

PERCEPCIÓN DE LOS PROGENITORES SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE OFRECE AL ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

PARENTS' PERCEPTION OF THE EDUCATIONAL RESPONSE GIVEN TO THE HIGHLY ABLE STUDENTS IN THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE BASQUE COUNTRY

Leire Aperribai*, Leire Garamendi, Amaia Jauregui, Beñat Barrutia, Carmen Chacartegui y Eider Gorostiaga

* leire.aperribai@gmail.com

Departamento de Psicopedagogía, Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM

Resumen

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, a pesar de que en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo por parte de las familias del alumnado con alta capacidad intelectual (ACI) y desde el sistema educativo para poder atender a sus necesidades educativas, hoy en día es mínimo el porcentaje del alumnado que recibe una respuesta adecuada. El objetivo de este estudio cualitativo es conocer cómo perciben los progenitores los factores que influyen en la respuesta educativa que recibe el alumnado con ACI. Para ello se ha diseñado una entrevista semi-estructurada y se ha aplicado con 7 familias. Los datos cualitativos muestran datos sobre la detección y evaluación de las ACI, las necesidades educativas y socioafectivas de este alumnado, la respuesta educativa recibida y las vivencias de parentalidad de los progenitores. Se concluye que estos/as niños/as todavía no tienen cubiertas sus necesidades y que tanto a nivel educativo como socio afectivo es necesaria la intervención para su desarrollo integral.

Palabras clave: *altas capacidades, percepción de progenitores, detección, respuesta educativa, formación, investigación cualitativa.*

Abstract

In the Autonomous Community of the Basque Country, despite the fact that in recent years a great effort has been made by the families of highly able students and from the educational system to meet their educational needs, currently it is minimum the percentage of students who receive an adequate response. The objective of this qualitative study is to know how parents perceive the factors that influence the educational response that students with high ability (HA) receive. For this purpose, a semi-structured interview has been designed and applied with 7 families. The qualitative data show narratives about the detection and assessment of HAs, their educational and socio-affective needs, the educational response received and the

experiences of parenting of their parents. It is concluded that these children still do not have their needs covered and that intervention at both educational and socio-affective levels is necessary for their integral development.

Keywords: *high abilities, parents' perception, detection, educational response, training, qualitative research.*

La atención educativa al alumnado con alta capacidad intelectual (ACI) supone un desafío para los sistemas educativos en todo el mundo. A pesar de que la legislación educativa en muchos países ha sido modificada para responder a las necesidades de estos estudiantes, la evolución en las medidas adoptadas no ha logrado alcanzar los objetivos establecidos por las Administraciones. En España también se han constatado obstáculos del sistema educativo que impiden una correcta evolución de las medidas dirigidas a este alumnado (p. ej., Pérez y Jiménez, 2020)

Con respecto a la identificación de estos alumnos, la legislación en España establece que son las administraciones educativas quienes deben adoptar las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades y facilitar su escolarización en centros que respondan a sus características (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación o LOCE; Real Decreto 943/2003, de 18 de julio; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOE; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE).

En relación con la escolarización de este alumnado, la legislación establece que se podrá flexibilizar la duración del periodo de

escolarización obligatoria del alumnado con sobredotación intelectual (Orden Ministerial de 24 de abril de 1996), lo que permite acelerar hasta tres años en la enseñanza obligatoria en educación Primaria y Secundaria, y uno más en Bachillerato (Real Decreto 943/2003, de 18 de julio). Además, las Administraciones educativas deben adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados las necesidades de este alumnado (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE).

Al margen de la legislación Estatal, las Comunidades Autónomas con competencias en Educación disponen de normativas propias. Así, en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en el año 2013 se estableció el protocolo de respuesta al alumnado de altas capacidades intelectuales. Posteriormente, a fin de optimizar la identificación y respuesta a este alumnado, en el curso 2019-2020 el Gobierno Vasco (2019) puso en marcha el Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 que prevé un proceso de filtraje sistemático para alumnos y alumnas de primer curso de educación primaria y de educación secundaria obligatoria. Este plan ha sido pilotado durante el curso 2019-2020, por lo que todavía no disponemos de datos de su aplicación.

La falta de un método consensuado entre las Administraciones educativas hace que haya grandes diferencias de prevalencia de las altas capacidades en las distintas Comunidades Autónomas. En el caso de la CAPV, según los datos de Gobierno Vasco (2019) en el curso 2018-2019 solo el 0,2% del alumnado matriculado fue identificado con alta capacidad intelectual. Hernández y Gutiérrez (2014), recogen los criterios de Marland (5-7%), de Gagné (10%), o de Renzulli y Reis (15-20%), que proponen prevalencias que distan mucho de las cifras reales y que repercuten en la respuesta educativa que se le ofrece a este alumnado.

En cuanto a las estrategias de respuesta educativa, las Administraciones educativas proponen la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización (o aceleración) del periodo de escolarización. Dentro de la primera opción se encuentra el enriquecimiento horizontal, en el que se amplían o profundizan los contenidos del currículo para el niño/a con altas capacidades intelectuales. En cuanto a la segunda, permite 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 la respuesta debe comenzar con otro tipo de medidas (Martín y González, 2000). En la CAPV, el protocolo de actuación establece que, una vez terminada la valoración psicopedagógica contextualizada, se establecerán las medidas educativas a adoptar. Propone combinar diferentes medidas de respuesta educativa, aunque se prioriza el enriquecimiento curricular (Aretxaga, 2013). No obstante, debido a las bajas tasas de detección, en la CAPV la respuesta educativa dada al alumnado de altas capacidades intelectuales es limitada y presenta problemas en su aplicación (Aperribai y Garamendi, 2020).

Se ha podido constatar que los sistemas de identificación que presuponen una previa nominación, como ha sido el caso de la CAPV, llevan a falsos positivos con una prevalencia del 60%, fenómeno que impide la correcta identificación y tiene un efecto directo en la respuesta educativa que se ofrece al alumnado con ACI (McBee et al., 2016). Por su parte, el Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 (Gobierno Vasco, 2019) en vigor, también propone la combinación de diversas medidas de respuesta educativa como las citadas anteriormente, siempre con el objetivo de enriquecer el currículo para atender a las distintas capacidades, intereses y perfil de aprendizaje del alumnado, a fin de personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, el plan constata la necesidad formativa de los agentes de educación para una adecuada respuesta educativa a este alumnado.

Finalmente, cabe señalar que los protocolos para la respuesta al alumnado con ACI se basan en el concepto de sobredotación. El término de alumnado con altas capacidades es acuñado por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y da lugar al uso de un concepto más amplio que incluye al alumnado precoz y talentoso (Comes et al, 2009). Sin embargo, la legislación educativa actual no ofrece una definición oficial del término altas capacidades y conlleva dificultades para interpretar y comparar los resultados, por lo que una aclaración al respecto sería sumamente beneficiosa (Hernández y Gutiérrez, 2014). Asimismo, cabe señalar que la investigación en este campo ha hecho uso de multitud de conceptos y definiciones similares que han dado lugar a distintas formas de entender el mismo fenómeno como talento, superdotación, genio, prodigio etc.

El protocolo de actuación de la CAPV (Aretxaga, 2013) y posteriormente el Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022 (Gobierno Vasco, 2019) han adoptado el marco teórico de Renzulli (1978). Se basan en un concepto de altas capacidades intelectuales que incluye los términos de superdotación (con tres rasgos que incluyen un elevado nivel de inteligencia superior a la media, creatividad y motivación para el logro), el talento (que incluye el talento simple y el complejo, establecido por Castelló y Battle en 1998), y la precocidad (entendida como la manifestación de un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños/as de su misma edad cronológica).

Con respecto a la percepción de los padres y madres de estos/as niños/as sobre la respuesta del sistema educativo a las necesidades de sus hijos e hijas, Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017) ponen de manifiesto que la mayoría de los progenitores están interesados en que sus hijos/as puedan desarrollar su potencial dentro de la escuela, si bien creen que en los centros escolares no están preparados para cubrir las necesidades educativas de este tipo de alumnado, sino que se ofrecen pequeñas alternativas para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje. Además, los progenitores comentan que el profesorado podría sentir miedo a la hora de atender a estos alumnos/as al no verse capaz de ayudarles. En la misma línea, Granada y Cruz (2010) mencionan que, entre los progenitores, la falta de personalización y la posibilidad de

que sus hijos/as no logren sus objetivos, o un exceso o defecto de autonomía pueden generar miedo. Así mismo, manifiestan que los progenitores pueden presentar un temor generalizado a no ser capaces de conseguir que sus hijos e hijas desarrollen todo su potencial.

En resumen, la respuesta educativa a la ACI en la CAPV se aborda desde la inclusión educativa y a pesar del esfuerzo realizado en los últimos años, éste parece no ser suficiente para adaptarse a las necesidades de estos estudiantes, ya que hoy en día el número de alumnos que recibe una respuesta adecuada es mínimo. En este estudio, se analizará la respuesta dada por el sistema educativo de la CAPV, vista desde la perspectiva de los progenitores de niños/as y jóvenes de altas capacidades intelectuales. Por tanto, el objetivo del estudio es conocer las carencias y necesidades existentes en la atención educativa a las ACI en la CAPV, mediante una investigación cualitativa.

Método

Participantes

En este estudio participaron progenitores de 7 familias, 5 de la provincia de Bizkaia y 2 de Gipuzkoa de la CAPV (ver características en Tabla 1). Se contactó con las familias a través de una asociación de familias de niños y niñas con ACI, por medio de personas conocidas y de escuelas. Como criterio de inclusión se tuvo en cuenta la previa identificación de las altas capacidades del hijo/a.

Tabla 1
Características de la muestra

Familia	Entrevista	Hija(s)/Hijo(s)	Con ACI
F1	Madre	5 hijos/as	Hijo 13 años (el mayor) Gemelos, hijo e hija 8 años
F2	Madre y padre	2 gemelos, hijo e hija	Hijo 12 años
F3	Madre	2 hijos	Hijo 16 años (el mayor)
F4	Madre y padre	2 hijas	Hija 7 años (la mayor)
F5	Madre	1 hijo	Hijo 9 años
F6	Madre	2 hijos	1 hijo*
F7	Madre	2 hijos	1 hijo* (segundo hijo sin detectar aún)

*Nota: no se reveló la edad

Instrumentos

Se diseñó una entrevista para recoger datos cualitativos de calidad y de una manera flexible (Gibbs, 2012) sobre la respuesta educativa que recibe el alumnado con ACI, por considerarse el instrumento de comunicación más valioso para poder recabar datos directos sobre un tema concreto (Verd y Lozares, 2016). Siguiendo a los criterios de Verd y Lozares (2016), se diseñó una entrevista semi-estructurada (preguntas abiertas flexibles), temática (relato de temas concretos), directa (interacción personal) y exploratoria (para poder comprender, explicar y conocer cuáles son los factores que afectan) dirigida a los progenitores.

Procedimiento

Se diseñó una investigación cualitativa exploratoria de los relatos de los progenitores de niños/as con ACI por medio de la entrevista semi-estructurada, dirigida y focalizada (Juaristi, 2003).

Diseño del guion

Las preguntas fueron diseñadas en base a la literatura existente en cuanto a la respuesta educativa ofrecida al alumnado con altas capacidades intelectuales (p. ej. Aretxaga, 2013) y siguiendo las pautas propuestas por

Verd y Lozares (2016). Además, se estimó oportuno incluir un apartado dirigido a las experiencias y vivencias experimentadas por los progenitores y sobre la información y formación que han buscado y obtenido acerca de las altas capacidades. Así, las dimensiones en base a las cuales se originó el guion (ver tabla metodológica de la codificación inicial en Anexo 1) fueron las siguientes: la detección de las ACI, la evaluación, la respuesta educativa dada a este alumnado, la información y formación existente sobre el tema, la colaboración entre la familia y la escuela, y las vivencias relacionadas a la parentalidad.

La batería de preguntas inicial fue revisada por tres profesoras e investigadoras del Departamento de Psicopedagogía de una escuela universitaria de magisterio, y después por dos progenitores, ambos miembros de una asociación de familias de niños y niñas con ACI. Además, se llevó a cabo una entrevista piloto online acróica con un progenitor. Después se revisó el guion, se realizaron las correcciones oportunas, y se concretó el guion compuesto por 24 cuestiones (ver Tabla 1). Se estimó un tiempo de media hora para su aplicación.

Aplicación del guion de la entrevista

Las entrevistas fueron realizadas por tres investigadoras del Departamento de

Psicopedagogía de una escuela universitaria de magisterio, y por tres estudiantes de cuarto curso de los grados de Educación Infantil y Primaria de la misma escuela. Los/las entrevistadores/as siguieron un proceso previo de entrenamiento, interiorización del guion, y de pruebas para ajustar sus habilidades a la situación de la entrevista. Se contactó con las familias y tras informar sobre el objetivo y el procedimiento de la investigación, se solicitó la participación de los progenitores. En las entrevistas, realizadas de forma presencial y con grabación, los/las entrevistadores/as siguieron un protocolo basado en los criterios de Verd y Lozares (2016) por el cual, una vez establecido el contacto, se reunieron con los progenitores, trabajaron la empatía y el clima para generar una relación de confianza, les ofrecieron información acerca de la investigación y de la entrevista (objetivos y procedimiento de la recogida y el tratamiento de los datos), y después solicitaron el consentimiento informado. Una vez que éste fue firmado, comenzaron con las entrevistas y la grabación, siguiendo el guion previsto, pero a su vez cumpliendo con los criterios de flexibilización.

Tratamiento y análisis de datos

En el momento de realizar las transcripciones de las grabaciones se borraron y codificaron los datos que pudieran dar lugar a la identificación de los participantes. Las entrevistas y el análisis se realizaron en euskera y en castellano al ser los/las investigadores/as bilingües completos/as y por velar por la validez del estudio¹.

Para el tratamiento y el análisis de datos cualitativos ofrecidos en los relatos, se utilizó el programa informático ATLAS.ti 8.3.20. Para poder establecer los códigos, y los agrupamientos, vínculos y jerarquías

de códigos, se utilizaron dos estrategias metodológicas (Gómez et al., 2006): Por un lado, el criterio de los/las dos investigadores/as que realizaron el tratamiento y análisis de los datos; por otro lado, los criterios de enraizamiento (número de citas vinculadas a cada código) y densidad (número de códigos vinculados a cada código) ofrecidos por el programa informático.

Así, los/las investigadores/as realizaron una primera lectura de las transcripciones para comprender la información y el contexto (Juaristi, 2003), cada uno/a realizó la codificación de forma independiente en dos rondas por medio del método abierto intuitivo, es decir, sin que hubiera códigos previos, yendo éstos surgiendo y modificándose. Después analizaron las citas y consensuaron los códigos, agrupamientos, vínculos y jerarquías de códigos que hacían referencia a sistemas categóricos concretos, así como los temas. Por otro lado, para poder describir, explicar, entender e interpretar la información dada por las personas participantes, se estudiaron los criterios de enraizamiento y densidad de los códigos ofrecidos por el programa informático.

Resultados y discusión²

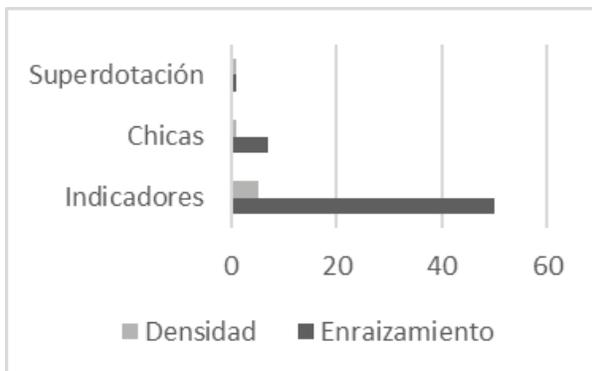
En los relatos recogidos de las 7 entrevistas se establecieron 56 códigos, que a su vez se agruparon en 7 familias o aspectos, de los cuáles se escogieron los códigos que mayor enraizamiento y/o densidad mostraron. Estos se analizan a continuación.

Indicadores de detección

En los códigos pertenecientes a la familia de indicadores de detección se recogieron aquellos de carácter más general, y en algún caso indicadores referentes a las chicas con ACI y a los/las niños/as con un perfil de superdotación (ver Figura 1).

¹ Se han traducido sólo aquellas expresiones incluidas en el manuscrito.

Figura 1
Indicadores de detección



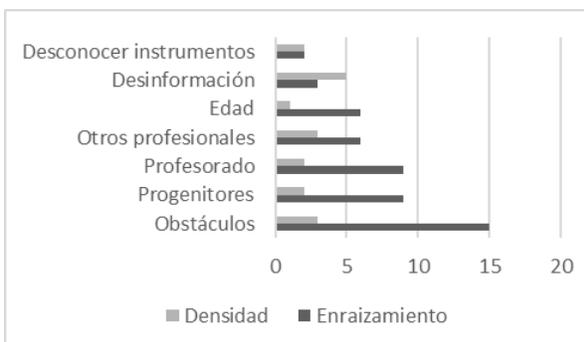
De esta forma, las familias destacan algunas características propias de los niños y niñas: Primero, las relativas con la dimensión socioafectiva y la hipersensibilidad emocional o sensorial. En coherencia con los resultados del estudio de Hay et al. (2007), se recogió en el relato que “tienen mucha empatía con los demás, si ven a alguien sufrir ellos sufren una barbaridad”. También se manifestó la ausencia de problemas en sus relaciones, sobre todo en las etapas más tempranas, coincidiendo con los resultados obtenidos por Borges et al. (2011) donde encontraron que eran bien tolerados y aceptados, en contraste con la percepción que pueda tener el profesorado que los ve menos prosociales y adaptados (Baudson y Preckel, 2013, 2016). En segundo lugar, destacaron las características de personalidad, donde se manifiesta que tiene “un carácter tranquilo, pacífico, si ve un follón se escapa”, pasando desapercibido, y siendo resiliente y conformista. Solo en una cita se recoge un rasgo manipulador no muy marcado, o la tendencia hacia los extremos (“blanco o negro”) que, si bien en este estudio aparece como algo casual, coincide con la percepción que tiene el profesorado de que en ocasiones puede ser un alumnado difícil (Smedsrud, 2018). En tercer

lugar, destacan las capacidades (talentos) que muestran y la curiosidad. Después, la motivación o el interés intensos que poseen, el estilo de aprendizaje basado en ocasiones en su propia iniciativa y obsesión por aprender, las actividades que realizan de forma diferenciada al resto de iguales, la dimensión atencional muy focalizada, la aparición de síntomas somáticos en momentos de relajación, y la disincronía entre la capacidad cognitiva y psicomotriz, característica que aparece ya en estudios previos (Tolan, 2018).

Detección

A la hora de hablar de la detección de las ACI, destacaron los obstáculos que surgen en este proceso, y el rol del profesorado y de los progenitores en su detección (ver Figura 2).

Figura 2
Detección



Entre los obstáculos encontrados, están en primer lugar, aquellos relacionados con la no-detección o no ver las altas capacidades, en dos ocasiones debido a la diferenciada actuación del niño/a en casa y en la escuela, o por una confusión o diagnóstico erróneo, identificándose con el Trastorno de Asperger, como se recoge en un estudio previo (Beljan et al., 2006), por ser de doble excepcionalidad, como la dislexia, que dificulta la detección

¹ Se presentan conjuntamente los resultados y la discusión para cumplir con el criterio de consistencia interna basado en la coherencia entre los extractos seleccionados de los textos y sus explicaciones (Herrera, 2008)

(Tuckerman, 2005), o por invisibilizar a las niñas, aspecto que se ha estudiado previamente (Bianco et al., 2011).

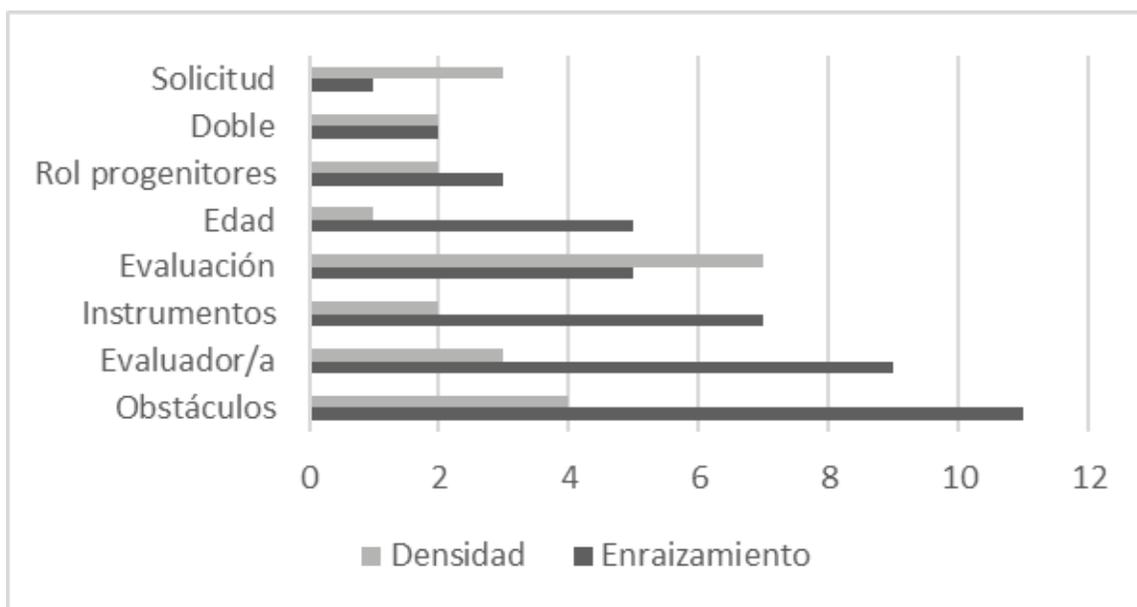
El segundo aspecto que más citas ha recibido ha sido el relacionado con la detección por parte de ambos, del profesorado o por los progenitores, coincidiendo con la percepción que mostró el profesorado en cuanto a quién detecta las ACI en un estudio previo (Aperribai y Garamendi, 2020). Otros aspectos relacionados resaltan la detección

realizada por otros profesionales de la salud, la edad temprana en la que fueron detectadas las ACI, y la desinformación existente en torno a la detección, así como acerca del concepto de alta capacidad intelectual en sí.

Evaluación

Entre las citas referentes a la evaluación de las ACI, destacan aquellas que aluden a los obstáculos encontrados, al evaluador/a, y a los instrumentos de evaluación, entre otros (ver Figura 3).

Figura 3
Evaluación



El obstáculo más citado habla de la necesidad de hacer la evaluación en consulta privada, tal y como reconoce el profesorado (Aperribai y Garamendi, 2020), para después no ser reconocida, o la evaluación errónea del trastorno de déficit de atención con hiperactividad, como se ha podido apreciar en el estudio Beljan et al. (2006). En cuanto a la figura de evaluador/a, cuatro familias manifestaron haber realizado la evaluación en consulta privada, mientras las otras tres por medio de la administración

educativa. En referencia a los instrumentos de evaluación, al contrario que ocurre con el profesorado (Aperribai y Garamendi, 2020), los progenitores conocen y mencionan sobre todo los instrumentos BADYG y WISC. Además, se recoge una variedad de edades en la que se han evaluado a los niños/as, indicador de una falta de sistematización en la evaluación (Martín y González, 2000). Finalmente, con un enraizamiento menor, se recogen las citas referentes al rol de los progenitores en la evaluación, la doble

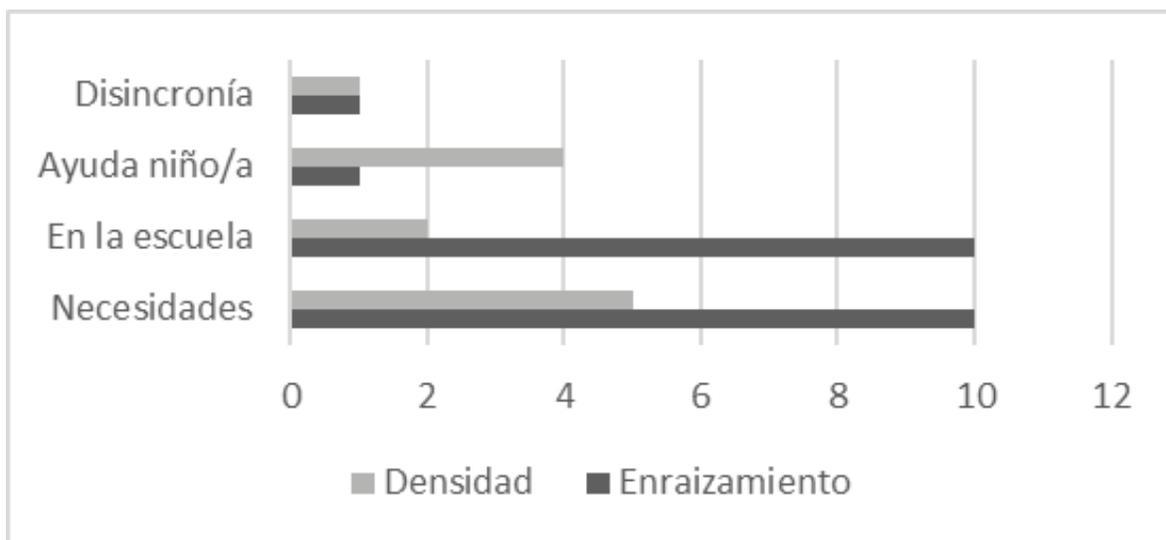
excepcionalidad o evaluación, y aquellas relativas a la solicitud de evaluación.

Necesidades

Los relatos recogen las necesidades que tienen estos/as niños/as en general, en el ámbito educativo, aquellas generadas debido

a una disincronía entre el desarrollo cognitivo y emocional (concretamente ante la medida de aceleración), así como a la ayuda que necesitan para su desarrollo socioafectivo (ver Figura 4).

Figura 4
Necesidades

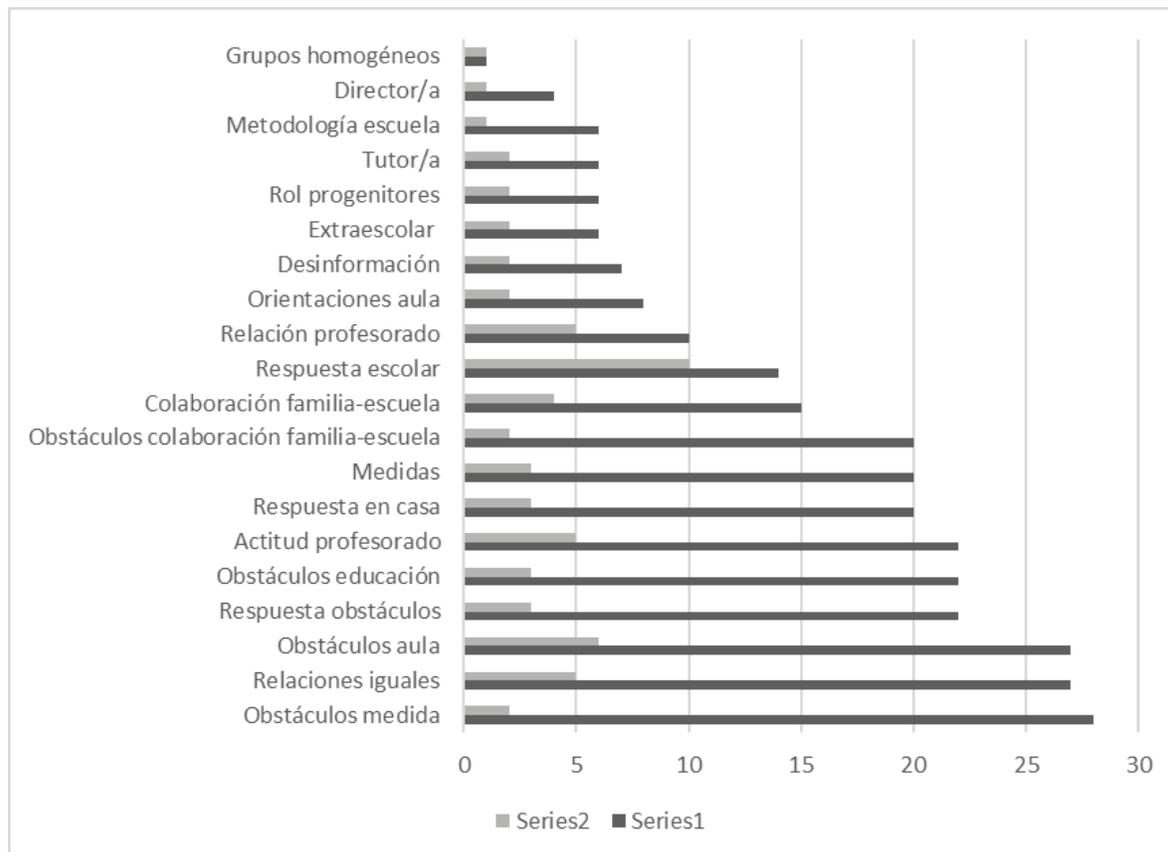


En general, sus necesidades se centran en la posibilidad de desarrollar sus capacidades, satisfacer su curiosidad, así como apoyar la gestión de sus emociones y sensibilidad. Estos datos corresponden a aquellos evidenciados previamente por Tolan (2018). En cuanto a las necesidades educativas, se señalan la necesidad de establecer hábitos de estudio, por un lado, y la de trabajar sus talentos y no repetir actividades para adaptarse a su ritmo y que no se aburra, por otro.

Respuesta a las necesidades

La respuesta a las necesidades de los/as niños/as con ACI se caracterizó por los diversos obstáculos que manifiestan, relacionados éstos a las medidas de respuesta empleadas, al aula, a la educación en general, o la colaboración entre la familia y la escuela. Pero también se recogieron relatos, con un menor enraizamiento, acerca de las relaciones entre iguales y con el profesorado, las medidas llevadas a cabo en la escuela y en casa o las extraescolares, las metodologías y agrupaciones empleadas, o el rol de los diversos agentes (ver Figura 5).

Figura 5
Respuesta a las necesidades



Por lo tanto, se mencionó que la aceleración previamente no preparada con el niño/a con ACI y sus iguales, puede generar malestar en los/las niños/as, en consonancia con resultados de estudios previos que constataron que la aceleración, bien planteada, no perjudica a la dimensión socioafectiva del alumnado con ACI (Hoogeveen et al., 2012). Se relató algo parecido con el enriquecimiento, cuando se hacía fuera del aula y no se preparaba a los/las niños/as para ello. También se recogió la no aplicación de medidas, y en su lugar que se dieran recomendaciones tales como “frenar” al niño/a o “hacer deporte”. En cuanto a los obstáculos encontrados en el aula, se relató el darle repetidamente la función de ayudar a los demás con sus tareas, o la dificultad ligada a la realización de exámenes, el aburrimiento y la

subsecuente falta de atención, obstáculo que recibió también su crítica en un estudio previo (Blaas, 2014). Por otro lado, y considerando los obstáculos de la educación en general, se manifestó la falta de interés por parte de los agentes educativos, la falta de control o inspección, y la falta de formación, siendo este último un factor que se ha recogido en un estudio previo realizado con profesorado (Aperribai y Garamendi, 2020).

En cuanto a las relaciones con sus iguales, se recogió que los/las niños/as en general se llevan bien con sus pares, pero que pueden ocasionar desajustes por no haber trabajado con el grupo y se genere rechazo, hasta el punto de llegar al acoso, tal y como se ha constatado en estudios previos (González-Cabrera et al., 2019). También que el/la niño/a con ACI puede tener una

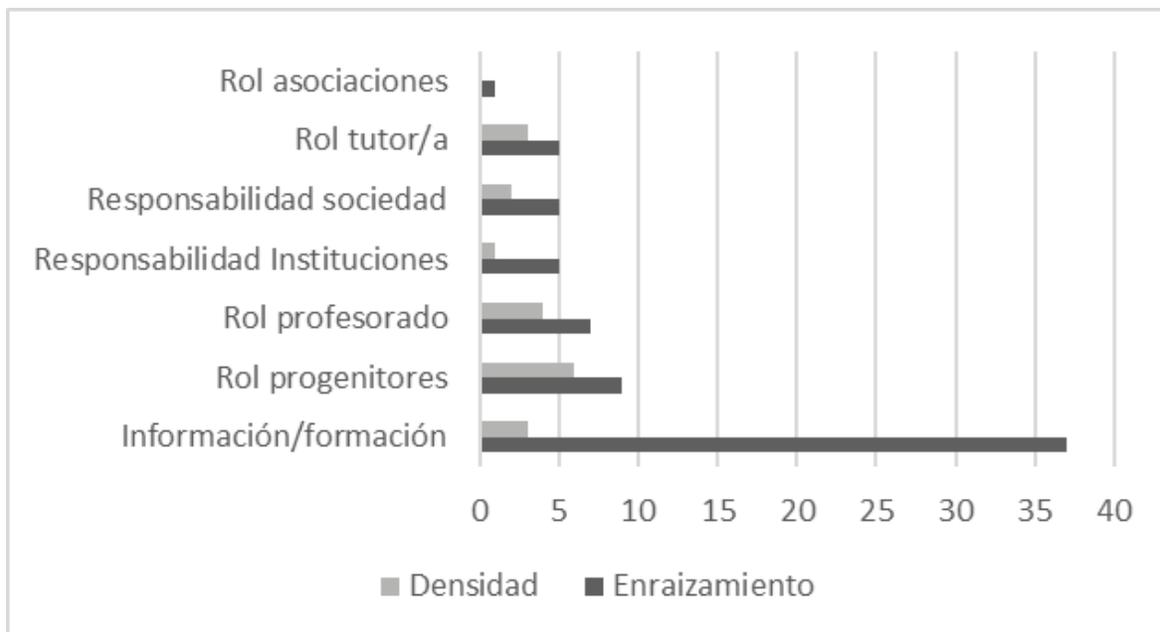
sensibilidad tan marcada que le cueste entender y relacionarse con los demás, de forma que precisaría de ayuda para aprender a relacionarse, resultado éste que contrasta con el mito de que no necesitan ayuda (Pérez et al., 2020) y que parte del profesorado comparte (Berman et al., 2012; Olthouse, 2014).

Finalmente, en relación con la actitud del profesorado, según los progenitores, pocos muestran interés en formarse y aprender sobre las ACI. Aquellos que intentan aplicar estrategias o medidas, pero no tienen la capacitación para ello y no aciertan, pierden interés por el/la niño/a. En todo caso, los progenitores relataron que depende de la persona y de su actitud para que el alumnado con ACI reciba una respuesta adecuada.

Responsabilidades y Roles

A la hora de estipular cuáles son las responsabilidades y los roles de los distintos agentes que influyen en la respuesta que se les da a los/las niños/as con ACI, los progenitores perciben mayoritariamente la falta de formación de los agentes educativos y de información en general, de manera que afecta en las responsabilidades que deberían cumplir los distintos agentes. También, con un enraizamiento mucho menor, se recogieron citas relacionadas a los roles de los progenitores, del profesorado, tutor/a, asociaciones, y las responsabilidades de las instituciones y de la sociedad (ver Figura 6).

Figura 6
Responsabilidades y Roles



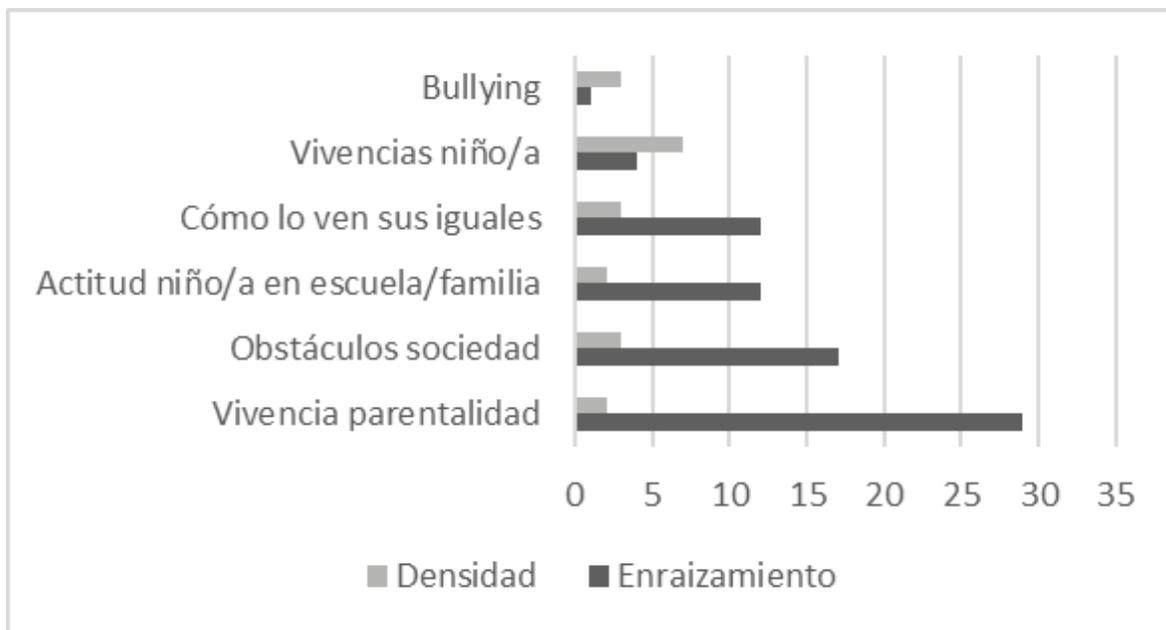
Así, se relató la falta de formación ya mencionada por el propio profesorado en estudios previos (Aperribai, 2019; Aperribai y Garamendi, 2020), y de interés para formarse como responsabilidad que el profesorado debería cumplir y no lo hace. Aunque se mencionó que el interés y la formación poco a poco va en aumento, normalizando, aspecto que concuerda con estudios previos que destacan que el profesorado se está alejando de las concepciones erróneas y que algunos mitos y estereotipos están perdiendo fuerza (Pérez et al., 2020). También destacó la necesidad de información y formación que han tenido los progenitores para poder cumplir con su rol, saciándola mayoritariamente a través de charlas o cursos, internet o libros que han leído. Además, relataron haber tenido que gestionar muchos asuntos con la escuela, así como la relación y las dificultades con sus hijos/as. En cuanto a las responsabilidades de las instituciones, se recogió que deben

hacer más y que se deben normalizar tanto el conocimiento de las ACI, como la respuesta que se les dé. Finalmente, se recogió que la sociedad debería conocer mejor las ACI y aceptar a estos/as niños/as.

Dimensión Socioafectiva

Los progenitores relataron aspectos relacionados con la dimensión socioafectiva de los/las niños/as y de ellos mismos. Así, se recogieron vivencias de la parentalidad, así como vivencias de los/las niños/as con ACI en general o en relación con los obstáculos encontrados en la sociedad para su desarrollo socioafectivo por estar “muy señalado” por las personas adultas y los menores, a las vivencias que tienen con sus iguales por cómo los ven o por sufrir acoso, y las vivencias y actitudes diferenciadas que muestran en la escuela y en casa, siendo más conformistas y pasivos en la escuela, y más abiertos y activos en casa (ver Figura 7).

Figura 7
Dimensión Socioafectiva



En esta dimensión, destacaron las citas relacionadas con las vivencias de la parentalidad, donde sobresalieron la incertidumbre vivida al saber que su hijo/a tiene ACI por el desconocimiento y la falta de información, o también el hecho de tener sospechas, pero esconderlo ante los demás. Manifestaron haber vivido muchos momentos muy agradables puesto que se aprende mucho con ellos y se puede hablar de temas que no se pueden tratar con otros/as niños/as, coincidiendo con la idea de madurez de pensamiento apreciado en un estudio previo (Wright-Scott, 2018). Pero se relató también el sufrimiento que genera cuando empiezan a surgir problemas en la escuela o por el acoso recibido de sus iguales. También se recogió que la vida es muy intensa con estos/as niños/as.

Conclusiones

Los progenitores de los/las niños/as con ACI ofrecen indicadores de detección valiosos puesto que describen sus características socioafectivas y sensoriales y de personalidad, por encima de las características propias de sus talentos, información que puede ser valiosa para la detección de las ACI en los/las niños/as. Existen obstáculos a la hora de detectar, principalmente porque se confunden los indicadores con aquellos que pertenecen a otras entidades diagnósticas como puedan ser el Trastorno de Asperger o la doble excepcionalidad. En cuanto a la evaluación, se ha podido ver que los progenitores, en comparación con el profesorado, poseen un mayor conocimiento de los instrumentos y el proceso requeridos. Además, se ha podido constatar que estos/as niños/as tienen necesidades socio afectivas y educativas que cubrir, si bien las respuestas que reciben no siempre llegan a satisfacerlas.

Las conclusiones a las que llegamos en este estudio realizado en la CAPV coinciden con aquellas que mencionan Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017), puesto que se vuelve a manifestar la idea de que los centros escolares no están preparados para responder al alumnado con ACI. De este modo, existen aún muchos obstáculos (en las medidas tomadas, en el aula, en la relación con el profesorado, en la colaboración familia-escuela) que impiden que tengan un desarrollo pleno en la escuela. Para ello, uno de los aspectos a tener en cuenta sería la responsabilidad que tiene el sistema educativo de la CAPV para que sus agentes estén bien formados en las ACI. La falta de formación específica es un obstáculo que tanto progenitores como el profesorado han detectado y que requiere una respuesta inmediata. El Gobierno Vasco (2019) recoge y prevé dar respuesta a estos aspectos dentro del marco del Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022, por lo que significaría un cambio de estrategia que pueda facilitar la superación de los obstáculos con mayor mención por parte de los progenitores. Así mismo, las familias y los/las niños/as en concreto necesitan de ayuda para el desarrollo socioafectivo de éstos, puesto que la vivencia de la parentalidad puede llegar a ser muy intensa, y los obstáculos encontrados en la sociedad, tanto entre adultos como en menores, dificultan un desarrollo social y afectivo plenos, al carecer de un reconocimiento y una aceptación que los ayuden a tener una vivencia social normalizada. Por lo tanto, con vistas al futuro, se propone estudiar e intervenir en la formación de los agentes educativos, y en la sensibilización de la sociedad en general. Sin embargo, los progenitores creen necesarios programas para trabajar

los aspectos socioafectivos de las familias y de los/las niños/as de la CAPV que no se contemplan en el plan, y que quedarían a expensas de otras entidades. En conclusión, además de la formación y los recursos que se plantean trabajar en el plan de actuación 2019-2022 del Gobierno Vasco (2019), se deberían de tener en cuenta programas para trabajar la dimensión socioafectiva de este alumnado y sus familias, tal y como se viene haciendo en otras regiones como puede ser el Programa Integral Para Altas Capacidades

que Rodríguez-Naveiras et al. (2015) aplican en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Este estudio, sin embargo, no está exento de limitaciones, puesto que requeriría de una muestra más amplia y representativa para llegar a resultados más contundentes. Por lo tanto, se propone la aplicación de un mayor número de entrevistas semi-estructuradas presenciales, o de grupos de discusión de muestras representativas de la CAPV.

Referencias

- Aperribai, L., (2019). Evaluación de un programa de formación en altas capacidades intelectuales para profesionales de la educación. *Talincrea*, 5(11), 62-72.
- 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. <http://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. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2013). Teacher's implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <http://doi.org.10.1037/spq000011>
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org.10.1177/0016986216647115>
- Beljan, P., Webb, J. T., Amend, E. R., Web, N. E., Goerss, J., y Olenchak, F. R. (2006). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. *Gifted and Talented International*, 21(2), 83-86. <https://doi.org.10.1080/15332276.2006.11673478>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org.10.1017/jgc.2014.1>
- Berman, K. M., Schultz, R. A., y Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., y Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper*

- Review*, 33(3), 170-181. <http://doi.org.10.1080/02783193.2011.580500>
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367. <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf>
- Castelló, A., y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A., y Ortega, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3277694.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan de Atención a educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022*. https://www.euskadi.eus/contenidos/plan_departamental/41_plandep_xileg/eu_def/Adimen-gaitasuna%20handia%202019-2022%20plana.pdf
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Ed. El Roure.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A., y Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2173. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122173>
- Granado, M. C., & Cruz, C. (2010). Estilos Parentales. Influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 353-362. http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD_010122_353-362.pdf
- Hay, P. K., Gross, M. U. M., Hoekman, K., y Rogers, K. B. (2007). Prosocial Reasoning and Empathy in Gifted Children. *Australasian Journal of Gifted Education*, Vol. 16(2), 5-14. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=797298560695748;res=IELAPA>
- Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <http://doi.org.10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Herrera, M. (2008). Psicología social discursiva e investigación psicosocial. En J. F. Morales, C. Huici, A. Gómez, y E. Gaviria (Coord.), *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 57-68). Pearson Prentice Hall.
- Higuera-Rodríguez, L., y Fernández-Gálvez, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328/1893>
- 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. <https://doi.org.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 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 307 (23/12/2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106 (04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295 (10/12/2013).
- 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.
- McBee, M. T., Peters, S. J., y Miller, E. M. (2016). The Impact of the Nomination Stage on Gifted Program Identification: A Comprehensive Psychometric Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278. <https://doi.org/10.1177/0016986216656256>
- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roepers Review*, 36(2), 122-132. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884200>
- Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, núm. 107 (03/05/1996).
- 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(13), 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 642-671. Epub September 12, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024>
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, núm. 182 (31/07/2003).
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A., y Valadez, M. D. (2015) *Programa Integral Para Altas Capacidades. Descubriéndonos. Una guía práctica de aplicación*. Manual Moderno.
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1359. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>
- Tolan, S. S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193-202. <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Tuckerman, S. (2005). Gifted, and learning disabled. *TalentEd*, 23(1/2), 45-53. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=654428198144521;res=IELHSS>
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. 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). https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann_Wright-Scott_Thesis.pdf

Anexo 1

Tabla 2

Tabla metodológica de la codificación inicial

Dimensión	Variable		Categoría / Preguntas
Detección ACI	Proceso	1	Quién, cuando, cómo y a qué edad se detectó la ACI
	Indicadores	2	Indicadores, características, vivencias importantes
	Obstáculos	3	Indicadores y comportamientos de los/las niños/as con ACI que obstaculizan la detección
Evaluación ACI	Proceso	4	Cómo, quién y cuándo se realiza la evaluación Qué proceso se sigue con la información recogida
	Respuesta educativa	5	Descripción de la trayectoria académica
Respuesta educativa	Necesidades educativas	6	Necesidades educativas en la escuela y en casa
		7	Respuesta ofrecida a éstas
	Metodologías y estrategias educativas	8	Respuesta educativa ofrecida al niño/a con ACI
	Obstáculos en respuesta a las necesidades educativas	9	Obstáculos en medidas y respuesta adecuada
	Funciones interacción profesorado/tutor-a y el/la niño/a	10	Relación del alumnado con ACI con el profesorado y tutor/a
Información y formación	Funciones interacción con iguales	11	Rol y la función del profesorado y tutor/a
		12	Relación con iguales
	Información/formación para la familia	13	Qué información/formación sobre las ACI busca
	Necesidades formativas de los agentes educativos	14	Dónde encuentra
Colaboración familia y escuela		15	Valoración de cuáles y cómo debería ser la formación en ACI del profesorado, tutores/as y en general los agentes educativos
	Información estereotipada en la sociedad	16	Información de la sociedad acerca de las ACI
	Normalización y protocolo de colaboración	17	Experiencia de colaboración con la escuela Pros y contras
Vivencia de parentalidad	Vivencia de la parentalidad	18	Vivencia de la parentalidad, en general y en la vida cotidiana
		19	Dificultades u obstáculos que ha tenido que afrontar
	Normalización en el contexto y recursos para lograrlo	20	Vivencias con otras personas adultas
		21	Se esconden/manifiestan las ACI y por qué, cómo ven
		22	Vivencia de la relación del hijo/a con sus iguales
		23	Necesidad o no de ayuda en sus relaciones; quién debería ayudar
		24	Como padre/madre de un/a niño/a con ACI, qué le pides a la sociedad, a la comunidad educativa, al sistema educativo, y a las instituciones públicas y privadas