificador en la mayoría de los casos (67,7 %), por encima del centro educativo y otros profesionales.

Tabla 3

Primer agente en la detección de la alta capacidad

Agente identificador	n	%
Familia	90	67.7
Centro educativo	31	23.8
Otros	11	8.4

Las familias no han especificado a qué agente identificador pertenecen los 11 casos indicados como “otros”.

En la Tabla 4 se refleja el nivel educativo en el que las familias detectan por

primera vez indicios de alta capacidad en sus hijos e hijas. La mayoría de estas detecciones se producen durante la etapa de Educación Infantil (64,8 %), lo que refleja una identificación temprana por parte del entorno familiar.

Tabla 4

Nivel educativo en el que la familia detecta la posible alta capacidad

Etapas	n	%
Infantil	86	64.8
Primaria	43	32.8
Secundaria	3	2.2

Esta primera impresión de una posible alta capacidad, todavía no identificada, se produce cuando el alumno o alumna está en la etapa de segundo ciclo de educación infantil. Un dato significativamente superior al que arroja la detección en educación primaria y secundaria.

Identificación

Como se observa, la Tabla 5 ofrece las respuestas de los centros educativos ante las peticiones de identificación de alta capacidad realizadas por las familias. Una amplia mayoría de los centros (74,8 %) no realiza la evaluación ni acepta evaluaciones privadas. En menor medida, algunos centros sí llevan a cabo la evaluación (16,8%) o aceptan informes externos (8,4%).

Tabla 5

Respuesta del centro educativo a la petición de identificación

Respuesta	<i>n</i>	%
<i>Realiza la evaluación</i>	22	16.8
<i>Acepta la evaluación privada</i>	11	8.4
<i>No evalúan o no aceptan la evaluación privada</i>	99	74.8

El estado de identificación del alumnado en sus respectivos centros educativos se presenta en la Tabla 6. Se observa cómo el 62,13% de los hijos e hijas

de los encuestados, se encuentra identificado oficialmente como alumnado con alta capacidad, mientras que el 37,87% no ha sido identificado por el centro. Tabla 6

Tabla 6

Identificaciones en el centro educativo

Estado de identificación	<i>n</i>	%
Identificados	82	62.13
No identificados	50	37.87

Actitudes, motivaciones y respuesta del centro educativo ante la evaluación para la identificación.

(14,67%), diagnóstico alternativo (4,58%) y derivación a otros servicios (2,75%).

La Tabla 7 presenta las distintas respuestas de los centros educativos ante las solicitudes de identificación realizadas por las familias. La mayoría de los centros (41,28%) indican que no perciben la necesidad de identificar, mientras que el 20,18% propone iniciar el proceso. Se registran también casos de negación o resistencia (16,51%), aplazamientos

Tabla 7

Respuesta del centro educativo ante la petición familiar de identificación

Respuesta	n	%
No lo ven	45	41.28
Propone	22	20.18
Negación/resistencia	18	16.51
Pospone	16	14.67
Otro diagnóstico	5	4.58
Derivación externa	3	2.75

Nota: Se analizaron 109 respuestas ($n = 109$), correspondientes a los casos en los que la petición de evaluación partió de la familia.

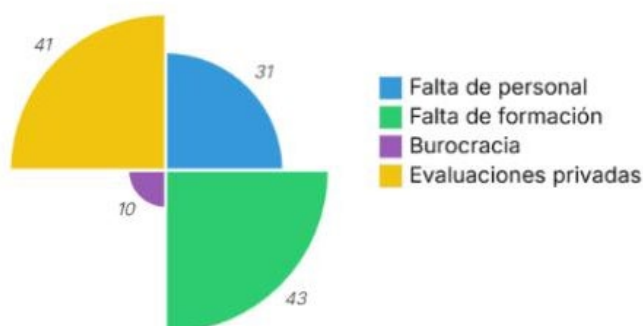
Las distintas respuestas del centro educativo se muestran en orden decreciente de casos. Ante la posibilidad de iniciar un proceso de cara a la identificación de la alta capacidad, los datos reflejan que la actitud más común por parte del centro educativo es de escepticismo o negación, expresada con frases como “no lo veo”. Tan sólo en menos de una quinta parte el centro propone la evaluación, datos reflejan una baja

predisposición a la identificación.

Causas de la falta de realización del proceso de identificaciones en los centros educativos recibidas y/o percibidas por las familias. Las principales causas señaladas para la baja tasa de identificación de alumnado con alta capacidad se ilustran en la Figura 1. Destacando como causa principal la falta de formación del profesorado.

Figura 1

Causas de la baja identificación



Los principales obstáculos percibidos por las familias participantes en este estudio, en el proceso de evaluación para alumnos con alta capacidad, se distribuyen en cuatro categorías, tal como se muestra en el gráfico. Destaca, entre ellos, la falta de formación del personal educativo (43 casos) como causa principal de la baja identificación. En segundo lugar, la negativa a aceptar las evaluaciones privadas o externas (41 casos), señalando que en muchos centros educativos estos informes no fueron aceptados, lo que causó demoras adicionales. Como tercer factor se señala cierta falta de personal o recursos (31 casos) que producen retrasos en la orientación y evaluación debido a la sobrecarga laboral. Y en último lugar se presenta la burocracia como factor limitante, ya que 10 casos reportan que el proceso se

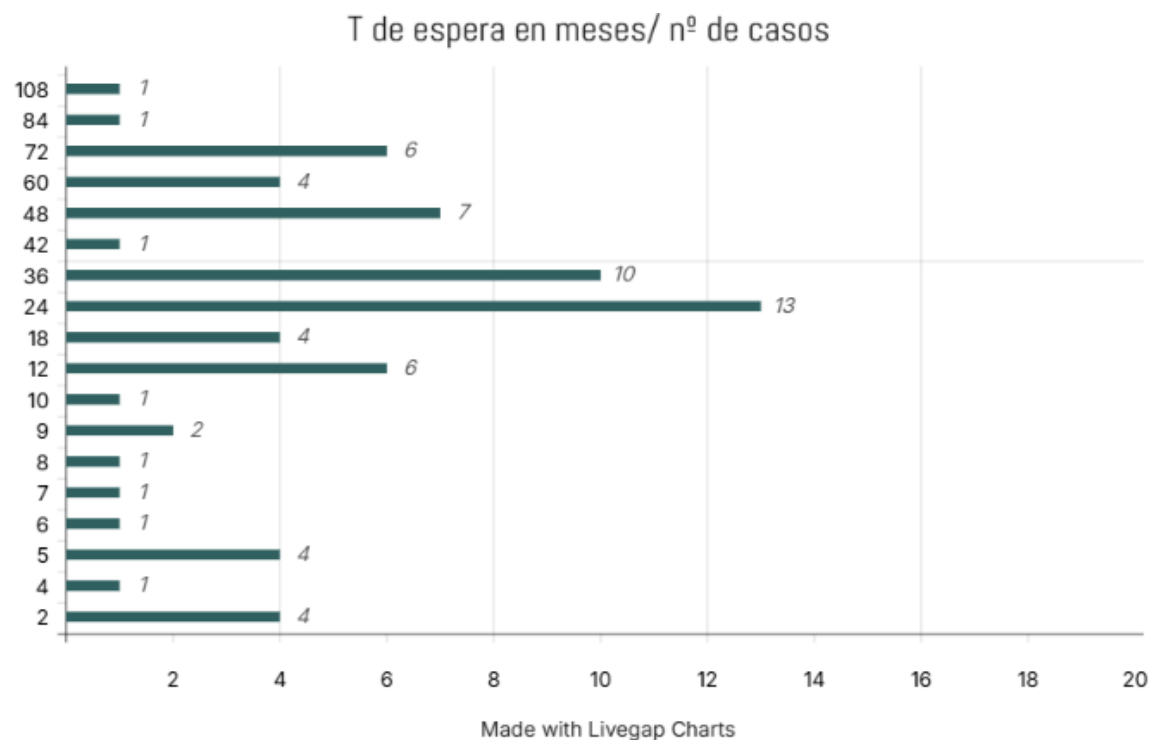
ralentiza debido a los procedimientos formales que deben seguirse.

Periodo de espera para la identificación

En cuanto al tiempo de espera para la realización de la identificación del alumnado con alta capacidad, en la Figura 2 se observa una alta frecuencia en el periodo de 24 y 36 meses y una muy baja en los extremos de los valores superior e inferior.

Figura 2

Tiempo de espera para la identificación



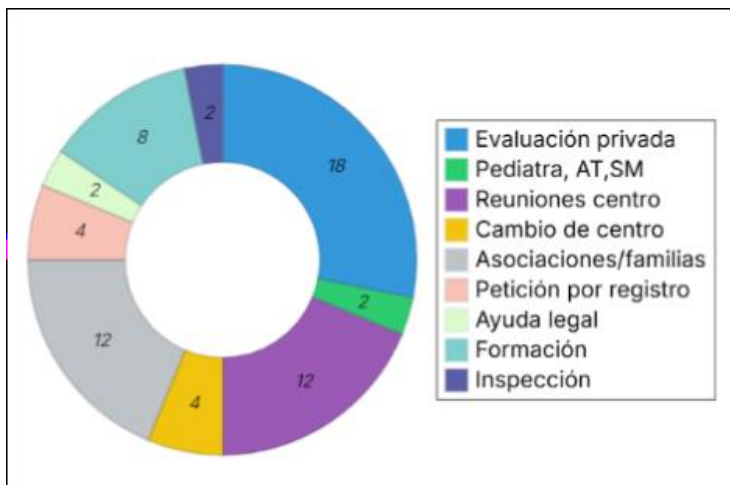
El tiempo promedio que las familias han tenido que esperar para lograr la identificación de la alta capacidad ha sido superior a los dos años, específicamente 31.6 meses (aproximadamente 2.6 años).

Respuesta de las familias ante la negativa escolar a iniciar el proceso de identificación.

Los datos mostrados por la Figura 3 indican las diversas medidas adoptadas por las familias para lograr la identificación de sus hijos e hijas, siendo la realización de evaluaciones externas la más frecuente. En menor medida, recurren a la inspección educativa, servicios públicos de pediatría, salud mental, atención temprana o asesoría legal.

Figura 3

Medidas adoptadas por las familias para conseguir la identificación de sus hijos e hijas



El análisis de las respuestas (Figura 3) muestra una variedad de respuestas activas por parte de las familias, ante la demora o negativa de los centros para realizar la identificación del alumnado con alta capacidad siendo la más frecuente la realización de una evaluación diagnóstica privada.

La combinación de varias acciones ha sido clave: consultas con médicos y especialistas que generan informes recomendando la evaluación; solicitudes formales al centro con registro oficial; insistencia constante ante el equipo

educativo; y en algunos casos, el cambio de centro escolar. Además, las familias buscan apoyo en asociaciones y grupos especializados, donde reciben asesoramiento, formación y respaldo emocional, aunque no todas reciben la ayuda esperada.

Otras medidas incluyen la búsqueda de ayuda legal, la formación personal y el intercambio de experiencias con otras familias. Estos resultados reflejan la complejidad del proceso y la necesidad de mejorar los mecanismos institucionales para facilitar la identificación y atención

temprana (Medina-Castro et al., 2024).

Percepción sobre el impacto de la formación en la detección e identificación

La totalidad de las familias participantes (100%) coincidió en que la formación de todos los agentes educativos contribuiría significativamente a mejorar los procesos de detección e identificación del alumnado con alta capacidad intelectual.

Las respuestas de las familias reflejan una fuerte percepción de que la formación continua y específica del profesorado en el ámbito de la alta capacidad es fundamental para una comprensión adecuada de las características de este alumnado y por tanto para su detección e identificación.

“La formación es esencial. Entenderían sus características, lo que ya sería un triunfo.”

Tras la formación se han visto cambios y han aumentado el número de identificaciones.”

Se aprecia también una clara relación entre la formación docente y una detección más temprana del alumnado con alta capacidad, así como una influencia positiva en el clima del aula y la calidad de la atención educativa. Esa mejora en la detección permitiría intervenir de manera más efectiva y oportuna. *“Si desde el aula, desde pequeños, se les detecta pronto, será más fácil atender sus necesidades y que el niño se sienta más comprendido.”*

Discusión

La interpretación de los resultados se ha realizado en base a las dos categorías

mencionadas anteriormente: detección e identificación de la alta capacidad.

De los resultados se desprende que la percepción de la alta capacidad se produce principalmente durante la educación infantil en casi dos tercios de los casos. En este sentido, diversas investigaciones avalan a padres y madres como los primeros “reconocedores” de la ACI a nivel familiar, identificando patrones de precocidad, aun cuando esta primera identificación no se realice de manera formal (Borges y Hernández-Jorge, 2018; Daglioglu y Suveren, 2013; Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017).

Es muy significativo que sea la familia y no el centro educativo quién detecta la alta capacidad en un mayor número de casos pues, a priori, los docentes deberían estar formados y preparados para detectar los primeros indicios de precocidad y alta capacidad. No obstante, los resultados apuntan a que esto no es así.

También cabe destacar que esta detección se produce concretamente durante el segundo ciclo de educación infantil. (Tablas 3 y 4.) Según Tourón, Repáraz y Peralta (2006), muchos docentes presentan una capacidad limitada para identificar en sus aulas al alumnado con altas capacidades intelectuales, detectando menos del 25% de los casos reales, lo que refuerza la necesidad de una formación adecuada del profesorado para desarrollar concepciones ajustadas, actitudes positivas y competencias de identificación.

La detección del alumnado con altas capacidades suele ser realizada principalmente por el profesorado y los progenitores. En el caso del profesorado, una formación adecuada y libre de sesgos resulta

esencial para identificar de manera precisa a aquellos estudiantes que deben ser evaluados formalmente (Valadez Sierra, Betancourt Morejón, Borges del Rosal, & Ortiz Coronel, 2020). La identificación temprana es esencial para nutrir el potencial del niño y evitar el bajo rendimiento (Renzulli, 1990).

En otros estudios como el de Aperribai y Garamendi (2020), realizado en la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM), se señala que *"el aspecto de la detección de las altas capacidades intelectuales que mayor enraizamiento ha presentado es aquel que indica las dificultades encontradas"*.

La convergencia entre los resultados del presente estudio y la evidencia previa permite afirmar que todavía persisten deficiencias importantes en el aspecto de la detección de la alta capacidad en el ámbito escolar.

La mayoría de los procesos de identificación en los centros educativos no se inician cuando la familia comunica que ha detectado la posible alta capacidad. A pesar de la detección temprana por parte de las familias, muchas identificaciones se producen años más tarde, bien por la realización de pruebas por parte del centro educativo o por aceptación de informes externos.

El motivo más repetido para no realizar la identificación por parte del centro es el recurrente "No lo veo". Otras respuestas se deben a que, a pesar de haber pasado meses o incluso años, el centro está realizando todavía la valoración o se pospone sin fecha por considerarlo prematuro o carente de sentido si posteriormente no se van a tomar medidas educativas.

En un primer momento las familias encuentran una gran resistencia y gracias a una variedad de medidas adoptadas por las mismas, tras largos periodos de tiempo (Figura 1) pueden llegar a conseguir que se produzca el proceso de identificación.

En algunos casos la identificación se produce tras la presentación de informes externos que no siempre se validan, aunque procedan de profesionales privados o del servicio público de salud.

También se han encontrado en este estudio algunas diferencias de opinión entre varios docentes o entre docentes y orientadores. En ocasiones, algunos niños o niñas no son evaluados hasta que un nuevo docente observa indicios y plantea la necesidad de realizar una evaluación o hasta que se manifieste algún problema o dificultad.

Ante la dilación o la negativa por parte de los centros educativos a llevar a cabo el proceso de identificación, muchas familias adoptaron diversas estrategias con el fin de obtener una respuesta satisfactoria a su demanda. En numerosos casos, fue necesaria la combinación de varias de ellas. Una de las vías más comunes fue la consulta con profesionales médicos o especialistas, comenzando por servicios de pediatría y, en algunos casos, continuando con salud mental o atención temprana, en busca de una derivación hacia los profesionales capacitados para realizar la evaluación correspondiente. Otra acción frecuente fue solicitar formalmente la evaluación al centro educativo, mediante la presentación de escritos registrados oficialmente.

En menor medida ante situaciones en que la actitud del centro educativo o el malestar del menor lo justificaban, algunas

familias optaron por el cambio de centro escolar. Asimismo, se presentan casos en los que se consiguió iniciar el proceso sólo ante la insistencia reiterada al equipo directivo e incluso solicitando la intervención de la inspección educativa.

Un número muy elevado de familias ha recurrido a la realización de evaluaciones privadas o externas, con el fin de obtener un diagnóstico que respaldara su solicitud ante el centro. Y en un bajo porcentaje han optado por buscar asesoramiento legal como parte del proceso para garantizar el derecho a la identificación y atención adecuada.

De manera complementaria, muchas familias decidieron formarse en el ámbito de la alta capacidad, con el objetivo de comprender mejor las necesidades de sus hijos e hijas, así como para poder darles una respuesta adecuada y justificar la petición de identificación. Consecuentemente, consideran que la mejor y mayor formación de los docentes permitiría una identificación más rápida, temprana y precisa, evitando retrasos que perjudican al alumnado con alta capacidad.

Finalmente, la consulta a otras familias con experiencias similares resultó ser una fuente de orientación valiosa, ya que permitió conocer alternativas y estrategias prácticas desde la experiencia directa. En este sentido orientativo, un alto porcentaje de familias (65,4%) recurrió a asociaciones de alta capacidad, redes sociales, foros y grupos como fuentes de orientación y apoyo. A través de estos espacios, muchas familias accedieron a información sobre los pasos a seguir, y en ocasiones recibieron asesoramiento directo de profesionales, valorando positivamente esta ayuda. Diversos estudios respaldan esta idea de que los progenitores suelen ser más

precisos que los maestros en reconocer las características de la superdotación. Sin embargo, los datos de este estudio muestran que, a pesar de ello, en muchos casos se consigue que la realización de los procesos de identificación pertinentes.

En este sentido, Jacobs (1971) ya señaló que los padres pueden identificar hasta el 62% de los niños superdotados en edad preescolar, mientras que los educadores solo logran identificar el 4,3. Louis y Lewis (1992) encontraron que el 61% de los padres identificaron correctamente a sus hijos como superdotados, y el 39% restante reconoció que sus hijos eran avanzados, aunque no alcanzaban el nivel de superdotación.

Otros autores señalaban en estudios anteriores, la importancia de la formación como facilitadora de cara a realizar los procesos de identificación de la alta capacidad. Según Aperribai y Garamendi (2020), aún es necesario profundizar en la formación del profesorado para que este desarrolle una comprensión adecuada y ajustada de las características del alumnado con alta capacidad intelectual (ACI), lo cual facilitaría también su identificación en el contexto escolar (Tourón, 2005).

A pesar de estas afirmaciones previas, las familias participantes en el presente estudio consideran que todavía la causa principal de los bajos datos de identificación son fundamentalmente consecuencia de la falta de formación del profesorado que contribuye a la incapacidad para reconocer indicios que no encajan con los estereotipos habituales. A todo ello hay que sumarle la carencia de recursos suficientes y una burocracia como factores limitantes.

Los resultados obtenidos en este estudio

reflejan que la familia sigue siendo el principal agente en la detección y evidencian la necesidad urgente de implementar acciones orientadas a la formación y sensibilización en torno a las altas capacidades, con el fin de mejorar los procesos de detección e identificación del alumnado con alta capacidad intelectual. En este sentido, resulta prioritario profundizar en las causas de la baja identificación, las cuales parecen ser consecuencia directa de la insuficiente formación del personal educativo, considerado un factor fundamental.

Se evidencia una deficiente detección junto a la presencia de obstáculos para la identificación, que arroja unos bajos resultados. Las dilaciones en la identificación, que ya se han mostrado superiores a dos años, retrasan la posterior atención educativa necesaria. Este aspecto mejoraría si se aceptaran los informes de profesionales externos aportados por las familias y se ofreciera una mayor y mejor formación a los agentes educativos.

Una mejora en esta formación y en los recursos humanos podría contribuir notablemente a producir un cambio, ya que la persistencia de estereotipos erróneos y el desconocimiento en la aplicación de medidas prácticas perjudican gravemente tanto a los aspectos de detección e identificación como a la atención educativa. Este contexto había sido reiteradamente expuesto en numerosos estudios previos, lo cual indica que la situación actual sigue siendo similar.

A pesar de que las leyes educativas en España otorgan la responsabilidad a las administraciones educativas, estas no parecen estar proporcionando ni la formación ni los recursos necesarios para

atender adecuadamente las necesidades de los centros, dificultando la implementación de una educación verdaderamente inclusiva. Es importante destacar el papel de las asociaciones y grupos de redes sociales, que son un gran punto de apoyo y un lugar de referencia para las familias. Es por ello por lo que sería deseable la colaboración e implicación de estas en los procesos de formación de las administraciones educativas y en el trabajo de sensibilización.

Debido a esta carencia detectada en el sistema educativo a través de la percepción de las familias en el presente estudio, sería necesario fortalecer la formación práctica del futuro profesorado desde la etapa universitaria, asegurando que los docentes en formación reciban una preparación adecuada para atender a este perfil de alumnado. Esta formación debería incluir contenidos específicos sobre características, necesidades y estrategias de intervención educativa para el alumnado con alta capacidad. Asimismo, se plantea la necesidad de mejorar la formación continua del profesorado en ejercicio, promoviendo que las administraciones educativas amplíen y diversifiquen la oferta formativa en este ámbito. Como medida innovadora, se sugiere la habilitación de plazas limitadas para que las familias puedan participar en dichas actividades formativas, favoreciendo así una mayor colaboración entre escuela y familia.

También cabría destacar la importancia de optimizar los procesos de identificación, a través de una homogeneización y definición de criterios claros para la aceptación de los informes externos presentados por las familias. Una ampliación de los recursos humanos disponibles para la realización de evaluaciones psicopedagógicas sería otra medida de

implementación en este aspecto.

En un plano más amplio, sería interesante impulsar campañas informativas a través de los medios de comunicación, con el objetivo de mejorar la comprensión social sobre las altas capacidades y erradicar estereotipos o mitos que dificultan una comprensión, identificación y atención adecuadas. Con este fin se debería fortalecer la colaboración entre las administraciones educativas y las asociaciones especializadas, coordinando esfuerzos y generando sinergias para avanzar hacia una mayor detección, identificación y atención al alumnado con alta capacidad. En este mismo sentido, sería recomendable revisar y actualizar los protocolos de actuación, estableciendo plazos formales que aseguren una respuesta adecuada en tiempo y forma, de cara a los procesos de evaluación e intervención.

Limitaciones del estudio

Es posible que ciertos factores contextuales, como las políticas educativas específicas de cada comunidad autónoma, la disparidad de criterios o protocolos en la identificación del alumnado con alta capacidad, o las diferencias de nivel socioeconómico y cultural, hayan influido en las percepciones expresadas por las familias.

Alcance de los resultados

Los resultados obtenidos deben interpretarse en el marco específico de la muestra y contexto estudiados. A pesar de las limitaciones, el estudio aporta información valiosa sobre las percepciones y desafíos que afrontan las familias en los procesos de identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales, destacando

la necesidad de mejorar los procesos de detección e identificación.

Referencias

- Aperribai, L., & Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 390, 103-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>
- Borges del Rosal, M. Á., & Hernández-Jorge, C. M. (2018a). Alta capacidad en la familia: Detección temprana de la superdotación. *TALINCREA: Revista de Investigación en Creatividad y Aprendizaje*, 4(2), 40-48. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v4i2>
- Valadez Sierra, M. D. D., Betancourt Morejón, J., Borges del Rosal, A., & Ortiz Coronel, G.E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores: ¿Es exacta su apreciación? *Acción Psicológica*, 17(1), 117-132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>
- Čotar Konrad, S., & Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 65-78. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/512507>
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 444-453. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>
- Del Caño-Sánchez, M., & Fernández-Redondo, J. J. (2010). Alumnos con altas capacidades en ESO. Una experiencia de atención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 465-478. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326050.pdf>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia* (J. A. Álvarez, Trad.). Editorial Anagrama.
- Gómez-Arizaga, M. P., Truffello Palau, A., & Kraus Friedmann, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 156-177. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Catalán, S., Sandoval-Rodríguez, K., & Schiller, M. (2024). Percepciones parentales sobre hijos con alta capacidad y experiencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e18, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e18.5547> redie.uabc.mx+1
- Hernández Torrano, D., & Gutiérrez

- Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual [The study of high intellectual ability in Spain: Analysis of the current situation]. *Revista de Educación*, 364. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158–17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Medina-Castro, M., Abín, A., & Fernández, E. (2024). Concepción de las familias y la escuela sobre las Altas Capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.244>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2023-2024*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/eu/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2023-2024.html>
- Renzulli, J. S. (1990). Young gifted children. *National Research Center on the Gifted and Talented*. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/nov9108/>
- Tourón, J., Fernández, J., & Rellero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación: Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Revista de Educación*, 9, 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476364>
- Toxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., Borges del Rosal, A., & Ortiz Coronel, G. E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿es exacta su apreciación? *Acción Psicológica*, 17(1), 117-132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>

Anexo I

Cuestionario para familias de alumnado con alta capacidad

- *¿El alumno/a ha sido identificado y reconocido con Alta Capacidad por parte del centro educativo?*
- *Esa primera impresión, ¿en qué etapa de la escolarización se da?*
- *En caso de que la petición de identificación partiera de la familia, ¿Cuál fue la respuesta del centro? (ofrece resistencia, proponen una evaluación psicopedagógica y realizar las pruebas, posponen la situación, "no lo ven "...)*
- *En caso de que la respuesta del centro en ese momento, en relación con realizar las pruebas de identificación, fuera negativa, ¿Cuánto tiempo se tardó hasta tener la identificación? ¿Podrías describir qué pasó en ese tiempo de espera y qué acciones llevasteis a cabo (reuniones, correos, peticiones por escrito, consultas a asociaciones, consejerías...)?*
- *En este mismo caso, ¿qué pasos tuvisteis que dar para conseguirlo? ¿Cómo supisteis qué pasos dar?*
- *¿Hubo discrepancias de "opinión entre el profesorado y la orientación del centro? ¿Qué tipo de discrepancias?*
- *En el caso de que el centro no quisiera realizar la evaluación psicopedagógica, ¿cuáles fueron los argumentos para sostener esa decisión?*
- *En el caso de encontrar resistencia a realizar la evaluación psicopedagógica, ¿cuál fue el factor o acción determinante para finalmente conseguirla?*
- *En el momento de abordar el tema con el centro educativo, ¿algún miembro de la familia tenía formación sobre alta capacidad?*
- *En caso de no tener formación en ese momento, ¿la realizasteis más tarde? ¿Acudisteis en busca de ayuda a alguna asociación de personas con alta capacidad?*
- *En este primer proceso, ¿tuvisteis ayuda de alguna asociación de alumnado con alta capacidad?*
- *De uno a diez, ¿cómo valoraríais la ayuda de la asociación?*
- *¿Crees que el profesorado tiene formación o información sobre alta capacidad? Por favor, contesta sí, no y por qué.*

Anexo I (cont.)

Cuestionario para familias de alumnado con alta capacidad

- *¿Se ha producido en el centro algún comentario inadecuado sobre el alumno/a en algún aspecto ya sea académico, personal, emocional, de comportamiento que os haya hecho sentir incompreensión o que reflejara desconocimiento sobre el tema?*
- *En caso afirmativo, indica por favor, qué tipo de comentarios y si han sido realizados al alumno/a o a la familia.*
- *¿Ha tenido el alumno/a algún problema en la esfera social, emocional o intelectual en esa primera etapa? En caso afirmativo, por favor, descríbelos.*
- *En el caso anterior, con respuesta afirmativa, ¿cómo abordó el centro escolar esas dificultades?*
- *¿Crees que los equipos directivos de los centros tienen formación sobre alta capacidad?*
- *¿Crees que la orientación de los centros tiene formación sobre alta capacidad?*
- *¿Crees que la formación de los agentes educativos, profesores, orientadores y equipos directivos, evitaría alguna de estas circunstancias y mejoraría en algo la atención al alumnado con alta capacidad, en algún aspecto?*
- *¿Conoces más familias que hayan pasado por dificultades parecidas en cuanto al proceso de identificación?*