

Adimen-gaitasun handiko haurren hezkuntza-arreta haien familien ikuspegitik

Eider Vallejo Barreiro¹, Iratxe Redondo Rodríguez²

¹Lehen Hezkuntzako irakaslea

²Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakaslea (EHU)

Ikerlan honen helburu nagusia da adimen-gaitasun handiko haurrek hezkuntza-eremuan izandako esperientziak ikertzea, haien gurasoen ikuspegitik. Era berean, seme-alaben ezaugarri nagusiei eta interesei buruzko datuak bildu ziren, bai eta gurasoen inpresioei, bizipenei eta itxaropenei buruzkoak ere. Horretarako, elkarrizketa erdi egituratu eta sakon bat diseinatu zen eta adimen-gaitasun handiko haurren 22 gurasori egin zitzaion, haien esperientziak eta pertzepzioak ulertzeko. Datu guztiak aztertu ostean, lortutako emaitzek erakusten dute ikasle hauen artean dagoen aniztasun handia, familiaren eta eskolaren arteko komunikazio eraginkorraren eta lankidetzaren estuaren garrantzia, eta irakasleentzako prestakuntza espezifiko eta jarraituaren beharra. Era berean, gurasoen ardura batzuk eta ikasle horien trebetasun kognitibo eta emozionalen garapen optimoa errazteko hezkuntza-estrategia pertsonalizatuaren inplementazioaren beharra nabarmendu ziren.

GAKO-HITZAK: Adimen-gaitasun handiak · Superdotazioa · Familia-eskola · Lankidetzaren · Estrategiak · Inklusioa.

Educational care for children with high abilities from the perspective of their families

The main objective of this research was to investigate the experiences of children with high abilities in the education system, from the perspective of their parents. Data were also collected on the main characteristics and interests of their children, as well as on their parents' impressions, experiences and expectations. For this purpose, a semi-structured, in-depth interview was designed for 22 parents of children with high intellectual abilities in order to understand their experiences and perceptions. Once all the data had been transcribed and analysed, the results obtained show the great diversity that exists among these students and the importance of effective communication and close collaboration between the family and the school in order to adequately meet their educational needs. Likewise, some parental concerns and the need for the implementation of personalised educational strategies to facilitate the optimal development of the cognitive and emotional skills of these pupils were also evident.

KEY WORDS: High abilities · Giftedness · Family-school · Cooperation Strategies · Inclusion.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.5183>

Jasotze-data: 2024-11-07

Onartze-data: 2024-12-10

1. Sarrera

Hezkuntza inklusiboa funtsezko printzipio gisa aurkezten da eta, ikasle guztiek goimailako hezkuntza lortzeko aukera izan dezaten ziurtatzeaz gain, haien bizitzarako trebetasunen garapen optimoa sustatzea du helburu (Eusko Jaurlaritz, 2019). Ildo horretan, hezkuntza inklusiboa lehenetsunezko ildo da euskal hezkuntza-sisteman, izan ere, Oinarritzko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duen dekretuak (78/2024 Dekretua, ekainaren 18koa) adierazten duenez, inklusioaren printzipioak hezkuntza-printzipioak gidatuko ditu, hezkuntza ulerkorra eta pertsonalizatua sustatuz, oinarritzko eta derrigorrezko hezkuntza amaitu arte (Eusko Jaurlaritz, 2019). Horrek, guztiontzako kalitatezko hezkuntza bultzatuko duten politikak garatzea dakar, bikaintasuna eta ekitatea zainduz (Carter eta Abawi, 2018).

Aurrekoaren harira, hezkuntzari buruzko abenduaren 29ko 3/2020 Lege Organikoak dioen bezala, aniztasunarekiko arreta funtsezkoa da ikasle guztien beharrei erantzuteko, bai ikasteko zailtasunak dituztenenak, bai gaitasun eta motibazio handiagoak dituztenenak. Talde handi horren barruan, adimen-gaitasun handiak dituzten ikasleak daude.

Gaitasun handiko haurrek profil eta ezaugarri ugari dituzte, gainerako pertsonengan aurkitzen direnak bezain desberdinak. Gizabanako horiek hainbat familia-, kultura- eta hezkuntza-testuingurutatik etortzeaz gain, banakako desberdintasun esanguratsuak ere badituzte, errendimendu akademikoan, garapen sozialean, emozionalean eta kognitiboan, besteak beste (Albes *et al.*, 2013). Ezaugarrien aniztasun horren ondorioz, horietako batzuk ez dira identifikatzen eta askotan oharkabean pasatzen dira hezkuntza-sisteman; horregatik, haien beharrak ez dira behar bezala asetzen eta haien garapena eta potentziala mugatzen dira.

Horrenbestez, ikerketa honen helburua da adimen-gaitasun handiko ikasleen hezkuntza-premiak identifikatzea eta haien gurasoen ikuspegitik premia horiek eskola-testuinguruan nola hautematen eta kudeatzen diren aztertzea. Zehazki, familiaren eta eskolaren arteko komunikazioak eta lankidetzak gaitasun handiei heltzean nola eragiten duten ulertu nahi izan da, banakako esperientzien eta egoeren aniztasuna kontuan hartuta. Gainera, ikasle-talde horren hezkuntza-beharrak asetzeko irakasleek nolako prestakuntza duten ikertu nahi izan da. Helburu horiek lortzeko, elkarrizketak egin dira hainbat familiarekin, proposatutako aspektuei buruzko informazioa biltzeko asmoz.

Horren harira, lan hau funtsezko lau ataletan banatzen da. Lehenengoan, adimen-gaitasun handien inguruko alderdi teorikoak aurkezten dira, ikerketa-lana testuinguruan kokatzeko. Bigarrenik, proposatutako helburuak betetzeko hautatutako metodologia zehazten da. Jarraian, bildutako datuen analisisan lortutako emaitzak adierazten dira. Bukatzeko, alderdi nagusiei buruzko hausnarketa aurkezten da.

2. Hurbilketa teoriko eta kontzeptuala

2.1. Gaitasun handien definizioa, motak eta ezaugarriak

Gaitasun handien gaia oso konplexua eta aldeaniztuna denez, ez dago unibertsalki onartutako definiziorik. Hala ere, adituak adostasun orokor batzuetara heldu dira talde honen barnean dauden pertsonen buruz: *gaitasun handiak* ezaugarri genetiko, psikologiko eta jokabidezko multzo konplexu gisa deskriba daitezke, arlo batean edo gehiagotan trebetasun nabarmenak sortzen dituztenak (Renati *et al.*, 2022).

Horri buruz egin ziren lehen azterlanetatik gaur arte, terminoaren esanahia aldatuz joan da. Adimen Gaitasun Handiko Pertsonen Espainiako Elkarteak (AESAC) adierazitakoaren arabera, hasieran, gaitasun handien kontzeptua jarduera akademiko nabarmenarekin lotu zen; gero, adimen-koziente (AK) altuarekin («superdotazio» terminoarekin estuki lotzen zena), eta hori guztia, garatu beharreko potentzialean oinarritzen den egungo definiziora iritsi arte (Tourón, 2018). Gaur egun, gaitasun handien kontzeptuak hainbat azpimota hartzen ditu barne, hala nola superdotazioa, talentua, dohainak, jenialtasuna eta gorentasuna, eta haien ebaluazioan hainbat aspektu hartzen dira kontuan. Gainera, Quirozen (2016) esanetan, superdotazioa gizarte-kontzeptu bat da, «gaitasun handiko gizabanakoak sailkatzeko eta hainbat testuinguru eta arlotan «intelektualki hornituta» daudela adierazteko erabiltzen dena» (1. or.).

Gaur egun, aipatutako neurri hori (AK) beste adierazle bat bezala baloratzen da, ebaluazio multidimentsionalari (ez soilik psikometrikolari) garrantzia emanez. Ebaluazio horrek beste adierazle kuantitatibo eta kualitatibo batzuk hartzen ditu kontuan, hala nola sormena, ikasteko estiloa, garapen ebolutiboa eta gaitasun handiaren berezko beste ezaugarri batzuk. Izan ere, azken ikerketak baremo zurrin horretatik aldentzen dira, eta nahiago dute gaitasun handiko haurrak honela definitzea: «Ikasteko gaitasun askoz handiagoa eta ikasteko modu erabat desberdina dutenak, beren adineko gainerako hurrekin alderatuta» (Díaz, 2016b, 3. or.).

Arestian aipatu bezala, gaitasun handiak definitzea ez da erraza izan. Historian zehar kontzeptuen aldakortasun izugarria egon da, gaitasun handiko pertsonen erreferentzia egiteko. Termino horiek, batzuetan, berdinean erabiltzen dira, sinonimoak balira bezala, gaitasun batean edo gehiagotan errendimendu handia duten ikasleei buruz hitz egiteko (Reche, 2019), nahiz eta bakoitzak bere ñabardurak eta ezaugarri espezifikoak dituen. Albes *et al.*ek (2013) termino horien arteko aldeak zeintzuk diren adierazten dute:

- Superdotatua: Renzulli-ren (1994) arabera, oinarritzko hiru ezaugarri-multzo dituen ikasleak dira: batezbestekoak baino gaitasun intelektual handiagoa, zereginetarako dedikazio-maila altua eta sormen-maila handia. Eskura dituzten baliabide intelektual guztiak konbinatzen dituzten haurrak dira, eta horrek eraginkortasun handia ematen die informazioa prozesatzeko eta kudeatzeko.

- Talentuduna: arlo espezifikoren batean edo batzuetan errendimendu handia duten umeak dira. Gaitasun handia izan dezakete eremu batean eta txikia beste arlo batzuetan. Castelló eta Batlle-k (1998) talentuak honela sailkatzen dituzte:
 - Talentu sinple eta anizkoitzak: matematikoa, logikoa, soziala, ahozkoa...
 - Talentu konplexuak: talentu sinple espezifikoak konbinatzen dira; hori dela eta, talentu akademikoa eta artistiko-figuratiboa nabarmentzen dira. Zehazki, hezkuntza-ingurunean arreta berezia merezi du talentu akademikoak. Talentu hori hitzezko talentuak, talentu logikoak eta memoria kudeatzeko talentuak osatzen dute.
- Goiztiartasuna edo haur prodijioak: adin kronologiko bereko haurrek baino garapen ebolutibo azkarragoa dute adin goiztiarrean. Beraz, espero baino lehen trebetasunak adieraz ditzakete edo ezagutzak lortu.
- Jenioa: adimenean eta sormenean aparteko gaitasuna duten pertsonak dira, bizi diren kulturarako lan garrantzitsua ekoitzi eta gizarteak aitortu eta goraipatzen dituenak.
- Gorentasuna: beren iraunkortasunagatik, zorteagatik, aukeragatik eta abarregatik obra zoragarria ekoizten duten haurrak, maila intelektuala faktore erabakigarria izan gabe.

Pertsona hauek guztiek kognizio, garapen eta sormenari lotutako ezaugarri desberdinak dituzte. Dena den, nahiz eta ezaugarri horien adierazpenak gizabanakoen artean aldatu, behin eta berriz agertzen dira. Funtsezkoa da seinale horiekin ohitzea, pertsona horiek goiz identifikatzeko eta behar duten laguntza egokia emateko (Etchebarria, 2018). Zehazki, zenbait egileren arabera (Albes *et al.*, 2013; Jiménez, 2004; Manning, 2006), gaitasun handiko ikasleek ezaugarri kognitibo hauek izan ditzakete:

- Hizkuntzaren erabilera eta interpretazio aberatsa eta oso zehatza.
- Sinboloak manipulatzeko gaitasun handia; batez ere, zenbakizko sinboloak.
- Hitzik gabeko hizkuntza ulertzeko, hizkuntzarik gabe komunikatzeko eta emozioak interpretatzeko gaitasuna.
- Memoria ona eta informazioa prozesatzeko gaitasun handia eta azkarra. Arin eta erraz pertsonak, datuak, gertaerak eta askotariko informazioa gogoratzeko kapazitatea.
- Kontzentrazio- eta arreta-gaitasuna, batez ere gaia interesatzen zaienean.
- Behatzaile onak eta askotariko interesekin, inguruneari buruzko galderak egiteko ohitura eta beren adinerako ezohikoak diren edukietan interesa adieraziz.
- Maltasun kognitiboa, hau da, egoera berri bati aurre egiteko gaitasuna, aldaketa batera egokitzeko gaitasuna, etab.

Gaitasun handiko ikasleak definitzen dituen beste desberdintasun bat sormen-maila handia da. Sormena gizaki guztiok dugun gaitasuna da, eta gaitasun handiko pertsonengan oso ezaugarri esanguratsua da (Albes *et al.*, 2013). Zehazki, ikasleek originaltasuna izaten dute egiten dituzten ekoizpenetan, eta erraza izaten zaie istorioak hasiera batetik asmatzea (Molina-Arguedas, 2015). Gainera, Barrera *et al.*ek (2008) gehitzen dute arazoei eta gatazkei hainbat ikuspuntutatik heltzen dietela eta ekimen-gaitasun handia dutela.

Garapenaren ezaugarriei dagokienez, Etxebarria-k (2018) hizkuntzaren garapenaren goiztiartasuna eta kalitatea nabarmentzen ditu. Gainerako hiztunekin alderatuta, ohikoa da sei hilabeterekin lehen hitza esatea, bi urterekin elkarriketa bat izateko aukera izatea, hiztegi aberatsa erabiltzea eta hitz-jokoak egitea. Halaber, beste egile batzuek aditzera ematen dutenez, nolabaiteko asinkronia dago garapen sozial, kognitibo, psikomotor eta afektiboan (Albes *et al.*, 2013). Hori dela eta, ondo irakurtzen duten baina gaizki idazten duten haurrak ikus ditzakegu, zuzen hitz egiten dutenak baina beren adineko kideekin komunikatu ezin direnak, edo adinerako espero baino heldutasun emozional edo fisiko txikiagoa dutenak. Honek ume nagusien konpainia bilatzera eramaten ditu, gustuak, zaletasunak eta interesak trukatzeko.

2.2. Mitoak edo aurreiritziak

XXI. mendean, informazioaren gizartean bizi arren, oraindik ere gure gizartean mito sozial ugari mantentzen dira. Mito horiek konplexutasuna ideia simple eta ezagun batera murrizten dute, faltsua den estereotipo bat sortuz (Díaz, 2018). Ondoren, gaitasun handiei buruz dauden mitorik ezagunenak zehaztuko dira, errealitatearekin kontrastea egiteko.

Hasteko, askoren ustetan gaitasun handiko haurrak eskola-arlo guztietan nabarmentzen dira, kalifikazio bikainak izaten dituzte eta arrakasta akademikoa ziurtatuta dute. Hala ere, ideia hori okerra da, gaitasun handiek ez baitute bermatzen errendimendu aparta ikasgai guztietan (Tourón, 2000). Izan ere, ume superdotatuak oso gutxitan nabarmentzen dira eremu akademiko guztietan. Talentu akademikoen kasuan izan ezik, gaitasun handiko ikasleek ez dute nahitaez nota bikainik lortzen (izan ere, ez da ohikoa), ezta ikasgai guztietan errendimendu bera erakusten, motibazio handiagoa izan baitezakete eremu jakin baterako. Gainera, talentuen kasuan, ohikoa da errendimendu oso desberdina izatea menderatzen dituzten arloetan gainerako eremuekin alderatuta, horietan errendimendu ertaina edo are baxua izan baitezakete (Díaz, 2016a). Hortaz, alderdi hau kontuan hartu behar da pertsonen gaineko espektatiba ez-errealak sortzea saihesteko, porrot- edo frustrazio-sentimendua izan ez dezaten (Tourón, 2000). Uste oker honi lotuta nabarmentzekoa da hainbat ikerketak (Hume, 2000; Lovett, 2011; 2013; Lovett eta Lewandowsky, 2006; Lovett eta Sparks, 2010) adierazten dutela eskola-zailtasunak eta errendimendu akademiko txikia dituzten ikasleen kopuru jakin bat dagoela (Luque-Rojas eta Luque-Parra, 2017). Horri dagokionez, Hezkuntza Ministerioaren estatistika berrien arabera, gaitasun handiko haurren eskola-porrotaren maila % 50ean kokatzen da (Sanz-Chacón, 2015). Beraz, agerian geratzen da ez dela zuzena gaitasun handiek automatikoki arrakasta akademiko globala bermatzen dutenik.

Bigarrenik, gizartean nagusitzen den beste ideia oker bat da gaitasun handiko ikasleekin heziketa-neurri bereziak hartzen badira edo heziketa hezkuntza bereziko zentroetan jasotzen badute, horrek elitismoa sustatu eta ikasleen arteko desberdintasunak handitzen dituela. Hezkuntza ororen azken helburuak bikaintasuna bilatzea izan behar du, pertsona bakoitza bizitzako esparru guztietan ahalik eta gehien gara dadin. Gaitasun handiko ikasleei lor dezaketen maila lortzeko aukera eskaintzea ez da elitismoa sortzea, bakoitzari dagokiona ematea baizik. Izan ere, bidegabeta da berdinak direnei tratu desberdina ematea eta desberdinak direnei tratu bera ematea (Reyero eta Tourón, 2000). Hala, ez da komeni elitismoa eta bikaintasuna nahastea. Batzuetan, berdinaletasuna sustatu nahi duen giroa sumatzen da, gai direnei besteen gainetik nabarmentzen utzi gabe, eta hori erabat bidegabeta da (Tourón, 2000).

Amaitzeko, nortasunari dagokionez, bakartiak eta hotzak direlako eta harremanetarako arazoak dituztelako uste orokorra existitzen da. Hau bezalako uste okerrak gizarte-iruditerian ez ezik, filmetan, osasun- eta hezkuntza-arloko profesionalen baieztapenetan eta abarretan ere indartzen dira, betiere haur superdotatuaren profil bera erakutsiz (Pereira, 2022). Hala ere, pertsona horiek sentsibiltate handia izan ohi dute norberaren eta besteen sentimenduekiko. Karga emozional handiko informazioa jaso dezakete, baina ez badira gai informazio hori behar bezala onartu eta prozesatzeko, litekeena da hostasun itxura ematea (Funes, d.g.). Horrez gain, beren interesak direla eta, askotan beren adineko haurrek dituztenekin bat egiten ez dutenez, kasu batzuetan, nahiago izaten dute helduekin edo haiek baino zaharragoak diren umeekin egon. Haatik, nahiz eta intelektualki heldu baten mailan egon, haien premia emozionalek haien adineko haur batenak izaten jarraitzen dute, eta haien sekulako sentiberatasunak arazoak sor diezazkieke kudeaketa emozionalean eta, beraz, gizarteratzean (Díaz, 2016a).

Laburbilduz, mito horiek guztiak errealitatea behar bezala aztertzea galarazten duten aurreiritziak dira, eta pertsonak modu aurreitxuratuan hautematera bultzatzen gaituzte, analisi zehatzak egitea eta zuhurtziaz jokatzeko aukerak eragotziz. Hori dela eta, beharrezkoa da mitoak kontuan hartzea, irakasleek ikasle hauen beharrei behar bezala erantzuteko eta haien arrakasta bermatzeko (Tourón, 2000).

3. Eskolaren rola

3.1. Detekzioa

Gaitasun intelektual handiko ikasleak identifikatzea gai eztabaidagarria izan da eta, honen inguruan, bi ikuspuntu nagusi bereiz daitezke. Batetik, identifikazioaren aurkakoei ikasle horiek etiketatzearen ondorio negatiboetan oinarritzen dute beren jarrera; eta, bestetik, identifikatzearen aldekoek, dituzten gaitasunak ahalik eta gehien garatzeko neurri orokorrak eta banakakoak ezartzeko beharrean oinarritzen dute beren ikuspuntua. Gaur egun, bigarren jarrera nagusitzen da eta ezinbestekotzat hartzen da ikasle hauek identifikatzea, haien ezaugarriak eta funtzionamendu intelektuala ezagutu ahal izateko eta dituzten beharren arabera hezkuntza-proposamenak egiteko (Albes *et al.*, 2013).

lido horretan, LOMLOEk (Hezkuntzari buruzko abenduaren 29ko, 3/2020 Lege Organikoak, maiatzaren 3ko, 2/2006 Lege Organikoa aldatzen duenak) 73. artikuluan honako hau aipatzen du:

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad (122910. or.).

Horretan oinarrituz, ikasle horiei hezkuntza-erantzun egokia eman ahal izateko, beharrezkoa da alde zuretik identifikatzea eta haien hezkuntza-beharrak egoki baloratzea. Adimen-gaitasun handiko ikasleak identifikatzea ez da une jakin batean egiten eta kasuei ikuspegi integral batetik heldzea beharrezkoa da, AKa neurtzen duten eta bestelako proba psikometrikoetatik ateratako datu soiletatik harago. Funtsezkoa da motibazioa, sormena, garapen sozioafektiboa eta bestelako parametro batzuk kontuan hartzea, identifikazio zehatzagoa egiteko (Barrera *et al.*, 2008). Hala ere, datuek erakusten dute orokorrean alde nabarmena dagoela kalkulaturako kopuruaren eta identifikaturako ikasleen artean.

Zentzu horretan, Hezkuntza Ministerioak argitaraturako azken datuen arabera, Espainiako ikastetxe eta institutuetan gaitasun handiko 46.238 ikasle zeuden 2021-22 ikasturtean. AKaren irizpidea bakarrik kontuan hartuko bagenu, munduko biztanleriaren % 2,28, gutxienez, adimen-gaitasun handikoa izango litzatekeela kalkulatu da. Beraz, Espainian, gutxi gorabehera, ezaugarri horiek dituzten unibertsitatez kanpoko 208.000 ikasle baino gehiago izan beharko genituzke (unibertsitatez kanpoko ikasleen kopurua 9.162.349 baitzen 2021-2022 ikasturtean). Horrek esan nahi du ikasle horien % 78 inguru ez zirela identifikatu. Are gehiago, jakinda ebaluazioak AKaz gain bestelako dimentsio batzuk kontuan hartu beharko litzatekeela, litekeena da identifikatu gabeko zenbatekoa handiagoa izatea.

Testuinguru konplexu horretan, nahitaezkoa da irakasleek prestakuntza egokia izatea ikasleen aniztasunaren beharrak identifikatzeko eta, zehazki, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek asetzeko; kasu honetan, gaitasun handiei arreta emateko, prestakuntza horrek espezializatuagoa izan behar du (Sánchez-Guzmán, 2020).

Irakasleen prestakuntzari dagokionez, Miguel-Somavilla (2016) 67 irakasleri egindako galdeketa, azpimarratzekoa da horien % 18k soilik jaso zutela gai horrekin lotutako prestakuntzaren bat, eta horietatik, pertsona bakar batek adierazi zuela unibertsitate-ikasketetan zehar gaiarekin lotutako prestakuntza jaso zuela. Gainerako irakasleriak etengabeko prestakuntzako ikastaroen bidez, hitzaldietara joanez edo modu autodidaktikoan informazioa lortu zuen gaiaren inguruan. Datu horien arabera, baliteke etorkizuneko irakasleei ematen zaien graduako prestakuntzan gaitasun handiko haurren hezkuntza oraindik normaltasunez sartuta ez egotea. Honi lotuta, Wechsler eta Suarez-ek egindako ikerketan (2016), agerian geratu zen parte-hartzaile askok pentsatzen zutela ikasle horiekin lan egiteko prestakuntza handirik ez dutela jaso.

Prestakuntzarik ez horrek, nolabait, López-Aymes *et al.*ek (2014) egindako ikerketan lortutako emaitzekin bat egiten du. Bertan, familia batzuek diagnostiko espezializatuari buruzko ziurgabetasuna erakutsi zuten, beren seme-alabak, hasieran, hiperaktibo gisa detektatu zirela baieztatuz.

Barrenetxea-Mínguez eta Martínez-Izaguirreren arabera (2020), irakasleen hasierako nahiz etengabeko prestakuntza funtsezkoa da gaitasun handiko ikasleen ezaugarriak bereizteko, haien diagnostikoa goiz detektatzeko, indarguneak eta ahuleziak identifikatzeko, beren beharretara egokitzeko eta jarduera egokituak programatzeko. Honek guztiak nahiko konplexua ematen du irakasleekin egindako ikerketen emaitzak kontuan hartzen badira.

Hala ere, adimen-gaitasun handiko ikasleen profila oso plurala dela eta eskoletako errealtateak ere askotarikoak direla kontuan hartuta, azken urteotan, ikasle horien identifikazioa eta erantzuna errazten eta sistematizatzen duen prozedura bat martxan jarri da (Eusko Jaurlaritzak, 2019). Proposatzen den prozesua multidimentsionala da, estrategia eta tresna dibertsifikatuak erabiliz eta hezkuntza-komunitateko eragile guztien parte-hartzea eskatzen duena. Eusko Jaurlaritzak (2019), *Adimen gaitasun handiko ikasleei hezkuntza-arreta emateko planean*, eragile bakoitzak prozesu luze horretan dituen eginkizunak zehazten ditu:

- Familia: gurasoek emandako informazioak garrantzi handia du ikasle horiek hautemateko eta ebaluatzeke orduan, haiek baitira beren seme-alaben ezaugarriak hobekien ezagutzen dituztenak.
- Irakasleria: funtsezkoa da eskolaren eta ikasgelaren barruan, ikasle horiei buruzko datuak eta informazio baliotsua biltzeko. Hortaz, irakasleek ikasleen behaketa sakona eta etengabea egin behar dute, ezaugarri bereizgarriak detektatzeko.
- Aholkulariak eta orientatzaileak: aipatutako prozesu osoa gidatuko dute ikastetxean, ikasle horrekin lan egiten duten profesional guztiak koordinatuz.
- Ikaslea: ahal den neurrian eta adinaren arabera, prozesuan parte hartuko du.
- Berritzeguneetako aholkulariak (EAEren kasuan): detekzioan parte hartuko dute, eskoletako aholkulariekin eta orientatzaileekin batera, eta ebaluazioan lagunduko dute. Horretarako, kasu bakoitzean egokiak diren tresnak erabiliko dituzte.

3.2. Esku-hartzea

Adimen-gaitasun handiko ikasleak, orokorrean, ohiko ikastetxeetan eskolatzen dira. Ikastetxe horiek beren baldintzak egokitu behar dituzte, hezkuntza-arreta egokia eman ahal izateko eta haien beharren araberrako erantzuna eskaini ahal izateko. Kasu honetan, ikastetxeek gai honi buruz hartzen dituzten erabakiak Hezkuntza Proiektuetan aniztasunari erantzuteko ezartzen diren neurrien parte dira (Barrera *et al.*, 2008).

Planteamendu inklusibo batetik abiatuta, aniztasunari heltzeak hainbat neurri inplementatzea eskatzen du, eskolako hezkuntza-proiektuen eta gelako eraldaketatik hasiz, eta ikasle bakoitzaren behar indibidualei erantzun arte, hezkuntza-komunitate osoa inplikatur. Jarraian, ikasle horientzako arreta-neurriak eta -erantzunak azalduko dira, oro har. Neurriak bateragarriak dira, baina hierarkia desberdina dute (Albes *et al.*, 2013).

Lehenik eta behin, *neurri arruntek* helburu orokorretan jasotako gaitasunen garapen osoa eta orekatua sustatzea lehenesten dute, baita kasu bakoitzean beharrezkoak diren beste antolamendu-neurri osagarri batzuk hartzea ere. Neurri hauek irakaskuntza- eta ikaskuntza-estrategia jakin batzuetan zehaztu daitezke, hala nola zailtasun-maila desberdineko edukiak aurkeztea, arlo eta irakasgai desberdinetako edukien arteko lotura eskatzen duten diziplinarteko jardueren proposamena, baliabide eta material didaktikoen moldaketa, eta ebaluazio-prozeduren eta ebaluazio-tresnen antolaketa malgua eta egokitzapena (Barrera *et al.*, 2008).

Bigarrenik, *ezohiko hezkuntza-neurriek* honako hauek hartzen dituzte barne: eskolatze-aldia malgutzea edo azkartzea, curriculum-egokitzapenak eta curriculum aberasteko modu desberdinak. Aipatutako bakoitzaren ezaugarri nagusiak hauek dira (Albes *et al.*, 2013):

- Derrigorrezko eskolaldiaren hasiera aurreratzea: aukera hau proposatzen da ebaluazio psikopedagogikoan Haur Hezkuntzako ikasle batek eskolatzen den ziklo edo ikasturteko helburuak eskuratuta dituela baloratzen denean. Horrela, Lehen Hezkuntzaren hasierarako legokiokkeen ikasturtea aurreratzen zaio.
- Eskolatze-denbora murriztea: neurri hau proposatzen da ebaluazio psikopedagogikoan haur batek eskolatzen den ziklo edo ikasturteko helburuak lortuak dituela baloratzen denean, ziklo bat ikasturte bakar batean gaintzea ahalbidetuz. Oinarrizko Irakaskuntzan nahiz Derrigorrezko Irakaskuntzaren ondoko ikasturteetan martxan jar daiteke. Nolanahi ere, berariazko arreta-neurri eta programekin batera aurkeztu behar da.
- Curriculum-egokitzapenak: ebaluazio psikopedagogikoan ume batek arlo kopuru jakin batean errendimendu bikaina edo errendimendu orokor aparta eta jarraitua duela baloratzen denean egiten dira. Curriculumaren banakako egokitzapen (ACI) esanguratsutzat hartuko da eta bertan jaso beharko dira helburuen eta edukien moldaketak, ebaluazio-irizpideak, eta metodologia- eta antolaketa-aldaketak. Estrategia gisa, ikasle horiek adinaren arabera dagokien mailatik gorako taldeetan sartzea erraztu daiteke.
- Curriculum aberastea: irakaskuntza pertsonalizatzea da helburua, programa ikasle bakoitzaren ezaugarrietara egokituz. Ikasleak, diseinatutako estrategia eta zereginen bidez eta tutorearen edo beste irakasle batzuen aholkularitzarekin eta ikuskapenarekin, nabarmentzen den gaitasunekin lotutako gaiak zabaltu, sakondu edo ikertzen ditu. Neurri honekin, ikaslea gela arruntan egon daiteke, bere hezkuntza-premietara egokitutako curriculumari jarraituz, eta, aldi berean, ikasgela, jolasak, edota jarduerak partekatu ditzake bere adinakoekin.

Arestian aipatutako neurriak 1998ko Hezkuntza Bereziko Legean oinarritu badira ere, Euskal Autonomia Erkidegoko 2023ko Hezkuntzari buruzko Legean egin berri diren aldaketek xedapen zehatzak sartu dituzte aniztasunarekiko arreta indartzeko, hezkuntza-planak pertsonalizatuz. Lege honek nabarmentzen du gaitasun handiko ikasleak goiz identifikatu behar direla eta banakako laguntza-planak eman behar zaizkiela, haien ikaskuntza-erritmoari eta potentzialari egokিতuta. Halaber, hezkuntza-erantzun egokia bermatzeko neurri espezifikoak ezartzen dira, hala nola irakasleen prestakuntza eta haren garapen integrala sustatzen duten metodologia berritzaileak erabiltzea.

Horren harira, aipagarria da irakasleriak aurreko hezkuntza-neurriei buruz duen iritzia jasotzeko egindako ikerketa batean (Miguel-Somavilla, 2016) irakasleen % 70ek beharrezkotzat jotzen zutela hezkuntza-neurri espezifikoak hartzea, eta gehienek (% 44k) beharrezko neurriak banakako kasuaren arabera egokitzearen alde egiten zutela. Neurri zehatzei dagokienez, ohikoena curriculum-egokitzapena izan zen (% 40); aldiz, eskolatze-denboraren murrizketa gutxien aukeratu zena (% 11). Emaita hori neurri horren inguruan dauden aurreiritziekin lotuta egon daiteke (Rodrigues eta De Souza, 2012). Bestalde, ikasle horiek ikastetxe berezietan eskolatzeko aukera alde batera geratu zen, kontsultatutako irakasle gehienek ez baitzuten aipatu ere egiten.

Honen guztiaren inguruan agerian geratzen den adostasun falta horrek azpimarratzen du ez dagoela neurri argi eta bateraturik ikasle horien hezkuntza-premiei heltzeko.

4. Familia eta eskola

4.1. Familiaren rola

Jakina da edozein pertsonarentzat familiak duen garrantzia, balioak sustatu, norbanakoaren motibazioa finkatu eta egonkortasun emozionala eskuratzeko (Garcerán, 2019). Gaitasun handiko haurren familiek bizi duten errealitatea dela eta, gerta daiteke egoera desberdinen aurrean nola jokatu ez jakitea eta gainezka egitea; izan ere, askotan, profesionalek ez diete aholkurik ematen seme-alabek zenbait esparrutan (hezkuntzan, gizartean, etab.) arrakasta izateko moduaren inguruan. Horregatik, familia horiekin lan egin behar da egoera uler dezaten, haurrari ahal den guztian laguntzeko estrategiak garatzeko, porrotera eraman dezaketen estereotipoak sortu gabe. Gainera, familiei laguntza hori emateko, funtsezkoa da ulertzea gurasoek nola hautematen, sentitzen eta erreakzionatzen duten seme-alaben egoeraren aurrean (Higueras-Rodríguez eta Fernández-Gálvez, 2017).

Illo horretan, López-Aymes *et al.*ek (2014) hainbat familiari egindako ikerketaren emaitzek berresten dute gurasoentzat gaitasun handiko seme edo alaba bat izateak ez dakarrela familia-bizikidetzan zailtasunik edo familia-harremanen hausturarik; hala ere, gurasoek onartzen dute prestaturik sentitzen ez diren zenbait alderdiri buruz orientatuak izan behar dutela (honela diote: «Ez dugu haien AKA ezagutzen»; «Ez da jarraipen berezirik egin haien trebetasunak eta ezagutzak areagotzeko eta

aztertze»)). Bereziki, haien seme-alaben gaitasunak ahalik eta gehien sustatzeko prestaturik egoteko nahia adierazten dute. Halaber, helburu horiek lortzeko, beren seme-alaben eskolako profesionalekin zuzeneko komunikazioa izatea garrantzitsua dela onartzen dute.

Eraitza horiek beste ikerlan batzuetan aurkitutakoen parekoak dira (Ann, 2009). Hots, gaitasun handiko haurren gurasoen erdiek (% 49,5) adierazi zuten kezka eta informazio premia handia zutela. Informazioa eskatzean, gurasoek lehentasuna ematen zioten irakasleek seme-alaben hezkuntza-ezaugarriak eta beharrak behar bezala ulertzen zituztela ziurtatzeko moduari. Familian, gurasoek interes handiagoa zuten beren haurren garapen emozionalari buruzko informazioa jasotzeko.

Nabarmentzekoa da beraz, familiek zalantza asko dituztela seme-alaben hezkuntzari buruz eta haien premiak asetzeko gai diren proposamenak behar dituztela (Higueras-Rodríguez eta Fernández-Gálvez, 2017). Beraz, eskolaren eta gurasoen arteko komunikazio zuzena eta eraginkorra funtsezko euskarria da premia horiek asetzeko, irakasleek haur horien berezitasunak ulertzen dituztela ziurtatuz eta garapen emozionalerako baliabideak eskainiz, bai eskolan, bai familian.

4.2. Familiaren eta eskolaren arteko koordinazioa

Familia eta eskola umeentzat bi hezkuntza-eragile nagusiak diren aldetik, elkarrekin lan egin behar dute ikasleen garapena errazteko (Ruiz-Díaz, 2010). Haien arteko harremana elkarrekiko lotura gisa ulertu behar da, umeen aurrerapen globalari mesede egiten diona. Hortaz, ezinbesteko baldintza da familia eta eskolaren lankidetzak, irakatsi eta ikasteko prozesua eraginkorra izan dadin (Sánchez-Guzmán, 2020).

Horren harira, hainbat ikerketak agerian uzten dute eskolaren eta familien arteko lankidetzak hartzen ari den garrantzia. Hezkuntza-maila guztietan eta ikasle mota guztien artean, familiak haurren hezkuntzan inplikatzeko direnean eta bien arteko koordinazioa eta adostasuna dagoenean, ikasleen gogobetetasuna eta errendimendua nabarmen handitzen dira. Adimen-gaitasun handien kasuan, ikastetxea, familia eta gizarteak ezinbesteko euskarriak dira (Gardner, 1995).

Tamalez, ikerketek erakusten dute harreman horren inguruan adimen-gaitasun handiko ikasleen guraso gehienak (% 51,4) soilik batzuetan daudela «ados» ikastetxearen lanarekin (Sánchez-Sánchezek, 2013). Nahigabe horren arrazoietakoa bat izan liteke seme-alabek ez dutela orientaziorik jasotzen, erdiek hala uste baitute. Higueras-Rodríguez eta Fernández-Gálvez (2017) antzeko ondorioetara heldu ziren beren ikerketan: «Familiek adierazten dute ikastetxeetan ez daudela prestatuta ikasleria mota horrek eskatzen dituen hezkuntza-premiak asetzeko; aitzitik, bakarrik aukera txiki batzuk eskaintzen dira, haien irakaskuntza-ikaskuntza prozesua hobetzeko» (158. or.).

Hala ere, beste ikerketa batzuek harreman horretan bi norabidetara ematen den komunikazioaren garrantzia azpimarratzen dute, batzuetan familiaren partetik bermatzen ez dena. Zentzu horretan, Molnar *et al.*ek (2017) eta Palomares eta

Moyanok (2016) ikusi dute gaitasun handiko ikasleen motibazio eskasa, jarrera desegokia eta autoestimurik eza lotuta daudela familiek ikastetxean duten inplikazio faltarekin. Egileek nabarmentzen dute bi testuinguruen arteko elkarrekintza ezinbestekoa dela norabide berean jarduteko eta haurraren motibazioa areagotzeko. Horri esker, familiek beren seme-alaben hezkuntza-premiei buruzko ezagutza handiagoa izango dute, eta ikastetxeei informazio garrantzitsua helaraziko diete beren programak hobeto egokitzeko eta ikasle horiei beharrezko laguntza emateko.

Laburbilduz, familiaren eta eskolaren arteko harremanak kooperatiboa eta osagarria izan behar du, baina horretarako bakoitzak bestearen gaitasunak onartu behar ditu. Hori lortzeko, jarduteko mugak ezarri behar dira, eta bestearen lana baloratu eta errespetatu. Bien arteko komunikazioa elkarriketan eta hezkuntzan aktiboki parte hartzean oinarritu behar da. Hezkuntza prozesu jarraitu gisa ulertu behar da, eskolaren zein familiaren mende dagoena (Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioa, 2014).

Aurretik azaldutakoa kontuan hartuta, agerikoa da gaitasun handiko haurren egoerari buruz ikerketa gutxi egin dela, soilik eremu batzuei erreparatuz, eta beharrekia dela haien gizarte- eta hezkuntza-beharretan sakontzea, haien errealtatea ikusaraziz. Horrez gain, ikerketa gehienak irakasleen iritzi eta inpresioetan oinarritzen dira. Aurkezten den ikerketa honetan, aldiz, ikasle horiei buruzko ikuspegi berri bat aurkezten da, haien gizarte- eta hezkuntza-premiak zeintzuk diren familien ikuspegitik sakonduz eta horien pertzepzioak eta iritziak kontuan hartuz. Hori dela eta, familiek eta irakasleek aurre egin beharreko errealtateak eta erantzukizunak bi aldeei dakartzkien erronkak ulertzea izango da helburua.

5. Metodologia

Adimen-gaitasun handiko ikasleen hezkuntza-premiak sakonago aztertzeko, ikerketa honetan metodologia kualitatiboa erabili da. Metodologia horren bidez, aztertzen den errealtate sozialari buruz norbanakoek partekatzen dituzten ezagutza eta interpretazioak jasotzen dira (Villamil-Fonseca, 2003). Metodologia horren oinarria gizabanakoen ikuspuntua ulertzea da gertakariak, esperientziak eta iritziak ikertzeko, eta batez ere, Gizarte Zientzietan erabiltzen da (Guerrero, 2016). Azterketa sakonaren helburua ikerketaren xedea testuinguru espezifiko batean ulertzea da, emaitzak orokortu gabe (Vargas, 2012), nahiz eta denbora asko behar den datuak transkribatu, prozesatu eta ordenatzeko (Miles eta Huberman, 1994).

5.1. Helburuak

Azterlan hau gidatu duen helburu nagusia hauxe da: gaitasun handiko haurren ezaugarri, behar eta hezkuntza-arretari buruz haien gurasoek dituzten pertzepzioa eta esperientziak aztertzea.

5.2. Parte-hartzaileak

Ikerketa honetan 22 gurasok parte hartu zuten, 5 gizonek eta 17 emakumek, denek familian gaitasun handiko seme-alaba bat edo gehiago izanik. Parte-hartzaileak

leak kontaktu-sare baten bidez identifikatu ziren, kate-teknika edo «elur-bola» erabiliz. Teknika horren bidez, elkarre bat elkarriketatutako pertsonen zuzenean harremanetan jartzen da. Pertsona horiek, era berean, ikerketan parte hartzeko egokiak izan daitezkeen beste pertsona batzuekin harremanetan jartzea errazten dute (Martínez-Salgado, 2012). Hautatutako pertsonak antzeko adin-tartean zeuden, eta adimen-gaitasun handiko haurren guraso edo tutore ziren.

5.3. Instrumentuak

Informazioa biltzeko tresna gisa, elkarriketa erdi egituratuak egin ziren. Lazarok (2021) adierazten duen bezala, elkarriketa horietan aurrez ezarritako gidoi batean oinarritutako galdera irekiak erabiltzen dira, parte-hartzaile guztiek galdera berberak ordena berean erantzungo dituztela bermatuz, erantzunetan eraginik ez izateko, baina erantzuteko askatasun osoa daukate. Ildo horretan, azterlan honetarako diseinatutako elkarriketak 25 galdera zituen guztira hurrengo aspektuetan sakontzeko baliagarriak: datu orokorrak, gaitasun handiko ikasleen ezaugarri nagusiak eta interesak, gaitasun handiko ikasleen prozesu diagnostikoa, irakasleek gaiaren inguruan duten prestakuntza, gurasoen eta eskolaren arteko harremana eta ikastetxeek hartzen dituzten hezkuntza-neurriak eta baliabideak.

5.4. Prozedura

Lehenik eta behin, *Euskadiko gaitasun handiko familien elkartearen* zuzendaritzarekin kontaktua egin zen ikerketaren nondik norakoak azaltzeko. Elkarre bat bidali zien kideei beren parte-hartzea sustatzeko, eta 20 familiak erantzun zuten. Ostean, elkarriketak egiteko modua eta data adostu zen haiekin. Hilabete batean zehar, aurrez aurreko 9 elkarriketa egin ziren, eta gainerakoak, *online*. Konfidentzialtasuna eta anonimotasuna bermatu ziren, baimen informatuaren eta ahotsak grabatzeko baimen baten bidez. Grabazioak transkribatu egin ziren eta prozesua bukatutakoan, audioak ezabatu ziren.

Emaitzak aztertzeko, parte-hartzaile guztiek gai (galdera) bakoitzari buruz emandako erantzunak hartu ziren kontuan. Hortik abiatuta, erantzundako galdera bakoitzean komunak ziren ideiak/alderdiak identifikatu ziren, eta horietako galdera bakoitza erantzun zuten parte-hartzaileen ehunekoa kalkulatu zen. Azkenik, ideia horiek modu argian adierazten zituzten erantzun zuten eta esanguratsu batzuk hautatu ziren.

6. Emaitzak

Atal honetan, galdetegian agertzen diren atalak oinarritzat hartuta, lortutako emaitzen berri ematen da: gaitasun handiko ikasleei buruzko datu orokorrak, ezaugarri nagusiak eta interesak, gaitasun handiko ikasleen prozesu diagnostikoa, irakasleek gaiaren inguruan duten prestakuntza, gurasoen eta eskolaren arteko harremana eta ikastetxeek hartzen dituzten hezkuntza-neurriak eta baliabideak.

Elkarriketatutako familien artean, 5ek gaitasun handiko diagnostikoa zuten bi seme-alaba zituzten, eta, guztira, ezaugarri horiek zituzten 25 haur zeuden. 25 ume

horietatik, 7 neskak ziren eta gainerakoak mutilak. Hezkuntza-mailen arabera banaketari erreparatuz, % 4 Haur Hezkuntzan zegoen, % 6 Lehen Hezkuntzan, eta gainerako ehunekoa, DBHn.

Gaitasun handiko ahaideen existentziari buruz ikertzean, elkarriketatutako familien % 70ek adierazi zuten ezaugarri horiek zituzten senideen berri zutela. Bestalde, gaitasun handiko senideak zituztela adierazi zuten familietatik, % 28k baino ez zuten diagnostiko formalik. Haurrak eskolatuta zeuden ikastetxe motari dagokionez, gehienak, zehazki % 76, itunpeko ikastetxeetara joaten ziren. Haur bakar bat eskola pribatu batean matrikulatuta zegoen, eta gainontzekoak, publikoan.

Horrez gain, familien ia % 100 elkarteren bateko kide ziren, eta Aupatuz izan zen aipatuena; ondoren, *Jasón Fundazioa* eta *Alcagi*. Familia gehienak bat zetozen elkarte horiek baliabide fisikorik ematen ez zutelako esatean, baina jasotako aholkularitzaren garrantzia nabarmentzen zuten, baita gaitasun handiko adituek emandako jardunaldi eta hitzaldiak ere. Gainera, elkarte horiek haurrentzako tailerrak eta irteerak antolatzen zituztela adierazi zuten. Ama batek honela laburbildu zuen erakundeak eskaintzen diena: «Interesgarriena da hileroko gaitasun handiko adituen mintegiak izaten ditugula Ayalga zentroan, eta han asko ikasten dela. Gainera, asteburuetan jarduerak egon ohi dira (...)» (20. elkarriketa)

Ezaugarriak dagokionez, familia askok nabarmentzen zuten beren seme-alaben sentsibiltate handia, bai eta harremanak izateko erraztasuna ere. Gainera, justiziaren zentzu sendoa eta arauen urraketa onartzeko ezintasuna azpimarratzen zituzten. Batzuek memoria aparta eta trebetasun logikoak dituztela zioten, eta errendimendu akademiko bikaina erakusten dutela, batez ere zientzietan eta matematiketan. Elkarriketatu batek honela laburbildu zituen bere semearen ezaugarriak: «Labur esanda, zaila da. Haur bat da, eta helduek erabiltzen ez duten hiztegi batekin hitz egiten du (...). Zientzietan eta matematiketan trebetasun apartak ditu (...). Edonorentzat kalkulaezina den ikasteko eta memorizatzeko gaitasuna du. Gainera, gizarte-trebetasun onak eta umore-sen handia ditu (...). Oso noblea da, oso zuzena; bidegabekeriekin ezin du, (...) bere buruarekin ere zuzena da» (6. elkarriketa). Haurren % 50, gutxi gorabehera, superdotatu gisa identifikatzen ziren, eta gainerako familia ia gehienek ez zekiten zer motaren barruan dauden beren seme-alabak. Garrantzitsua da aipatzea haur batek talentu konplexua erakusten zuela; eta beste batek, berriz, salbuespen bikoitza, talentu matematikoa, dislexia eta disgrafia.

Era berean, familiek haur guztiek hezkuntza formalaz gain jarduera osagarriaren batean parte hartzen zutela adierazi zuten, hala nola kirolak, musika, hizkuntzak eta margolaritza. Ohiko jarduera horietatik aparte, 8 ume espezialistengana joaten ziren. Adibidez, ama batek zioen bezala: «Karatea egiten du, asko gustatzen zaio, eta asteazkenetan Interac-era joaten da, adimen-gaitasun handietan espezializatutako zentrori, non errendimendu handiko taldeak eta terapeutak dituzten. Orduan, orain asteen ordubete ari da terapeuten sailera joaten emozioak kontrolatzeko, oso desorekatuta dagoelako» (6. elkarriketatua).

Bestalde, beren seme-alabek gaitasun handiak zituztela pentsatzera zerk eramane zituen galdetzean, familien % 48k aipatu zuten goiztiartasuna ikusi zutela

adin txikitatik irakurketan, idazketan eta adierazpenean. % 28k adierazi zuen haurrek jakin-mina eta kezka erakusten zutela gai bereziei buruz, hala nola heriotzari buruz: «Sintoma asko zeuden, nire alabak bazekien hitz laburrak irakurtzen 3 urterekin (...). Hala ere, alerta guztiak piztu zizkiguna senide baten heriotza izan zen. Kontatu genionean, Xk kezka ikaragarria garatu zuen heriotzagatik, bere eguneroko bizitza baldintzatzen zion puntu bateraino (...). Hori ikusita, profesional batengana eraman genuen» (13. elkarrizketatua). % 20k, berriz, aurkikuntzarekin harrituta sentitu zela zioen, hasieran nola erreakzionatu jakin gabe. Gainerakoek aipatu zuten susmoa izan zutela ikasgelan portaera txarra izateagatik.

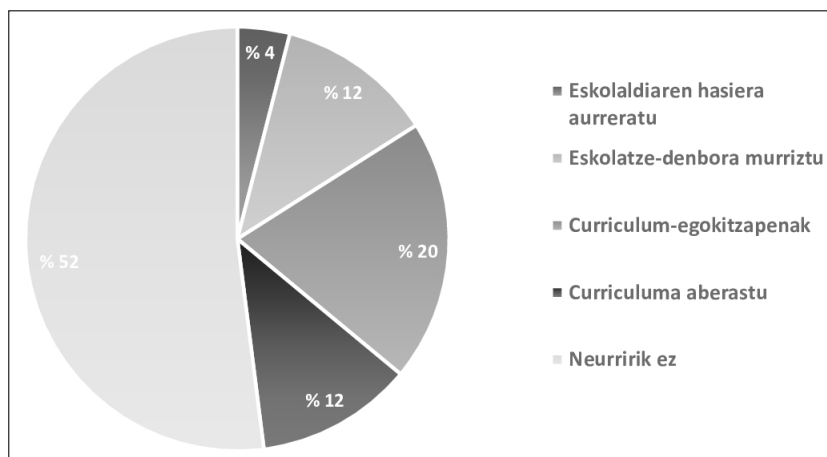
Hala ere, prozesu diagnostikoaren inguruan gorabeherak egon zirela aipatzen zuten gehienek. Zehazki, diagnostikoaren argitasunaz aritzean, familien % 35ek prozesuari buruzko informaziorik ez zegoela komentatu zuten «Ez zitzaidan gustatu Berritzeguneko probak nola egin zizkioten; neska bat etorri zen, ebaluazioa egin zion goiz batean, eta kitto, ez zuen bere bilakaera jarraitu. Ez zen oso argia izan (...)» (18. elkarrizketatua), eta gainerako % 65ak azalpen argia eta ulergarria jaso zuela zioen. Nabarmentzekoa da haurren ia % 70 zentro edo elkarte pribatuetan detektatu zirela: «Berritzeguneak diagnostikoa egiteko denbora asko behar zuenez, pribatuan egitea gomendatu zidaten. Nik zentroan egin nuen, informazio guztia eman ziguten eta dena primeran ulertu genuen» (8. elkarrizketa). Aipatzekoa da familia gehienek ez zituztela ezagutzen detekzioarako egindako probak; hala ere, ezagutzen zituztenen artean, WISC da gehien agertzen zena, nahiz eta CREA, K-BIT edo SENA ere aipatu ziren.

Aurrekoaren harira, nabarmentzekoa ere bada % 35ek onartu zuela diagnosti. koaren ostean haientzat espektatibak murriztu egin zirela: «Ba, uste ez baduzu ere, nik gutxiago espero dut orain, eskola-porrotaren indize handia dagoelako. Nire seme zaharrena burutik eta balaztarik gabe joan da, eta aurten bide onetik eramatea lortu dugula dirudi. Baina, Lehen Hezkuntzako hirugarren mailatik, notek jaitsi, jaitsi eta jaitsi besterik ez dute egin» (11. elkarrizketa).

Horrez gain, beren ustetan irakasleek gai honetaz zuten prestakuntzari buruz galdetu zitzaizenean, familien % 100ak zioen irakasleek ez dutela prestakuntzarik gaiaren inguruan: «Ezer ez, zero. Izan ere, nik, egokitzen zitzaidan tutorearen arabera, prestakuntza bat ordaintzea pentsatu nuen. Prest nengoke» (4. elkarrizketatua) edo «Ez, baina, gainera, haiek esaten dute. Komentatu digute inoiz ez dutela gaitasun handiei buruzko prestakuntzarik jaso» (12. elkarrizketa). Jarraitzeko, elkarrizketatu gehienek irakasleen artean dagoen gaitasun handiei buruzko ezjakintasun osoa sumatzen zuten, orokorrean, aparteko errendimendu akademikoa dutela eta oso adimentsuak direla uste dute. % 20k adierazi zuen iritziak estereotipoetan oinarritzen direla, hala nola pertsona barnerakoiak direla, gehienak gizonezkoak, eta ez dutela laguntzarik behar. Irakasleei buruzko pertzepzioen inguruan % 35ek adierazten zuten irakasleen artean desberdintasun handia dagoela eta gazteak direla gaitasun handiak hobeto ulertzen dituztenak: «Ez, horregatik jarri naiz zurekin harremanetan, aldaketa bat egin behar dela uste dudalako. Sinestezina da, egokitzen zaizun irakaslearen arabera, zure bizitza eta zure haurra ondo joatea edo infernua izatea» (9. elkarrizketatua).

Horregatik eta horri lotuta, guraso askok elkarriketatzailerak gaian adierazitako interesa eskertzen zuten: «Azpimarratzekoa da oso ondo iruditzen zaidala zuk gaitasun handiei buruz ikertzea eta zure aletxoaren ematea. Ziur nago haur hauek gogoratuko duten irakasle bat izango zarela» (3. elkarriketa) edo «Esaten nizuna, nahiago nuke zu bezalako jende gehiago egotea, gaiaz interesa izatea eta informazioa jasotzea. Behar zaituztegu. Espainian hezkuntzak huts egiten du, baina haur horiek tratatzen dakien jende ona eta inizatibaduna baldin badago, mundua aldatu egin daiteke» (9. elkarriketatua).

Familiaren eta eskolaren arteko harremanari buruz galdetu zitzaizenean, ia familia guztiek adierazi zuten ez zutela inolako orientaziorik jaso ikastetxetik, familia bakar batek esan baitzuen eskolak tratatu berezia eman ziola semeari. Horietatik, % 30ek jakinarazi zuen eskolarekin erlaziorik ez zuela, eta % 45ek esan zuen haiek eskatzen zituztela beti bilerak: «Bilera guztiak nik eskatu ditut. Irakaslearekin hitz egin nuen planteamendua zein zen ikusteko, beti besteei laguntzen aritzen zelako» (10. elkarriketa). Gainerakoek harreman adeitsua deskribatu zuten. Ondorioz, familien erdiek adierazi zuten eskolarekin ez zirela komunikatzen, eta % 30ek komentatu zuten kexak zeudenean edo arazoak sortzen zirenean soilik jasotzen zituztela mezua. Ama batek argi utzi zuen: «Arazoak daudenean bakarrik komunikatzen dira, baina konponbidea beren esku dagoenean, ez dute erantzuten. Beraz, ez naiz ez entzunda, ez ulertuta sentitzen, eta estutzen banauzu, nire alaba ere ez» (1. elkarriketa). Gainontzekoek tutorea edo psikologoa haiekin harremanetan zegoela esan zuten.



1. grafikoa. Elkarriketatutako familien seme-alabek jasotzen dituzten hezkuntza-neurriak.

Iturria: norberak egina.

Gurasoen aburuz ume hauekin aplikatzen diren hezkuntza-neurriekin jarraituz, alboko 1.grafikoan ikus daiteke haurren erdiek bazutela neurriren bat, curriculum-egokitzapena ohikoena izanik: «Ikasturte bateko aurrerapena egin zen, eta, aurretik,

curriculum-egokitzen progresiboak egin ziren. Dena modu ofizialean, adibidez, bigarren mailan, Mate, Lengua eta Euskaratik salbuetsita zegoen, eta curriculumerako baliagarria zen nota hirugarren kurtsoa zen» (8. elkarrizketa) edo «Eskola barruan curriculuma egokitzen ari dira. Ikastetxe honetan gela mistoak daude, eta, beraz, goi-mailetako materiala aurkezten diote» (17. elkarrizketa) Bestalde, gainerako % 52ak ez zuen inolako hezkuntza-neuririk. Horren harira, familia gehienek uste zuten beharrezkoa zela beren seme-alabentzako hezkuntza-neurriak hartzea, eta, berriz ere, curriculuma aberastea izan zen aukerarik aipatuena. Hala ere, ama batek honela zioen: «Nire ustez, seme nagusiarekin berandu da, itzali egin da» (16. elkarrizketatua).

Gaitasun handiko ikasleentzako berariazko eskolak sortzeko aukerari dagokionez, askotariko iritziak ikusi ziren elkarrizketatutako familien artean. % 50ek adierazi zuen prest zeudela seme-alabak eskola horietara eramateko, ikasle horien beharrak modu egokian ase zitezkeela argudiatuz: «Horrek elitea dirudi, baina niri ez dit batere axola; batez ere, dagoeneko egin delako eta funtzionatu duelako. 70eko hamarkadan horrelako ikastetxeak zeuden, itxi egin ziren, eta oso onak ziren. Hau ez da aurrerapen intelektual bat, baizik eta irakasteko modu desberdin bat, haiek behar dutena» (15. elkarrizketa). Beste erdiek, aldiz, ezezkola adierazi zuten, ikuspegi horrek bereizketa-modu bat ekarriko lukeela eta gaur egun inklusiorako joera dagoela esanez: «Niri ez zait ideia gustatzen. Eskola bereziak egiten xahutuko duten diru hori, hobe eskola arruntentzako laguntza puntualetan xahutzen badute. Eskolak gizartearen dagoenaren isla izan behar du, horixe ikusiko baitute eskolatik irteten direnean. Desberdina dena baztertzeari, ez dut ikusten» (14. elkarrizketatua).

7. Ondorioak

Ondoren, emaitzen atalaren egitura berari jarraituz, ondorioak azaltzen dira. Elkarrizketetan lortutako emaitzetan oinarrituta, argi dago gaitasun handiko ikasleek askotariko profilak dituztela, eta horrek adierazten du guztiak ez direla trebetasun berdinetan nabarmentzen. Aurkikuntza horrek indartu egiten du ikasle talde horren hezkuntza-premiei heltzean aniztasuna kontuan hartu beharreko funtsezko alderdia dela. Iruzkina hau bat dator Reyero eta Tourónen (2000) diotenarekin, hots, gaitasun handiko haurrak gutxi nabarmentzen direla arlo akademiko guztietan aldi berean. Aldiz, hazi ahala, gai edo eremu jakin batean bereizten dira. Gainera, arlo akademiko batean bikainak izan daitezke, eta beste batean zailtasun askori aurre egin. Profilen aniztasun horrek ikasle horiek izan ditzaketen trebetasunak aintzat hartu eta baloratuko dituen hezkuntza-ikuspegi baten beharra nabarmentzen du. Aniztasun hori ulertzea funtsezkoa da ikasle bakoitzaren premia indibidualetara egokitutako hezkuntza-programa pertsonalizatuak diseinatzeko, ikasteko eta garatzeko duen ahalmena maximizatuz (Etxebarria, 2018).

Bestalde, prozesu diagnostikoari buruz hitz egiterakoan, egiaztatu da ez dela oso argia eta ulergarria izaten guraso askorentzat, eta aldakortasun esanguratsua dagoela eramaten duten profesionalen artean. Nahiz eta suposatzen den askotariko estrategiak erabiltzen direla eta familia informatuta mantentzen dela, egia esan, kasu askotan hori ez da gertatzen. Horren arrazoia ez dago argi. Baliteke,

profesionalek duten lan-bolumen handiaren ondorioz izatea edo familia informatua egoteari garrantzi nahikorik ez zaiolako ematen. Hori dela eta, gaitasun handiko ikasleak identifikatzeko protokoloak eta praktikak hobetu eta bateratu behar dira. Garrantzitsua izango litzateke diagnostikorako irizpide argiak eta sendoak ezartzea, bai eta prozesu horretan parte hartzen duten profesionalei prestakuntza egokia ematea ere. Identifikazio zehatza eta goiztiarra funtsezkoa da ikasle horiek akademikoki eta emozionalki aurrera egiteko beharrezko laguntza eta baliabideak jasoko dituztela bermatzeko (Barrera *et al.*, 2008).

Aurrekoaren harira, familia askok onartzen dute diagnostikoa jasotzean, seme-alaben etorkizun akademiko eta pertsonalerako itxaropenak apaldu egin direla. Horrek iradokitzen du, hasierako itxaropenak handiak izan daitezkeen arren, eskola-porrota bezalako erronkei aurre egiteko errealitateak itxaropen horiek beherantz berrikustea ekar dezakeela. Ildo horretan, gizartearentzat, gaitasun eta talentu hau duten haurren etorkizuna mugatzea oztopo handia da, munduari haien potentziala eta ekarpenak galarazten baitzikio (Etxebarria, 2018). Hori dela eta, hezkuntzako profesionalek funtsezko zeregina dute prozesu honetan; izan ere, familiei informazio eta baliabide baliotsuak eman diezazkiekete itxaropen errealistak sustatzeko eta seme-alaben behar espezifikoekin laguntzeko. Gainera, laguntza hori ez da soilik gai akademikoetara mugatzen, alderdi emozionalak, sozialak eta garapen pertsonala ere biltzen ditu. Era berean, funtsezkoa da laguntza hori jarraitua eta pertsonalizatua izatea, familia bakoitzaren beharrak eta erronkak nabarmen alda baitaitezke testuinguruaren eta egoera partikularraren arabera. Azken batean, laguntza integral hori eskaintzeak familiei lagunduko die hezkuntza-prozesuan seguruago sentitzen (Barrenetxea eta Martinez, 2020).

Irakasleen prestakuntzari dagokionez, emaitzen arabera, ez dago gaitasun handiei buruzko ezagutzarik, eta hori oztopo bat da ikasleen hezkuntza-premia espezifikoek behar bezala erantzuteko. Ezagutza falta hori gaian ikasketa faltari, ikasgeletan dagoen ikasleen ratio handiari eta ikasgelako premien aniztasunari egotzi dakieke. Era berean, gabezia horrek zaildu egiten du gaitasun handiko ikasleen behar espezifikoek arreta egokia ematea, eta horrek eragin negatiboa izan dezake ikasleen errendimendu akademikoan eta ongizate emozionalean. Horregatik, familia askok diote funtsezkoa dela irakaskuntza-prestakuntzako programek gai horri heltzea ikasleria horri laguntza ezin hobe bermatzeko, hezkuntza-ingurune inklusiboagoak eta aberasgarriagoak sustatuz. Arlo horretan ezagutza espezializaturik ez izateak mugatu egiten du gaitasun handiko ikasleen ikaskuntza. Prestakuntza eta garapen profesionaleko programetan inbertitzea funtsezkoa da arrakala hori ixteko eta ikasle guztiek kalitatezko hezkuntza jasoko dutela ziurtatzeko (Miguel-Somavilla, 2016).

Familiaren eta eskolaren arteko harremanari dagokionez, bi aldeek arteko elkarreragin eskasa ikusi da, eta horrek ziurgabetasuna sortzen du hezkuntza-beharrei erantzuteko moduaren inguruan. Komunikazio falta hori hainbat arrazoiengatik izan daiteke, hala nola hezkuntza-premia guztiak betetzea zailtzen duen ikasle-ratio altu bategatik, komunikazio eraginkorra ezartzeko bi aldeek duten denbora eta baliabide faltagatik, eta gurasoen parte-hartze aktiboa oztopatzen duten kultura- edo gizarte-oztopo posibleengatik. Gainera, familiak ikaslearen hezkuntzan izan dezakeen

zereginari buruzko pertzepzio okerrak edo ezagutza falta egon daitezke, eta horrek elkarrekintza falta eragiten du (Higuera-Rodríguez eta Fernández-Gálvez, 2017). Gardnerren (1995) arabera, hezkuntza-maila guztietan eta mota guztietako ikasleen artean, familiak haurren hezkuntzan inplikatzeko direnean eta bien arteko koordinazioa eta adostasuna dagoenean, ikasleen gogobetetasuna eta errendimendua nabarmen handitzen dira. Gaitasun handien kasuan, ikastetxearen eta familiaren arteko erlazioa ezinbestekoak dira. Bi aldean artean lankidetzak aktiboa badago, ikaslearen laguntza emozionala eta akademikoa indartzeaz gain, hezkuntza-ingurune osoa aberasten da. Beraz, komunikazio-bide eraginkorrak ezartzen badira eta konfiantza-harremana sustatzen bada, bai familiak bai eskolak orekan lan egin ahal izango dute ikasle horien hezkuntza-premia espezifikoak heltzeko, giro inklusiboagoa eta aberasgarriagoa sustatuz.

Gainera, ikastetxe askotan gaitasun handiko ikasleen beharrei erantzuteko berariazko hezkuntza-neurrien gabezia identifikatu da. Agerian geratu den bezala, eskoletan ikasle hauen erdiekin soilik hartzen dira neurri bereziak, eta horrek guraso batzuk zentro espezifikoaren beharraz pentsatzera eramaten ditu, nahiz eta gehienek aukera hau baztertu egiten duten. Guraso askok esaten dutenaren ildotik, ikusten da, irakasleen prestakuntza faltaz gain, uste okerra dagoela gaitasun handiko ikasleak beren kabuz ondo joango direla eta ez dutela laguntzarik behar, dena egiteko gai direla uste baita. Pertzepzio horrek lotura estua du aipatutako 2. *mito*arekin. Mito horrek iradokitzen du gaitasun handiko haurrek kalifikazio bikainak lortzen dituztela arlo guztietan, eta, beraz, eskola-arrakasta bermatuta dutela. Hala ere, zenbait azterlanek (Hume, 2000; Lovett eta Lewandowsky, 2006; Lovett eta Sparks, 2010) erakutsi dute hori ez dela beti gertatzen; izan ere, gaitasun handiko ikasleak daude, eskola-zailtasunei aurre egin eta zenbait arlotan errendimendu akademikoko baxua dutenak.

Amaitzeko, aipatzekoa da egindako ikerketak etorkizuneko ikerkuntzei begira kontuan hartu beharreko muga batzuk erakutsi zituela. Alde batetik, laginaren tamaina mugatua izan da, autonomia-erkidego bakarra hartzen baitu, kasu honetan, Euskal Autonomia Erkidegoa, eta horrek emaitzen orokortzea beste lurralde batzuetara zedarritu lezake. Gainera, garrantzitsua da kontuan hartzea elkarriketatutako familiak une desberdinetan daudela: batzuek duela gutxi jaso dutela diagnostikoa eta haur txikiagoak dituztela; beste batzuek, berriz, urteak daramatzate diagnostikoa-rekin, eta horrek nolabait jasotako datuak baldintzatzen ditu. Muga horiek azpimarratzen dute azterketa gehigarriak egin behar direla lagin zabalagoekin eta baliozko-tutako tresnekin emaitza sendoagoak eta orokorgarriagoak lortzeko gaitasun handien eremuan. Era berean, etorkizuneko ikerketek elkarriketatutako datuak este neurri batzuekin konbina ditzakete, hala nola proba estandarizatuarekin eta behaketekin, datu esanguratsuagoak eta sendoagoak ateratzeko. Onuragarria izango litzateke tartean dauden beste eragile batzuen datuak biltzea ere, esate baterako, irakasleak eta gaitasun handiko haurrenak, gaiaren ikuspegi osoagoa eta aberasgarriagoa izateko.

Dena den, aipatutako mugez gain, orokorrean lortutako emaitzek ikuspegi balio-tsua eskaintzen dute hezkuntza-testuinguruan gaitasun handiko haurrak dituzten

familien esperientzia eta pertzepzioei buruz. Aurkikuntza horiek etorkizuneko ikerlanetarako eta ikasle-talde horrentzako hezkuntza-estrategia eraginkorrakoak garatzeko oinarri gisa balio dezakete.

Erreferentzia bibliografikoak

- 78/2024 Dekretua, ekainaren 18koa, hezkuntza-sistema inklusibo baten esparruan aniztasunari erantzutekoa, Euskal Autonomia Erkidegoko unibertsitatez kanpoko ikastetxeetako ikasleentzat (EHAA, 127. zk., 2024ko ekainaren 28koa, 1-28. or.).
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., eta Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. <https://labur.eus/76GSD>
- Ann, D. (2009). *Needs for Information and Concerns of Parents of Gifted Children in Four Canadian Provinces* [Doktorego-tesia]. Simon Fraser University. <https://summit.sfu.ca/item/9753>
- Barrenetxea-Mínguez, L., eta Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas: revista científico pedagógica*, 1(49), 1-19.
- Barrera, A., Durán, R., González, J., eta Reina, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. <https://labur.eus/UONTS>
- Carter, S., eta Abawi, L. (2018). Leadership, Inclusion, and Quality Education for All. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 1-29.
- Castelló, A., eta Batllé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faísca*, (6), 26-66.
- Díaz, A. (2016a). *AACC-Estereotipos erróneos*. Altas Capacidades y talentos. <https://labur.eus/Lyfpk>
- Díaz, A. (2016b). *Qué son las Altas Capacidades Intelectuales*. Altas Capacidades y Talentos. <https://labur.eus/evM3l>
- Díaz, A. (2018). *Los mitos sociales sobre AACC sí importan*. Altas Capacidades y Talentos. <https://labur.eus/WUL42>
- Etxebarria, I. (2018). *Izena duena, da Adimen Gaitasun Handikoak*. Utriusque Vasconiae.
- Eusko Jaurlaritza (2019a). *Eskola inklusiboa garatzeko esparru-plana*. <https://labur.eus/YuTuT>
- Eusko Jaurlaritza (2019b). *Adimen gaitasun handiko ikasleei hezkuntza-arreta emateko plana*. <https://labur.eus/8HgjR>
- Funes, M.A. (d.g.). *Estereotipos, falsos mitos y leyendas urbanas sobre la superdotación*. Superdotación y Altas Capacidades. <https://labur.eus/HCEsn>
- Garcerán, M.C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima*, (50), 159-171.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Guerrero, M.A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioa (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. <https://labur.eus/voFCB>
- Hezkuntzari buruzko abenduaren 29ko, 3/2020 Lege Organikoak, maiatzaren 3ko, 2/2006 Lege Organikoa aldatzen duena. (BOE, 340. zk., 2020ko abenduaren 30a, 122868-122953. or.)
- Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntzari buruzko abenduaren 21eko, 17/2023 Lege Organikoa. (BOE, 16. zk., 2024ko urtarrilaren 18a, 6410-6476. or.)

- Higueras-Rodríguez, L., eta Fernández-Galvez, J.D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Edebé.
- Jiménez, C. (2004). Alumnos superdotados: caracterización e identificación. In B. Álvarez, C. Cardona, A. Gervilla, M.V. Gordillo, M. Guzmán, C. Jiménez, R. Pérez, eta D. Prieto, *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados* (15-16. or.). Omagraf.
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. In J.M. Tejero (argtz.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (65-83. or.). UCLM.
- López-Aymes, G., Roger-Acuña, S., eta Durán-Damián, G.G. (2014). Families of Gifted Children and Counseling Program: A Descriptive Study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>
- Lovett, B.J. (2011). On the Diagnosis of Learning Disabilities in Gifted Students: Reply to Assouline *et al.* (2010). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 149-151. <https://doi.org/10.1177/0016986210396435>
- Lovett, B.J. (2013). The Science and Politics of Gifted Students With Learning Disabilities: A Social Inequality Perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766965>
- Lovett, B.J., eta Lewandowski, L.J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities: Who Are They? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>
- Lovett, B.J., eta Sparks, R.L. (2010). Exploring the Diagnosis of "Gifted/LD": Characterizing Postsecondary Students With Learning Disability Diagnoses at Different IQ Levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 91-101. <https://doi.org/10.1177/0734282909341019>
- Luque-Rojas, M.J., eta Luque-Parra, D.J. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 211-228.
- Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 64-68. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516435>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Miguel-Somavilla, S. (2016). *Altas Capacidades en Educación Secundaria: Un estudio piloto sobre percepciones y necesidades de formación del profesorado* [Master-amaierako lana]. Universidad Complutense de Madrid. <http://hdl.handle.net/11531/37015>
- Miles, M.B., eta Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. ed.). SAGE.
- Molina-Arguedas, A. (2015). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 39-54.
- Molnar, T., Lavrenova, M., eta Fenchak, L. (2017). Pedagogical factors of gifted children's adaptation to the educational environment of primary school. *Science and Education*, 10, 106-111. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-14>
- Palomares, A., eta Moyano, J. (2016). Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 29-43. <https://doi.org/10.35362/rie70258>
- Pereira, V. (2022). *Algunos mitos sobre las Altas Capacidades Intelectuales*. Edutalentia. <https://labur.eus/45Orc>

- Quiroz, L. (2016). *Diferencia entre Altas Capacidades y Superdotación*. <https://labur.eus/oOObD>
- Reche, G.M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Consejería de Educación y Cultura.
- Renati, R., Bonfiglio, N.S., Dilda, M., Mascia, M.L., eta Penna, M.P. (2022). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children* 2023, 10(1). <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In C. Albes, L. Aretxaga, I. Etxebarria, I. Galende, A. Santamaría, B. Uriarte, eta P. Vigo (2013), *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. <https://labur.eus/76GSD>
- Reyero, M., eta Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 7-38.
- Rodrigues, R., eta De Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 189-214.
- Ruiz-Díaz, M.V. (2010). El papel de la familia en la familia en la educación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, (35).
- Sánchez-Guzmán, R. (2020). *La colaboración de la familia y la escuela en la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de los niños con altas capacidades intelectuales* [Master-amaierako lana]. Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/10300>
- Sánchez-Sánchez, E. (2013). *Características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades* [Master-amaierako lana]. Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/2659>
- Sanz-Chacón, C. (2015). *Desde el fracaso escolar a la excelencia educativa*. El Mundo del Superdotado. <https://labur.eus/LghHy>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. In L. Almeida, E.P. Oliveira, eta A.S. Mel, *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. Aneis.
- Tourón, J. (2018). El CI 130: una obsesión con poco fundamento. *Javier Tourón*. <https://www.javiertouron.es/el-ci-130-una-obsesion-con-poco-fundamento/>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Villamil-Fonseca, O.L. (2003). Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, (2), 0-6.
- Wechsler, M., eta Suarez, J. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicología*, 34(1), 39-60. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>