

La respuesta educativa recibida por al alumnado con alta capacidad intelectual de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco desde la perspectiva del profesorado

Educational response received by the highly able pupils of Primary Education in the Autonomous Community of the Basque Country from teachers' perspective

Leire Garamendi, Leire Aperribai*

Departamento de Psicopedagogía

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM, Bilbao, España

Larrauri, 1A – 48160 Derio (España)

*Correspondencia: leire.aperribai@gmail.com

Resumen

El esfuerzo realizado en los últimos años en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) para dar una respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual ha llevado a una mayor concienciación sobre sus necesidades, si bien se han detectado obstáculos a la hora de llevar a cabo las medidas a adoptar. El objetivo de este estudio es conocer cuáles son los factores que influyen en esta respuesta. Para ello se ha diseñado y aplicado una entrevista semi-estructurada a profesorado de educación primaria de escuelas públicas y privadas concertadas de la CAPV ($N = 12$). Los resultados dilucidan la necesidad de mejorar y aumentar los recursos personales (formación, tiempo, estabilidad laboral) y materiales (específicos para poder ampliar las respuestas necesarias). Se ve también la necesidad de abordar la respuesta desde la perspectiva socio afectiva del alumnado, ofreciendo una atención individualizada y desde el conocimiento de las características del alumnado. En conclusión, este estudio da a conocer la necesidad de formación y especialización que se requiere en el sistema educativo para que las y los agentes educativos puedan ofrecer una respuesta adecuada al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales; profesorado; educación primaria; respuesta educativa; investigación cualitativa.*

Abstract

The efforts made in recent years in the Autonomous Community of the Basque Country (ACBC) have led to a greater awareness of the needs of highly able students, although obstacles have been detected when carrying out the measures to be adopted. The aim of this study is to find out what are the factors that influence this response. For this purpose, a semi-structured interview was designed and applied to primary school teachers from public and private schools in the ACBC ($N = 12$). The results underline the need to improve and increase the personal resources allocated to the educational response given to these students (educational agents' training, time, job stability) and material resources (specific resources

to extend the needed responses). There is also a challenge to address the response from the socio-affective perspective of the students, offering individualized attention based on the knowledge of the characteristics of these students. In conclusion, this study shows the educational system's requirements for training and specialization so that educational agents can offer an adequate response to highly able students.

Keywords: *high ability; teacher; primary education; educational response; qualitative research.*

1. Introducción

La atención educativa al alumnado de altas capacidades intelectuales es uno de los retos que deben afrontar los sistemas educativos de todo el mundo. Sin embargo, a pesar del avance legislativo, no se han producido mejoras claras en la respuesta ofrecida a este alumnado. Además, en España la legislación y las medidas establecidas para la respuesta educativa al alumnado con ACI varían mucho en función de la Comunidad Autónoma. No habiendo estudios cualitativos previos al respecto en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), en este estudio se analizará la respuesta dada por el sistema educativo, desde la perspectiva del profesorado de primaria. Se pretende, así, profundizar en las carencias y necesidades de esta respuesta, así como en los factores que puedan influir en ella.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), estableció que la atención educativa al alumnado con sobredotación intelectual debe velar por promover el desarrollo equilibrado de sus capacidades, para que alcancen los objetivos generales de las diferentes etapas educativas (Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, artículo 10). En esta línea, la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

(LOMLOE) determinó que “corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales [...], puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”

A partir de la publicación del Real Decreto 696/1995 y de la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, y en base a la normativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, las Comunidades Autónomas que tienen transferidas las competencias en Educación, disponen de normativas propias, además de las normativas estatales. En la CAPV, en el año 2013 se establecieron el protocolo y el plan de actuación para dar respuesta al alumnado de altas capacidades intelectuales (Aretxaga, 2013). A pesar de que desde entonces se ha realizado un gran esfuerzo para mejorar la atención a este colectivo, hoy en día es mínimo el alumnado que recibe una respuesta educativa acorde a sus necesidades (Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza, 2019). En el curso 2019-2020, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (21 de octubre de 2021), el alumnado de Educación Primaria que recibió atención por tener altas capacidades intelectuales en la CAPV, consituyó un total de 423 (0,33%),

entre quienes 124 fueron niñas (0,20%) y 299 niños (0,46%), de total de 130.041 del alumnado matriculado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 21 de octubre de 2021).

En relación a la detección y respuesta al alumnado con ACI, Martín y González (2000) sostienen que las Administraciones educativas pueden adoptar dos perspectivas. La primera defiende que no es necesario identificar a estos niños/as, ya que diversificando la respuesta educativa es posible fomentar el desarrollo de sus capacidades. La otra perspectiva considera esencial la identificación sistemática de todos/as los/las niños/as con altas capacidades mediante métodos de cribado, así como la respuesta especializada para que desarrollen todas sus capacidades. En la CAPV la respuesta educativa a la alta capacidad intelectual hasta hace poco ha sido abordada desde la primera perspectiva, por lo que no se ha llevado a cabo una detección sistemática. El protocolo establecido determina los procesos de detección y de toma de decisiones (Aretxaga, 2013), según los cuales cualquier “educador/a” que estime que el alumno/a puede tener altas capacidades intelectuales, debe comunicarlo para que comience el proceso de identificación. Así, se propone que se atienda a las necesidades de los alumnos/as con los recursos del centro, y si fuera necesario con la ayuda de la Administración educativa (Berritzegune), que llevará a cabo una evaluación psicopedagógica para establecer las necesidades y medidas apropiadas para cada caso. Estas medidas se implantarán de forma consensuada entre los agentes implicados y, tanto el proceso como los resultados se evaluarán periódicamente.

En cuanto a las estrategias de respuesta educativa, las Administraciones educativas proponen fundamentalmente dos opciones:

la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización (o aceleración) del periodo de escolarización. La *adaptación curricular* permite introducir modificaciones en uno o varios de los elementos de la oferta educativa común para poder dar respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes altamente capacitados (Fernández, 2013). En este sentido se recomienda el enriquecimiento horizontal, que supone una ampliación del currículum para un alumno/a concreto, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores (Alarcón y Muñoz, 2019). La segunda opción, la *flexibilización*, consiste en anticipar la entrada en la Educación Primaria o reducir la duración de un ciclo en la enseñanza obligatoria. Esta última tiene un carácter excepcional, por lo que se debe optar por medidas menos significativas como primera opción (Martín y González, 2000). No hay que olvidar, en todo caso, que existen otras estrategias apropiadas empleadas en distintos países y que es necesario investigar la eficacia y la idoneidad de las estrategias o técnicas aplicadas, y de determinar empíricamente cuáles son las que mejor se adecúan a las características del alumnado con altas capacidades intelectuales, y al sistema educativo español (Hernández y Gutiérrez, 2014).

El la CAPV, el protocolo de actuación establece que, una vez terminada la valoración psicopedagógica contextualizada, se determinarán las medidas educativas a adoptar. Propone combinar diferentes medidas de respuesta educativa, aunque se prioriza la medida del enriquecimiento curricular. En cuanto al seguimiento y a la evaluación de las medidas adoptadas, se debe llevar a cabo entre todos los profesionales e implicados (Aretxaga, 2013). En todo caso, y debido a la baja tasa de detección, se constata que en la CAPV la respuesta educativa dada al

alumnado de altas capacidades intelectuales es insuficiente y presenta problemas en su aplicación (Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza, 2019).

Finalmente, para precisar el marco conceptual en el que se han basado la legislación y los protocolos de actuación en el ámbito que nos ocupa, es importante señalar que el concepto adoptado por las instituciones es el de la sobredotación intelectual. Si bien en general se han utilizado diversos términos para denotar el mismo significado desde que Joseph Renzulli (1977, citado en Martín y González, 2000) dio a conocer su Teoría de los Tres Anillos, el concepto ha evolucionado notablemente. Así, Renzulli y Reiss (2016, p. 45) definen las personas talentosas de esta forma: “Las personas capaces de desarrollar comportamientos talentosos son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto compuesto de rasgos y los aplican en cualquier área potencialmente valiosa de la actuación humana”. En el protocolo de actuación de la CAPV (Aretxaga, 2013; Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza, 2019), se ha adoptado el modelo teórico de Renzulli para entender y responder a las altas capacidades intelectuales. En cuanto a la atención que se le debe prestar al alumnado con alta capacidad intelectual, se entiende que la respuesta educativa debe darse desde la escuela inclusiva (Aretxaga, 2013; Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza, 2019).

En resumen, la respuesta educativa a la alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), parece no ser suficiente a pesar del esfuerzo realizado, puesto que es mínimo el alumnado detectado y/o que recibe una respuesta adecuada. En este estudio se pretenden conocer los factores que influyen en esta respuesta. Concretamente, el objetivo del estudio es conocer las carencias y necesidades existentes en la atención

educativa a las altas capacidades intelectuales en la CAPV mediante una investigación cualitativa.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 6 profesoras y 6 profesores de la etapa de Educación Primaria con una experiencia profesional superior a 3 años (salvo en un caso). Perteneían a centros de educación públicos (6) y privados concertados (6) de distintos territorios históricos de la CAPV, Álava (4), Bizkaia (4), y Gipuzkoa (4).

2.2. Instrumentos

Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para recoger el relato del profesorado sobre su percepción de la respuesta educativa recibida por el alumnado con altas capacidades en la etapa de la educación primaria. Para tal efecto, se diseñó una entrevista *ad hoc* semi-estructurada, temática, directa y exploratoria: semi-estructurada, puesto que se diseñó un guión de 28 preguntas abiertas, donde además de seguir el guión las entrevistadoras tenían cierta flexibilidad para ampliar o concretar la pregunta, según las respuestas que daban las personas entrevistadas; temática, puesto que se diseñó el guión en base a temas concretos (detección y evaluación de las altas capacidades, respuesta educativa recibida, experiencias y vivencias experimentadas, información y formación buscada y recibida, y colaboración entre la familia y la escuela); directa, puesto que se aplicaron en base a la interacción personal directa entre la entrevistadora y la persona entrevistada; y finalmente, exploratoria, con el objetivo de

abordar el tema y poder comprender, explicar y conocer cuáles son los factores que afectan (Verd y Lozares, 2016).

2.3. Procedimiento

En esta investigación se optó por el método cualitativo para contrarrestar la ausencia de instrumentos de cuantitativos validados que puedan analizar la respuesta educativa que recibe este colectivo. Por tanto, se analizaron los relatos del profesorado por medio de la entrevista en profundidad. Para ello, se analizó la literatura existente sobre la respuesta educativa ofrecida al alumnado de altas capacidades intelectuales (p. ej. Aretxaga, 2013) y se siguieron las pautas para el desarrollo del guión propuestas por Verd y Lozares (2016). Se establecieron las dimensiones que se debían estudiar, de las cuáles, a su vez, emergieron las preguntas que se incluirían en el guión diseñado para las entrevistas. Se especificaron las siguientes dimensiones: experiencia y vivencias educativas del profesorado, detección de las ACI, evaluación, respuesta educativa dada a este alumnado, información y formación existente sobre el tema, y colaboración entre familia y escuela.

La batería inicial de preguntas fue revisada por tres profesoras e investigadoras del Departamento de Psicopedagogía de la universidad, y después por dos progenitores miembros de una asociación de familias de niños/as con alta capacidad intelectual. Se realizaron las adecuaciones pertinentes y se concretó un guión con 28 preguntas. Se aplicó la entrevista piloto de manera online acróica a 7 profesores/as de distintas etapas educativas que participaban en un programa de formación sobre las ACI. Tras realizar las correcciones oportunas se suprimieron 8 preguntas consideradas irrelevantes por

carecer de un enraizamiento o densidad adecuados. Se aplicó la nueva versión con un profesor y, tras evaluar la idoneidad del instrumento empleado, se estableció el guión definitivo que constaba de 20 preguntas (Apeirribai y Garamendi, 2020). El proyecto de investigación recibió un informe favorable del Comité de Ética del centro al que pertenecen las investigadoras.

Se seleccionó una muestra de centros a partir de un listado de centros educativos de Educación Primaria con los que tiene convenios la universidad a la que pertenecen las investigadoras. Se aplicaron dos criterios de selección: la provincia (Gipuzkoa, Bizkaia y Álava) y el tipo de centro (público o privado concertado). Se escogieron de forma aleatoria seis centros y las investigadoras se pusieron en contacto con la dirección de éstos. Tras informar sobre el objetivo y el procedimiento de la investigación, se solicitó la participación de un profesor y una profesora de Educación Primaria en cada centro. Solo uno de los centros rehusó participar, por lo que se optó por el siguiente centro en la lista. De esta forma, en las entrevistas participaron 12 personas forma presencial y con grabación audio. Las entrevistadoras realizaron un entrenamiento previo y siguieron un protocolo basado en los criterios de Verd y Lozares (2016). Una vez firmado y guardado el documento del consentimiento informado, se realizó la entrevista y la grabación con cada participante. Estas fueron transcritas, y se borraron y codificaron los nombres originales y los datos que pudieran dar lugar a la identificación de los participantes. Para la codificación de los textos, se utilizó un método abierto intuitivo de seguimiento lineal del texto, sin códigos previos a los datos recogidos. Una vez finalizada la primera codificación, se establecieron grupos, vínculos y jerarquías de códigos que hacían

referencia a sistemas categóricos concretos. Para ello se empleó el programa informático ATLAS.ti 8.3.20.

2.4. Análisis de datos

Los datos cualitativos de los relatos se analizaron mediante el programa informático ATLAS.ti 8.3.20. Para establecer los códigos, y los agrupamientos, vínculos y jerarquías de códigos, las investigadoras realizaron una primera lectura para comprender la información y el contexto (Juaristi, 2003), y después codificaron las citas (individualmente) y aunaron los criterios de codificación. Para poder describir, explicar, entender e interpretar la información dada por las personas participantes, se estudiaron los criterios de enraizamiento (número de citas vinculadas a cada código) y densidad (número de códigos vinculados a cada

código) de los códigos ofrecidos por el programa informático.

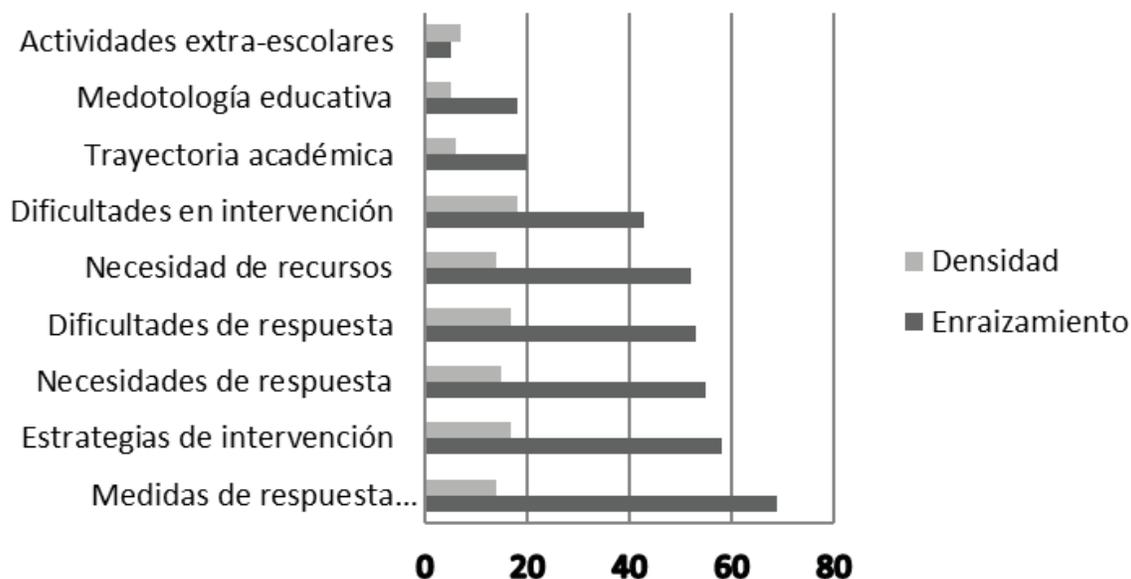
3. Resultados y discusión

De los relatos de las 12 entrevistas se establecieron 52 códigos, que a su vez se agruparon en 6 familias de aspectos. De éstas, 4 familias se recogieron en un estudio previo (Aperribai y Garamendi, 2020), y a continuación se recogen los resultados de dos de esas familias de aspectos.

3.1. Respuesta educativa

A la hora de hablar de la respuesta educativa a las altas capacidades intelectuales (ACI), las expresiones más utilizadas estaban relacionadas con las medidas, las estrategias de intervención o distintas necesidades o dificultades, entre otras (ver Figura 1).

Figura 1
Respuesta educativa



El primer aspecto que resalta es el de las medidas de respuesta educativa, donde destacan los relatos relacionados con la flexibilización y la aceleración; también se recoge la recomendación de ampliar el currículum sin adelantar materia. En el proceso, si se toman medidas específicas el alumnado entra dentro de un registro y se debe trabajar junto con el Berritzegune (administración educativa). Como medidas, se deben ofrecer actividades supletorias consensuadas para que no se aburran, en base a sus necesidades, satisfaciendo su capacidad y sin que se sientan diferentes. Se ofrece también material de distintos niveles y se trabaja la motivación. Los relatos concuerdan con las orientaciones que la administración educativa de la CAPV ofrece a las y los agentes educativos para la atención a este alumnado (Aretxaga, 2013).

El segundo aspecto más mencionado es el de las estrategias de intervención en la escuela. A veces la familia no ve necesaria una intervención o una aceleración, por lo que la metodología y la motivación son aspectos importantes a trabajar. Se consideran adecuadas las estrategias basadas en metodología de rincones, aprendizaje basado en proyectos, uso de medios tecnológicos, de información y de comunicación donde el profesorado ofrece orientación y estrategias, además del aprendizaje cooperativo. En una ocasión se manifiesta no emplear ninguna estrategia específica con este alumnado, aspecto que resaltan también Van Tassel-Baska et al. (2020). En cuanto al tipo de agrupación, se recoge la idea de que es preferible que trabajen en el aula a la agrupación homogénea o “segregación”.

El tercer aspecto más mencionado se refiere a las necesidades relacionadas con la respuesta educativa. Se cita que se debe trabajar el tema con normalidad, tranquilidad y compromiso. Se subraya la importancia

de la coordinación y la comunicación en la escuela, puesto que parte del profesorado no es fijo y el alumnado es parte de toda la escuela (Chandra, 2019). También se cita la necesidad de flexibilizar el currículum, las evaluaciones, y el sistema educativo en general, para responder a las necesidades de este alumnado. En ocasiones, se antepone la respuesta a las necesidades socioafectivas del alumnado a las académicas, aspecto que se ha mencionado previamente por Smith (2017). Además, se menciona el tipo de tareas que requieren estos alumnos/as (hacer tareas de otra forma), la elevada información y formación que necesita el profesorado para responder adecuadamente a sus numerosas preguntas, la cantidad de tiempo, atención y dedicación que demandan al profesorado (necesarias para conocerlo mejor), o las dinámicas adecuadas que se utilizan para cohesionar los grupos.

El cuarto aspecto que destaca se relaciona con las dificultades encontradas en la respuesta educativa. El profesorado no sabe cómo responder al alumnado con ACI: las medidas específicas requieren un proceso largo, y ello provoca malestar en el profesorado; surgen problemas en el aula (no saber responder a sus preguntas, evitar que se aburran en clase o motivar sin dejar de lado al resto del alumnado); se desconocen las medidas, aquello que va más allá de la aceleración; se aplican técnicas en forma de ensayo-error, o en otros casos no se hace nada especial para este alumnado; la ampliación curricular es difícil de aplicar (no se adelanta materia y se debe evitar el aburrimiento), y no se llega a enriquecer el currículum a todo el alumnado con ACI; la falta de capacidad y la necesidad de responder a todo el alumnado hace que aparten al alumnado con ACI, considerando que no necesitan ayuda. Se cita la necesidad de recibir ayuda del Berritzegune y formación a nivel de claustro, y que el

no saber cómo actuar genera nerviosismo, desconfianza, inseguridad y soledad. Solo algunos centros mencionan que reciben formación y ayuda por parte del Berritzegune y de profesionales privados. Estos resultados concuerdan con los encontrados en el estudio de Tolar (2021), donde concluyó que, en general, el profesorado no se veía preparado para responder a las necesidades de este alumnado.

El quinto aspecto que destaca y que tiene relación con las dificultades de respuesta son las necesidades de recursos. En general, se menciona que existen pocos recursos en los centros, comparando con otras comunidades, y dirigidos al alumnado con otras necesidades educativas, y no tanto al alumnado con ACI. El profesorado dice necesitar más y mejores recursos materiales, y personales, como formación y ayuda para poder responder a los intereses de este alumnado. Una carga de trabajo creciente y la falta de tiempo limitan su trabajo, impidiendo enriquecer curriculum o conectar emocionalmente con el alumnado. Los resultados coinciden con algunas de las conclusiones que Callahan et al. (2017) arrojaron en su estudio, donde señalaban que la ausencia de materiales curriculares que guíen al profesorado, junto con su déficit de desarrollo profesional son los mayores obstáculos para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado con ACI. Además, se deberían optimizar los recursos personales existentes, implicando al profesorado en la formación y en la creación de materiales de forma voluntaria. También se menciona la necesidad de recibir mayor ayuda profesional del Berritzegune, de psicólogos/as que estén en el propio centro o de auxiliares y maestros/as de Pedagogía Terapéutica con mayor dedicación.

El sexto aspecto con mayor mención trata de las dificultades en intervención, que en ocasiones coincide con aquellas dificultades

ya mencionadas, como los obstáculos que encuentra el profesorado en su labor, las dificultades relacionadas con las funciones de los profesionales, la responsabilidad de formación y de la aplicación metodológicas, con la experiencia de la comunidad, y con las dificultades derivadas de la falta de aceptación del tutor/a y del profesorado de las características específicas que tiene el/la alumno/a y la necesidad de hacer algo. Además, se recogen aquellos aspectos relacionados a las características y conductas de este alumnado como mostrar una actitud negativa o aburrimiento, rebeldía, o falta de motivación en el aula. Así mismo, se citan factores relativos al alumno/a, como la relación que tiene con los iguales o su forma de ser o los distintos perfiles, como decisivos en la aplicación de una medida o intervención. A este respecto, Dixson et al. (2016) coinciden cuando en su estudio concluyen que los factores psicosociales pueden contribuir al rendimiento. Se menciona que, además de la aceleración o la ampliación, se deberían ofrecer medidas que les generen interés por el aprendizaje, y confianza para poder establecer la conexión entre alumnado y profesorado. Estos resultados coinciden con Hoogeveen et al. (2012) donde en su estudio concluyen que la aceleración, bien planteada, favorece la dimensión socioafectiva de este alumnado.

El séptimo aspecto más tratado es el de la trayectoria académica. Se cita que el alumnado sigue la trayectoria habitual, sin ampliación o aceleración. Se mencionan dos posibles trayectorias: la primera consistiría en encaminar al alumnado, de forma que llegue a desarrollar todo su potencial; la segunda trayectoria alude al fracaso, o al no desarrollo del potencial. Así, el fracaso escolar ha generado preocupación y requerido interés en la literatura (Reis y McCoach, 2000). En ocasiones se comenta la falta de seguimiento

del alumno/a y el desconocimiento de la trayectoria seguida.

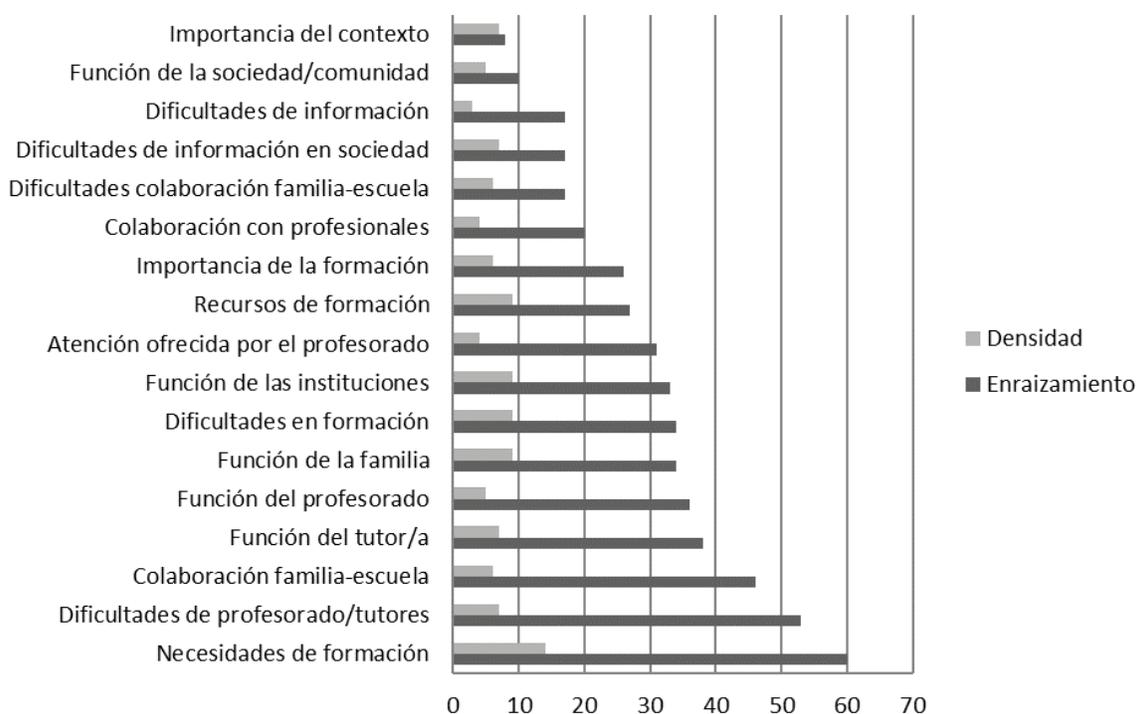
El octavo aspecto recogido es el de la metodología educativa. Se indica que la metodología es importante, incidiendo en la necesidad de ofrecer actividades alternativas, sin repetir contenidos que ya dominan, para impedir que se desmotiven. Se menciona la poca idoneidad metodológica en la escuela, que genera aburrimiento en alumnado con ACI, y se considera apropiado un sistema que trabaje por rincones, cuide las relaciones, y utilice las tecnologías, así como el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo. Los datos concuerdan con la propuesta metodológica que la administración educativa de la CAPV realiza para la respuesta educativa a este alumnado (Aretxaga, 2014). Se pone de manifiesto, por otro lado, que trabajando en base a libros de texto resulta complejo realizar ampliaciones curriculares.

El noveno y último aspecto que se recoge es el de las actividades extraescolares, que por su escasa densidad y enraizamiento no se tratarán.

3.2. Responsabilidades, roles, funciones y colaboración de los agentes implicados

A la hora de hablar de las responsabilidades, los roles, las funciones y la colaboración de los agentes implicados, han destacado las necesidades de formación existentes, seguido de las dificultades que encuentran el profesorado y los/las tutores/as para cumplir con su función, así como aspectos relacionados con la colaboración entre agentes. Pero se suman a estos las funciones del tutor/a, profesorado y familia, entre otros (ver Figura 2).

Figura 2
Responsabilidades, roles, funciones y colaboración de los agentes implicados



El primer aspecto que mayor enraizamiento ha tenido es el relacionado con las necesidades de formación. Los relatos recogen la necesidad de que el profesorado reciba formación inicial (en la universidad) y continua en mayor profundidad sobre estrategias de aula y estrategias para trabajar la relación profesorado-alumnado (trabajo de tutoría). Además, destaca la necesidad de dirigir la formación continua a todo el profesorado, por ser todos responsables de su educación. Así, la formación en experiencias o prácticas positivas de la comunidad educativa será un factor influyente. La necesidad de formación se viene evidenciando desde hace tiempo, por lo que se debería abordar cuanto antes (Tourón, 2005). Se sugiere también la necesidad de formar a las familias. También se recogen (con menor enraizamiento) las dificultades de formación. Se cita que se recibe formación en otros temas, pero no tanto en las ACI o que se desconoce su existencia. Además, si bien se reciben cursos teóricos, llevarlos a la práctica es más difícil, puesto que se dispone de pocos recursos y experiencia práctica. Otra dificultad destacada es la itinerancia del profesorado en los centros, que puede obstaculizar la formación en algunos ámbitos.

Otro aspecto relacionado con la información tiene que ver con las dificultades de información existentes en la sociedad. Se relata que existe mucha información en internet, pero que es difícil distinguir cuál es la adecuada, y ello afecta también al profesorado. La sociedad tiene una información escasa, inapropiada y estereotipada, y no es consciente de que existe una diversidad en este colectivo. Se manifiesta que surgen comentarios frente a la aceleración, relacionados con la imagen que se tiene sobre la presión que ejercen los progenitores para que los/las niños/

as estén continuamente estudiando en vez de jugando. Además, se admite no saber cómo se debería responder a este alumnado debido a la desinformación. La existencia de estereotipos y mitos sobre las personas con ACI y la respuesta educativa que se debe ofrecer a éstas se ha evidenciado en la literatura en numerosas ocasiones (Pérez et al., 2017; Pérez et al., 2020; Tourón, 2000), por lo que coincide con los resultados de este estudio.

Por otro lado, el segundo aspecto más mencionado recoge las dificultades del profesorado y tutores/as. Se dice que el profesorado tiene dificultades para llegar a todo el alumnado, responder a las cuestiones del alumnado con ACI, especialmente aquellos/as que muestran conductas inadaptadas, en emplear metodologías para que participen y acertar con las técnicas empleadas o para motivar al alumnado, y darle una confianza y una libertad para que se exprese y satisfaga su ansia para aprender, llegar a él/ella, a lo más profundo. Este resultado coincide con la percepción que tienen los progenitores de la respuesta educativa que recibe el alumnado con ACI (Rodríguez-Naveiras et al., 2019). En general son factores relacionados a la falta de formación y experiencia. Pero también la falta de tiempo, la itinerancia u otros factores inherentes al profesorado como puedan ser las emociones como el miedo, la inseguridad, o la soledad que se convierten en factores que generan dificultades.

En cuanto a la función del profesorado relacionada con la atención ofrecida al alumnado con ACI, se recoge que hay que motivar la relación entre el profesorado-alumnado, cuidar el aspecto social y sus intereses, y guiar y ofrecer estrategias para que decidan cómo deben funcionar y relacionarse. Se manifiesta que hay que atender las necesidades diarias, las emocionales, y

darle confianza, siendo conscientes de la diversidad de sus necesidades (Blaas, 2014). Sin embargo, también se recogen dificultades relacionadas con esta función. Aunque en principio la forma de actuar es la misma que con el resto de alumnado, se dice que, aún conociendo la teoría, a la hora de actuar en el aula no se sabe bien cómo tratarlo desde la inclusividad.

El tercer aspecto que ha destacado ha sido el de la colaboración entre los agentes, concretamente entre la familia y la escuela. Se manifiesta que es importante una coordinación entre ambos agentes y respetar el protocolo de actuación, pero que todas las familias son distintas y no siempre es fácil la relación. Se afirma que a veces el alumnado actúa o manifiesta de forma distinta en casa o en la escuela. Tanto el/la tutor/a, como la escuela, dirección, Berritzegune e inspección deberían implicarse en la colaboración con las familias. Debería realizarse un plan de tutoría, una colaboración e intercambio de información constante. Si existe consenso entre la escuela y la familia, el alumnado se siente más seguro. Sin embargo, se han manifestado varias dificultades en la colaboración familia-escuela, como la falta de comunicación adecuada o las diferencias en criterios de atención. Considerando los beneficios que la colaboración entre familia y escuela brindan al alumnado en general (Smith et al., 2021), y teniendo en cuenta las dificultades encontradas por el alumnado con ACI y los agentes educativos involucrados, se señala la importancia de trabajar esta herramienta (Lockhart y Mun, 2020). Además, se menciona la colaboración con otros profesionales. Un relato recoge que la escuela está colaborando con la profesional especializada que atiende al alumnado y, debido a ello, ha mejorado su comportamiento. Se reconoce que en

ocasiones es necesario colaborar con un/a psicólogo/a puesto que puede tener la llave que ayude a comprender las emociones y pensamientos del alumnado con ACI (Ottwein, 2020). Además, se manifiesta que las medidas específicas hay que tomarlas junto con los técnicos del Berritzegune, con el consentimiento de los progenitores, y la aprobación de la inspección. Se manifiesta que las familias a veces vienen de otras instituciones privadas y que en ese caso hay que coordinar bien (“triangular”). Por tanto, la colaboración entre distintos agentes cobra importancia en los relatos recogidos.

El cuarto aspecto con más citas ha sido aquel que hace referencia a las funciones de los distintos agentes implicados. En relación a la función del tutor/a, se recoge que desde la tutoría en general se trabajan los valores, el respeto, la aceptación de los demás o el trabajo conjunto, y que, en base a la metodología del centro, los/las tutores/as en general se coordinan por grupo de ciclos, para hacer un seguimiento académico y social de todo el alumnado sin distinción. Entre las funciones a cumplir, se menciona que el/la tutor/a debe ser el primer referente y recurso educativo, para trabajar la relación tutor/a alumnado y la inteligencia emocional desde la cercanía y la confianza; trabajar las relaciones con los iguales, desde las dinámicas que sirvan para la cohesión grupal; estar presente para orientar al alumnado, ofrecer estrategias, ayudarlo a resolver las dificultades, prestarle apoyo psicológico para normalizar su realidad y acudir a la orientación en caso de ser necesario; diseñar un plan tutorial y una ampliación curricular. Se recoge también que el/la tutor/a debería trabajar con las familias, y como agente de una comunidad educativa, y coordinar con éstos junto con el centro, el Berritzegune, el departamento, y demás agentes. Con respecto a la función del

profesorado, muchas de estas funciones son similares o iguales a la de los/las tutores/as. Además de las ya mencionadas, se recoge que el profesorado debería prestar atención desde la cercanía y la confianza; supervisar y ver cómo trabaja para después ofrecerle material especial o complementario, siempre dejando que haga su propio camino, actuando con flexibilidad en cuanto a ritmos y necesidades y siendo conscientes de que se puede probar siempre ofreciendo al alumnado tareas más complejas, puesto que tiene una gran función para ampliar el currículum. Se manifiesta que el rol del profesorado debe ser la individualización de la respuesta que se le da al alumnado con ACI. En cuanto a la función de la familia, se recoge que los progenitores pueden ayudar a su hijo/a ofreciéndole aquello que le gusta, y que debería colaborar, trabajar en equipo con la escuela y el/la psicólogo/a, y mostrar interés. En algunos casos tienen una comprensión limitada de la situación y lo toman como una gran suerte, pero en ocasiones no quieren saber nada y solicitan no decir y hacer nada de la alta capacidad de su hijo/a porque conocen a quienes lo han pasado mal. Por tanto, se considera que se debería formar a los progenitores para que puedan ofrecer a sus hijos/as lo que necesitan y promover también las relaciones con los iguales. Otra de las funciones de los progenitores es la de colaborar con el centro y el Berritzegune, y dar su consentimiento en el caso de tomar medidas especiales. Coinciden los relatos ofrecidos por el profesorado con las orientaciones que el Berritzegune ofrece en su protocolo (Aretxaga, 2013).

En relación a la función de las instituciones, se recoge que éstas deberían abordar el tema con normalidad y tranquilidad, realizar un trabajo coordinado, despejar todas las dudas en cooperación, y adquirir un compromiso, puesto que este

alumnado es parte de la sociedad y la gestión está en manos de todos y todas. La labor de las instituciones privadas, como las asociaciones, debería ser la difusión de información sobre sus necesidades y demandar mayor ayuda y recursos a las instituciones públicas para que tomen medidas para la detección y para la formación de profesorado, además de atender a las deficiencias de las familias. Se recoge que el sistema educativo debería ofrecer formación a todos los centros y para todo el centro, por ejemplo, de forma anual, y ayudar a compartir experiencias. Se deberían desarrollar recursos y una mayor flexibilidad del sistema educativo, puesto que la respuesta debe venir del sistema educativo. Este relato coincide con los resultados encontrados en otro estudio donde, desde la perspectiva parental se analizó el rol del profesorado y cómo las disfunciones asociadas a éste afectan sobre la eficacia de la educación, y se concluyó que la escuela moderna no es capaz de fomentar la provisión del desarrollo humano sostenible (Rogach et al., 2018).

Finalmente, respecto a la función que debe tener la sociedad o la comunidad, se recoge que el alumnado debería recibir ayuda por parte de ésta. Debería ayudar a ver la realidad del superdotado como una persona que no necesariamente tiene una vida fácil, sino que también puede tener dificultades, y desde la normalidad, puesto que, a parte de ser muy listos, tienen otras dimensiones como todas las personas. Hay que insistir en cambiar la perspectiva de la sociedad, y concienciar sobre la “carga” que llevan sobre sus hombros, y que se deben unir fuerzas para conseguir avanzar. Así, toda la comunidad escolar debe trabajar el tema y encauzarlo (Lockhart y Mun, 2020), pero la formación de la sociedad también es importante, poniendo especial énfasis en los medios de comunicación como fuentes de información principales.

4. Conclusiones

El profesorado de educación primaria manifiesta no tener la formación adecuada, y subraya la necesidad de tener una formación inicial y continua obligatoria para conocer mejor las características de este alumnado y las posibilidades, medidas y estrategias para ofrecerles una respuesta que favorezca el desarrollo de todas sus capacidades (Van Tassel-Baska y Stambaugh, 2005). Admiten también no disponer del tiempo, recursos y apoyo necesarios para poner en práctica las distintas estrategias y reconocen serias limitaciones y dificultades para poder dar una atención adecuada al alumnado con ACI. Resaltan, además, la necesidad de trabajar no solo con las medidas educativas específicas, sino también en potenciar la relación profesorado-alumnado para poder tener un conocimiento más profundo de su alumnado y poder responder a sus intereses y necesidades socioafectivas (Wright-Scott, 2018). Manifiestan que, si bien la formación es importante para todo ello, ésta debería incluir a toda la escuela. Así mismo, destacan la necesidad de que se impliquen las familias, escuelas, instituciones y la sociedad en general para poder entender las altas capacidades intelectuales y responder a las

necesidades de este alumnado.

Las implicaciones del estudio destacan la necesidad de más recursos personales (formación, tiempo, estabilidad laboral) y materiales (específicos) para poder ampliar las respuestas necesarias y ofrecer una mejor respuesta educativa al alumnado con ACI. Se necesita también una mayor implicación y coordinación de los distintos agentes educativos. Estas son implicaciones que el Plan de Atención Educativa para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales 2019-2022 del Gobierno Vasco (2019) contempla. Por tanto, se espera que con la aplicación del plan se vaya respondiendo a las necesidades de las y los agentes educativos.

Entre las limitaciones del estudio, destaca el contexto de aplicación, es decir, las escuelas públicas y privadas concertadas de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y con una muestra limitada. Por tanto, si bien los datos no dan lugar a más categorías e información y, por tanto, cumplen con los criterios de saturación o contaminación, los resultados se deben considerar con cautela. Por tanto, sería interesante realizar un estudio de mayor amplitud con entrevistas semi-estructuradas estandarizadas a una muestra más representativa de profesores y profesoras de la etapa de educación primaria.

Referencias

- Alarcón, V. y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltares*, 51, 209-216
- Aperribai, L. y 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, 103-127. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>
- Aretxaga, L. (Coord.) (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del País Vasco. Gobierno Vasco. Recogido de: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Aretxaga, L. (Coord.) (2014). *Curriculum aberastea*. Servicio Central de Publicaciones del País Vasco. Gobierno Vasco. Recogido de: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. doi: 10.1017/jgc.2014.1
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20-49. <https://doi.org/10.1177/0162353216686215> journals.sagepub.com/home/jeg
- Chandra, M. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roepers Review*, 41, 102-118. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585213>
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., y Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: the contribution of psychosocial factors to academic performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67-77. doi:10.1111/nyas.13210
- Fernández, M. (2013). Alumnado con altas capacidades. Un enfoque de la respuesta educativa. *Revista claseshistoria* 395, 2-9.
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritz. (2019). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022*. Departamento de Educación. Gobierno Vasco. Recogido de: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/planak/es_def/adjuntos/plan_atencion_alumnado_altas_capacidades_c.pdf
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (Abril-Junio 2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., y Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated

- students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238 (04/10/1990).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340 (30/12/2020).
- Lockhart, K., y Mun, R. U. (2020). Developing a strong home-school connection to better identify and serve culturally, linguistically, and economically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Today*, 43(4), 231-238. <https://doi.org/10.1177/1076217520940743>
- Martín, J. y González, M. T. (Coords.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de alta capacidades*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (21 de octubre de 2021). Alumnado con altas capacidades intelectuales por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza/curso. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2019-2020/otros//10/&file=altascap_01.px&type=pcaxis&L=0
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (29 de abril de 2021). *Alumnado matriculado en Educación Primaria por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia y curso*. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-primaria&file=pcaxis&l=s0>
- Ottwein, J. K. (2020). Working toward equitable gifted programming: The school psychologist's role. *Psychology in the Schools*, 57, 937-945. <https://doi.org/10.1002/pits.22353>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., y Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12, 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea*, 6, 40-51. Recogido de: <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/CONOCIMIENTOS%20Y%20MITOS%20SOBRE%20ALTAS%20CAPACIDADES.pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 131 (02/06/ 1995).

- Reis, S. M., y McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. y Reiss, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron.
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, Á., y Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Rogach, O. V., Frolova, E. V., y Ryabova, T. M. (2018). Modern school role in human potential development. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 804-812 <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.804>
- Smith, S. (2017). Responding to the unique social and emotional learning needs of gifted Australian students. In E. Frydenberg, R. J. Collie, & A. J. Martin (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 147-166). Springer.
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., y Preast, J. L. (2021) The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 278-306. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Tolar, M. L. (2021). *The relationships between teacher efficacy and differentiated learning for gifted students within inclusion settings: An exploratory study* [Thesis Dissertation, Lamar University]
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En: L. Almeida, E. P. Oliveira, y A. S. Melo (Ed.), *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga, Portugal: ANEIS.
- Tourón, J. (2005). What has been done, what has yet to be done. *High Ability Studies*, 16(1), 155-158. doi: 10.1080/13598130500115387
- Van Tassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of Instruction for Gifted Learners: Collated Evaluative Studies of Teacher Classroom Practices. *Roeper Review*, 42(3), 153-164. <https://doi.org/10.1080/0/02783193.2020.1765919>
- Van Tassel-Baska, J. y Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217. doi: 10.1207/s15430421tip4403_5
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Wright-Scott, K.-A. (2018). *The social-emotional well-being of the gifted child and perceptions of parent and teacher social support* (Tesis doctoral, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia). Recogido de: https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann_Wright-Scott_Thesis.pdf