

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

**CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y  
ACTITUDES DEL PROFESORADO SOBRE LAS  
ALTAS CAPACIDADES**

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre del estudiante: Elizabeth Martín Izquierdo  
Tutor/a: Natalia María Suárez Rubio

Curso 2021/2022

## **Agradecimientos**

Quiero transmitir mi más sincero agradecimiento a todos a aquellos que me han ayudado a lo largo de esta etapa y han colaborado en esta investigación. A todos los profesores y profesoras que he tenido, tanto en la universidad como fuera de ella, por haber fomentado mi pasión por la educación y el aprendizaje que he adquirido hasta el momento. También quiero agradecer enormemente a mi tutora de Trabajo Fin de Máster, Natalia María Suárez Rubio, sin su ayuda, guía y confianza en este trabajo, no habría sido posible llevarlo a cabo. También deseo incluir a todos los centros que han accedido a atender y aceptar mi solicitud, a los profesionales docentes y de orientación; y a todos y cada uno de los docentes, y compañeros y compañeras que aportaron sus opiniones y contribuyeron a que pudiera cumplir el objetivo de investigación de este TFM. Por último, y no menos importante, quiero presentar mi profundo agradecimiento a mi familia, que me dio todo su apoyo, y valoró el esfuerzo y el sacrificio que ha conllevado este trabajo.

Gracias a todos y todas.

## **Resumen**

Actualmente existe una carencia formativa en el profesorado respecto al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, perjudicando en consecuencia la detección y la atención a las necesidades educativas de este colectivo, e incluso llegando a influir negativamente en las actitudes del profesorado en relación a esta necesidad específica de apoyo educativo. Además, la literatura científica ha demostrado que este déficit es solventado, en muchas ocasiones, por las percepciones y mitos arraigados en nuestra sociedad, lo que conlleva a que el alumnado ALCAIN de nuestro sistema educativo pase desapercibido e incluso llegué a fracasar a nivel académico. Por este motivo, este estudio analiza la formación, las percepciones, los conocimientos y las actitudes del profesorado sobre las Altas Capacidades en los centros educativos de Canarias. La muestra de este estudio está constituida por 62 profesores y profesoras de los centros públicos y concertados de dicha comunidad autónoma. Los resultados obtenidos muestran que los profesores y profesoras que han tenido alumnado con Altas Capacidades poseen mejores percepciones que aquellos que no han interactuado con este tipo de alumnado, ocurre lo mismo frente a los docentes que han realizado algún tipo de formación respecto a los que no. Por otro lado, no se observan diferencias significativas en cuanto a los conocimientos del profesorado de las distintas etapas educativas, pero sí se ha demostrado que los docentes con poca experiencia laboral poseen unas actitudes hacia las Altas Capacidades más favorables respecto a aquellos con más años de carrera profesional.

**Palabras clave:** Altas Capacidades, formación, conocimientos, percepciones, mitos, actitudes.

## **Abstract**

There is currently a lack of training for teachers in relation to students with High Intellectual Ability, which has a negative impact on the detection and attention to the educational needs of this group, and even has a negative influence on the attitudes of teachers in relation to this specific need for educational support. Furthermore, the scientific literature has shown that this deficit is often overcome by the perceptions and myths rooted in our society, which leads to ALCAIN students in our education system going unnoticed and even failing academically. For this reason, this study analyses the

training, perceptions, knowledge and attitudes of teachers about High Abilities in schools in the Canary Islands. The sample of this study is made up of 62 teachers from public and state-subsidised schools in this autonomous community. The results obtained show that teachers who have had students with high abilities have better perceptions than those who have not interacted with this type of students, and the same is true of teachers who have received some kind of training than those who have not. On the other hand, no significant differences were observed in terms of the knowledge of teachers at the different educational stages, but it was shown that teachers with little work experience had more favourable attitudes towards high abilities than those with more years of professional experience.

**Keywords:** High Abilities, training, knowledge, perceptions, myths, attitudes.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO .....	8
2.1. Conceptualización de las Altas Capacidades en la Comunidad Autónoma de Canarias. ....	8
2.1.1. ¿Quién es el alumno o alumna con Altas Capacidades? .....	8
2.1.2. Algunas características del alumnado con Altas Capacidades.....	10
2.1.3. ¿Cuáles son las necesidades que presenta el alumnado con Altas Capacidades?.....	11
2.1.4. Conceptualización de las Altas Capacidades en otras comunidades autónomas.....	14
2.2. Repaso legislativo de la atención de las Altas Capacidades. ....	15
2.3. Prevalencia del diagnóstico por Altas Capacidades en el alumnado. ....	17
2.4. Formación del profesorado hacia las Altas Capacidades.....	19
2.4.1. Profesorado activo.....	19
2.5. Percepciones y actitudes de docentes hacia las Altas Capacidades Intelectuales.....	23
2.6. Falsos mitos y realidades sobre el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. ....	25
2.7. ¿Cuáles son las respuestas educativas para el alumnado con Altas Capacidades? .....	31
3. DISEÑO METODOLÓGICO .....	36
3.1 Problema de investigación .....	36
3.2 Objetivos/hipótesis.....	37
3.3 Método .....	38
3.3.1 Participantes/muestra .....	38
3.3.2 Instrumento de recogida de información.....	39
3.3.3 Procedimiento.....	40
3.3.5 Análisis e interpretación de la información.....	41
3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico.....	43
4. RESULTADOS .....	43
5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES .....	48
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51
ANEXOS .....	73

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 .....	9
Tabla 2 .....	14
Tabla 3 .....	44
Figura 1 .....	38
Figura 2 .....	44
Figura 3 .....	45

## 1. INTRODUCCIÓN

Según Barrera-Algarín, et al., (2021), el contexto educativo formal en muchas ocasiones no es capaz de resolver de forma óptima todas las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que presentan los/as niños/as con Altas Capacidades. Se constata, además, que el potencial superior de los niños y niñas con Altas Capacidades, en un ambiente educacional típico, no está atendido de forma adecuada a sus necesidades. Según Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017) de manera general, la enseñanza regular está dirigida hacia el alumnado medio y por debajo de la media, pero el alumnado con Altas Capacidades, además de ser apartado en este sistema, es percibido con desconfianza por el profesorado que se siente amenazado o cuestionado, así como presionado con sus preguntas y comentarios. Además, consideran que estos niños y niñas requieren de programas educativos diferenciados y servicios más allá de lo que aportan los programas escolares normales en orden a realizar sus contribuciones a sí mismos y a la sociedad. Según Tourón (2020), es preciso que se contemplen de modo más adecuado las diferencias de capacidad, intereses, motivaciones y competencias de los estudiantes, convirtiendo los centros educativos en espacios de desarrollo del talento, a través de un aprendizaje lo más personalizado posible.

Cabe añadir que Sternberg y Davidson (2004), Sternberg (2004), Wallace y Erikson (2006), Pfeiffer (2011), Martínez y Guirado (2012), o Torrego (2012), de una forma u otra, han defendido la importancia de tener una escuela preparada con un profesorado formado, para asegurar la calidad educativa de los menores con Altas Capacidades, potenciando la educación inclusiva (en sus diferentes formas), y evitar el tan temido fracaso escolar.

Cuando el profesorado no posee una adecuada o suficiente formación, se genera un impacto negativo en el alumnado con Altas Capacidades. Tourón et al. (2002), recalcan que la formación en Altas Capacidades no sólo es esencial para que el profesorado disponga de herramientas pedagógicas suficientes, sino también, para ser capaz de empatizar con el alumnado y poder dar respuesta a sus necesidades, o incluso en su papel crucial en la detección en el aula de sujetos con Altas Capacidades. Este impacto de la formación del profesorado ha sido abarcado por distintos estudios, como los realizados por Tallent-Runnels y Tirri (1998; citado en Barrera-Algarín, et al., 2021),

en una comparativa entre Finlandia y Estados Unidos, o como el llevado a cabo en España por Fernández et al. (2009), en donde se analizaba el impacto positivo y mejor desarrollo educativo de los menores con altas capacidades cuando el profesorado presenta una correcta formación y deja atrás determinados prejuicios o actitudes frente a las altas capacidades, y empieza a comprenderlas como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Por otro lado, Mendioroz, et al., (2019), indicaron que la falta de formación del profesorado en Altas Capacidades, aumentaban sus limitaciones para ser capaces de dar respuestas a las necesidades educativas de estos niños y niñas dentro del aula. Gómez, et al. (2019) nos indican que cuando el profesorado no tiene la suficiente formación sobre Altas Capacidades, sus alumnos/as se sienten incomprendidos, rechazados, y en muchos casos abocados a fracasar en etapas posteriores por su desmotivación y falta de estímulo. Por lo tanto, la finalidad de esta investigación es analizar los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado respecto al alumnado con Altas Capacidades.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Conceptualización de las Altas Capacidades en la Comunidad Autónoma de Canarias.**

#### **2.1.1. ¿Quién es el alumno o alumna con Altas Capacidades?**

Se considera un alumno o alumna de Altas Capacidades cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples y variados recursos cognitivos, o bien destaca de manera excepcional en uno o varios de ellos. A este alumnado se le han de proporcionar, junto a la enseñanza ordinaria, los recursos específicos que requiera, en parte, o a lo largo de su escolaridad, para identificar y minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación (Decreto 25/2018, de 26 de febrero). Por otro lado, Cobarrubias (2018) define las Altas Capacidades Intelectuales como un conjunto de fenómenos cognoscitivos, emocionales y motivacionales que requieren de una elevada potencialidad intelectual, multidimensionalmente configurada en diferentes aptitudes que se desarrollan a lo largo de la vida y se manifiestan en la etapa adulta. Ambas definiciones coinciden en el carácter cognitivo de este constructo y de su persistencia a lo largo de la vida del individuo (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Definición de sobredotación/superdotación, talento y precocidad*

Conceptos	Definiciones
<b><i>Sobredotación y superdotación intelectual.</i></b>	La sobredotación intelectual hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que, con una edad situada en torno a los 12-13 años o superior, dispone de un nivel elevado (por encima del centil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Para considerar superdotado a un alumno o alumna se requiere, además, que el perfil aptitudinal anterior vaya acompañado de una alta creatividad (por encima del centil 75).
<b><i>Talentos simples y complejos.</i></b>	Un estudiante talentoso simple muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, como el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros. Para ello, es necesario que se encuentre por encima del centil 95 en razonamiento matemático, razonamiento verbal, razonamiento lógico o creatividad, respectivamente, pudiéndose señalar otros talentos simples como el social, el musical o el deportivo. Las combinaciones de varias aptitudes específicas dan lugar a talentos complejos, como los talentos académicos, que se presentan al combinarse la aptitud verbal con la aptitud lógica y la gestión de la memoria, todas ellas por encima del centil 85.
<b><i>Precocidad.</i></b>	Cuando un alumno o alumna en edades inferiores a los 12-13 años presenta las características mencionadas anteriormente para la sobredotación o superdotación intelectual, talentos simples o complejos, se identifica como precoz, pudiendo confirmarse o no tales características, una vez que se consolide la maduración de su capacidad intelectual, en torno a la edad mencionada.

*Nota.* Esta tabla ha sido elaborada a partir de la Orden de 22 de julio de 2005, por el que se regula la atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Según Tourón (2020), el concepto de Altas Capacidades sufre un cambio de enfoque que se hace más patente a mediados de los ochenta y que sintetizan muy bien las aportaciones de Treffinger (1991) y Feldman (1992). Los aspectos principales de este cambio se resumen según Tourón et al. (1998) de la siguiente manera: desde el paradigma tradicional, se dice que la dotación (entendiéndose esta como sinónimo de capacidades o altas capacidades) es igual a un elevado CI y que, a su vez, es un rasgo simple, innato y no cambiante que se evalúa de forma estrictamente cuantitativa y psicométrica. Mientras que, en el paradigma actual, se establece que la dotación es multifacética -se manifiesta de diferentes formas-, y multidimensional -sujeta a desarrollo y cambio-, algo cualitativo y no meramente cuantitativo. En cuanto a su identificación, desde el paradigma

tradicional, esta se basaba en los resultados de los test; mientras que, en el paradigma actual, esta se basa en el rendimiento, es más inclusiva -intenta promover el potencial de los estudiante-, y va destinada a la mejora de la planificación instructiva. Por último, respecto a la respuesta educativa, en el paradigma tradicional, la dotación se expresa sin intervención especial, hay programas únicos para todos, un currículum prefijado con contenidos fijados, la dirección está centrada en el profesor y está derivada de inferencias obtenidas a partir de otros alumnos/as dotados o con talento. Mientras tanto, en el paradigma actual, la dotación precisa intervención específica, existen programas para la dotación o estimulación de las conductas dotadas, hay mayor flexibilidad en la elección de opciones y la duración, y está basada en las características actuales de los y las estudiantes.

Situándonos desde una perspectiva más general en torno a la escuela inclusiva, según Guillén, et al. (2022), se pretende atender en el aula a todo el alumnado conforme a sus características individuales. La escuela inclusiva intenta promover el potencial de los estudiantes basándose en las características de cada uno (Tourón, 2020). Por tanto, no se puede dejar que el alumnado con Altas Capacidades solamente esté integrado en el aula ordinaria sin tener en cuenta una verdadera inclusión en la vida diaria del centro, es decir, hay que dar respuesta a sus necesidades educativas siguiendo el modelo de escuela inclusiva, “la escuela de todos y para todos” (De Bruin, 2019; Alcaraz y Arnaiz, 2020).

#### 2.1.2. Algunas características del alumnado con Altas Capacidades.

Según Agudo (2017) y Barrera et al. (2008), los niños y niñas con Altas Capacidades presentan las siguientes características: muestran interés y una habilidad lectora temprana, además de cierto nivel de comprensión de conceptos abstractos y complejos para su edad cronológica, dominio precoz y fluido del lenguaje oral y un vocabulario amplio; lo cual, permite, según Prieto (2000), que se expresen con bastante soltura y fluidez. Además, este tipo de alumnado tiene un vocabulario inusualmente avanzado para su nivel de edad y grado, también, tienen habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle. Por consiguiente, este alumnado establece relaciones y diferencias en los conocimientos, realiza cuestionamientos sobre la realidad, sienten especial curiosidad por conocer el mundo circundante y por saber cómo funcionan las cosas, además, manifiestan gran curiosidad que les lleva a preguntar constantemente. Por otro lado, presentan cierta habilidad creativa, capacidad para generar ideas nuevas a partir

de información que conocen, capacidad de observación y escucha, lo que les hace personas observadoras, agudas, atentas y perspicaces.

En suma, los autores Albes et al. (2013), Álvarez et al. (2004) y Barrera et al. (2008) señalan poseen una gran capacidad memorística, manejan una gran cantidad de información; utilizan con soltura e innovación materiales presentes en el entorno, expresión original en sus expresiones escritas, orales, etc.; muestran facilidad en la resolución de problemas complejos, abordando su solución desde diferentes versiones, es decir, disponen de muchas y diferentes formas de resolver problemas suelen aburrirse en tareas mecánicas, repetitivas; tienen preferencia por la indagación o experimentación y disfrutan aprendiendo por el mero hecho de aprender. Además, este tipo de alumnado finaliza con rapidez la tarea encomendada; se sienten cómodos con personas de mayor edad, tienen confianza en sí mismos, son perfeccionistas y constantes; tiene capacidad para simpatizar con otras personas, disfrutan de muchas aficiones; entre otras cualidades (Agudo, 2017 y Barrera et al., 2008).

### 2.1.3. ¿Cuáles son las necesidades que presenta el alumnado con Altas Capacidades?

Una vez identificado el alumno o alumna con Altas Capacidades se puede pensar que no tiene ninguna necesidad especial, que puede aprender solo, que es socialmente independiente, maduro y que no precisa de ayuda, pero esto puede no ser cierto ya que no deja de ser un niño o niña, un adolescente como cualquier otro de su edad. Se debe ser consciente de que no hay dos alumnos o alumnas de Altas Capacidades iguales; por lo tanto, sus necesidades requerirán de respuestas diferenciadas. Este alumnado tiene necesidades educativas, pero también sociales y emocionales que van a depender de cada persona, de su edad, del contexto y del momento concreto. Así, Artiles, et al. (2002), plantean las siguientes:

#### *Necesidades educativas:*

Necesita alcanzar progresivamente el control sobre lo que aprende, participando muy activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre sus necesidades destacarán las siguientes a) una enseñanza adaptada con un enfoque multidisciplinar; b) el acceso a recursos adicionales; c) unos estímulos para desarrollarse; d) la oportunidad de poder utilizar sus habilidades; e) una planificación con diferentes actuaciones dirigidas a optimizar su proceso educativo. Por ejemplo: variando las actividades, diversificando

las dinámicas de trabajo, propiciando un clima de trabajo participativo y, finalmente, requerirá de los espacios y situaciones propiciadores de su expresión, tanto en el centro educativo como en casa.

*Necesidades sociales:*

Necesita un clima social abierto donde realizarse, satisfacer sus intereses, sentir que es aceptado y pertenecer a un grupo, poder confiar y mantener una buena relación con sus profesores y profesoras, padres y madres, compañeros y compañeras, compartir sus ideas y sus dudas, y todo ello en un ambiente de respeto y comprensión. El alumnado con Altas Capacidades precisa de un contexto social enriquecido; el centro educativo y el hogar han de ser lugares donde se le permita imaginar, crear y proponer ideas nuevas. Demanda un entorno donde se valoren las ideas creativas, originales..., más que la repetición de contenidos. Pero, especialmente, requerirá de una orientación en el manejo de las relaciones interpersonales y sociales, pues hay facetas de la vida en la que los adultos pueden ayudarlos y que no tienen relación con su capacidad intelectual (Apraiz, 1995; Acereda, 2000; Artiles et al. 2002; Delisle y Gralbraith, 2002; Louis, 2004; Espinosa y Fiz, 2006).

*Necesidades emocionales:*

En cuanto a las necesidades emocionales de esta tipología de alumnado, es importante incidir, en primer lugar, el afecto y el amor de su familia, al igual que cualquier otro miembro cercano a este. El contacto familiar, tanto verbal como físico, es imprescindible: un hijo o hija con Altas Capacidades necesita del cariño y atención de sus seres queridos de igual manera que cualquier otro niño o niña de su edad (Acereda, 2000; Artiles et al. 2002; Delisle y Gralbraith, 2002; Louis, 2004; Espinosa y Fiz, 2007). Su desarrollo a nivel afectivo es similar al de sus compañeros y compañeras, pero es éste un aspecto que merece especial consideración por parte del adulto, debido a la disincronía que manifiestan entre sus niveles de afectividad y de inteligencia (Apraiz, 1995).

Ante esto, se plantea la siguiente pregunta: ¿están cubiertas las necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades? El alumnado con Altas Capacidades Intelectuales tiene necesidades educativas que por diversas causas no siempre son atendidas adecuadamente. Los datos estadísticos de un estudio realizado por López et al. (2019) nos muestran el bajo porcentaje (0,42%) de alumnado diagnosticado con Altas

Capacidades en torno al porcentaje estimado por algunos autores mencionados con anterioridad. Estos datos nos llevan a entender la complicada situación de la inmensa mayoría de estos alumnos y alumnas, que no están recibiendo la atención educativa que necesitan (Hernández y Gutiérrez, 2014), lo que significa que un gran porcentaje de ellos se verán abocados al fracaso escolar, y les hace ser, en muchas ocasiones, los grandes olvidados dentro de los alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (González y Palomares, 2016). Y es que, todavía a día de hoy, los procesos para la detección y diagnóstico del alumnado con Altas Capacidades no están instaurados de forma habitual o protocolaria en los centros educativos (Wellisch y Brown, 2012). En esta línea, Calero y García (2011) señalan que en España no han establecido ningún tipo de programa específico para el alumnado con Altas Capacidades, no habiendo ni siquiera consenso sobre la respuesta educativa más adecuada que se le debe proporcionar.

En relación al profesorado, hay que considerarlos como elementos claves para favorecer la situación educativa de este tipo de alumnado, ya sea por su actuación dentro del aula o bien por la adopción de medidas como la aceleración de algunas materias o cursos completos (Wellisch y Brown, 2012), de tal forma que como apunta Reis y Renzulli (2010), una deficiente formación docente en el ámbito de las Altas Capacidades origina en este alumnado bajo rendimiento e incluso abandono escolar. Es fundamental que el profesorado esté formado en Altas Capacidades para asegurar el éxito de cualquier medida educativa adoptada, ya que aquellos docentes sin formación suelen mostrarse desinteresados y con rechazo hacia este tipo de alumnado (Alonso, 2008). Además, es preciso que esta formación sea de calidad, ya que suelen percibir que no han adquirido la suficiente formación para atender educativamente a este alumnado (Castro, 2005; Peña del Agua et al., 2003), Muglia y Tonete, 2016).

Numerosas investigaciones han hallado que entre los distintos motivos por los que los docentes no implementan estrategias adecuadas a las necesidades del alumnado con Altas Capacidades, destaca el de respaldar sus acciones educativas basándose en mitos y estereotipos, obviando los estudios científicos en este ámbito (Rodrigues y De Souza, 2012). Los numerosos mitos y creencias vinculados a las Altas Capacidades suelen influenciar a los docentes y familias moldeando una determinada actitud en este ámbito, con el consiguiente obstáculo en la identificación, evaluación, atención educativa y el propio desarrollo de este alumnado (Martínez y Guirado, 2010). Como señalan Baudson y Preckel (2016), los estereotipos que tienen los docentes no solo impiden que el

alumnado con Altas Capacidades sea identificado y por tanto que no reciba la respuesta educativa que necesita, sino que pueden generar trastornos en el desarrollo de su personalidad. Además, incide en resaltar que no solamente los estereotipos que tienen connotación negativa son perjudiciales, sino también aquellos estereotipos y mitos que tienen un carácter positivo, ya que sitúan a estos alumnos y alumnas bajo presión.

#### 2.1.4. Conceptualización de las Altas Capacidades en otras comunidades autónomas.

A continuación, se presentan las definiciones establecidas por las algunas comunidades autónomas (Andalucía, Navarra, Aragón y Extremadura), resaltando sus diferencias en torno al diagnóstico del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Altas Capacidades Intelectuales, y las repercusiones que esto pueda tener.

**Tabla 2**

*Conceptualización de las Altas Capacidades Intelectuales en otras comunidades autónomas de España*

<b>Conceptualización a nivel nacional</b>		
<i>Comunidad autónoma</i>	<i>Normativa legislativa</i>	<i>Definiciones: Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales ...</i>
Andalucía	Acuerdo de 4 de octubre de 2011.	Cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos.
Navarra	Orden Foral 93/2008 de 13 de junio, artículo 16.	Cuando presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a alta capacidad intelectual, o la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical, matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje.
Aragón	Decreto 135/2014, artículo 24.	Aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de medidas específicas para responder a las necesidades derivadas de un funcionamiento personal caracterizado por la adquisición temprana de aprendizajes instrumentales, o unas aptitudes y habilidades cognitivas, generales o específicas, por encima de lo esperado en su grupo de edad de referencia.

Extremadura	Decreto 228/2014, de 14 de octubre.	Aquel cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas.
-------------	-------------------------------------	---

*Nota.* Esta tabla ha sido elaborada a partir de la normativa que regula la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales de algunas comunidades autónomas de España.

En esta tabla, se puede observar claramente las diferencias en cuanto a la conceptualización de las Altas Capacidades en las Comunidades Autónomas de España. En primer lugar, la definición que aporta la Comunidad Autónoma de Andalucía se centra en los recursos cognitivos que el niño o la niña debe manejar y relacionar para poder ser diagnosticado por este tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (en adelante NEAE). No obstante, la definición de Altas Capacidades proporcionada por la Comunidad Autónoma de Navarra se enfoca hacia el desajuste de los objetivos y contenidos del curso haciendo referencia a la edad cronológica del niño o la niña. Por otro lado, la Comunidad Autónoma de Aragón dirige su definición hacia las medidas específicas para responder a las necesidades de esta tipología de alumnado. Aspecto que no se hace visible en la definición de esta NEAE de la Comunidad Autónoma de Extremadura, la cual se centra en los resultados de las pruebas psicopedagógicas para determinar si un niño o niña tiene Altas Capacidad Intelectuales o no. Con lo cual, tal y como podemos observar, aún no existe un consenso en la normativa sobre la conceptualización de las Altas Capacidades entre las comunidades autónomas.

## **2.2. Repaso legislativo de la atención de las Altas Capacidades.**

En lo que respecta a la normativa, cabe señalar que es a partir del año 1995, cuando se contempla en la ley la atención alumnado con Altas Capacidades (AACC) a pesar de que el término utilizado es distinto. Por aquel entonces, el Ministerio de Educación consideraba la educación de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales asociadas a sobredotación intelectual, con una ley que les amparaba y que regulaba las condiciones para su desarrollo educativo (Alonso et al., 2003). A partir de entonces, los centros educativos disponen de las medidas necesarias para atender a las necesidades educativas en lo que respecta a los estudiantes con Altas Capacidades (Guillén, et al., 2022).

En los años 90, se fue considerando al alumnado con Altas Capacidades (AACC) gracias a la aprobación de distintas órdenes, como la Orden 47/1996 de 14 de febrero, en la que se atienden las condiciones personales de sobredotación para elegir el centro adecuado y se trata la necesidad de atenderlos adecuadamente (Guillén, et al., 2022).

Del mismo modo, tiempo después es cuando se determinan las respuestas educativas al alumnado con AACC, las medidas disponibles de flexibilización para este alumnado se recogen en la Orden 107/1996 de 24 de abril. Además de tener en cuenta la Resolución 119/1996 de 29 de abril, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (Guillén, et al., 2022).

A su vez, en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se habla de este alumnado, destacando la atención específica que se debe ofrecer por parte de las Administraciones educativas, así como las medidas disponibles para identificar y evaluar tempranamente las necesidades, introduciendo como novedad la flexibilización para estos estudiantes y no estableciéndola como carácter excepcional como hasta este momento. Además, en el apartado 5 se indica la importancia de la formación del profesorado que trabaja con este alumnado, así como la aplicación de las medidas necesarias para atender a su diversidad (Guillén et al., 2022).

Más adelante, se establecieron las normas específicas (Real Decreto 943/2003, del 18 de julio) para la flexibilización de los periodos educativos. Concretamente, se posibilita la aceleración de hasta tres años para las etapas obligatorias (Primaria y Secundaria) y hasta un año más, para Bachillerato. Además de no olvidar la flexibilización de los alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas en régimen especial y la potenciación de la formación del profesorado y programas de intensificación del aprendizaje. Asimismo, otorga a las administraciones educativas las competencias de la evaluación de este alumnado (Comes et al., 2009).

Posteriormente, se insta a las comunidades autónomas a llevar a cabo concreciones que permita la atención del alumnado que presenta AACC. Esto se recoge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde se hace referencia a los estudiantes con Altas Capacidades en su artículo 76 y 77. En estos artículos, como se ha mencionado con anterioridad, se pone de manifiesto que esta labor no es exclusiva del

Estado, sino que las distintas Comunidades Autónomas deben determinar y especificar las atenciones precisas que requiere este tipo de alumnado en cuanto a su desarrollo educativo. Tal y como indican Martínez y Guirado (2012) cualquier medida educativa deberá tener en consideración no únicamente la legislación estatal, sino también las que en las respectivas comunidades se ha elaborado para mejorar la atención de estos alumnos y alumnas.

Tal y como se ha señalado anteriormente, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa (LOMCE) los alumnos y alumnas con Altas Capacidades se incluyen como alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. En el artículo 58 se especifica que les corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales y realizar una detección temprana sus necesidades. Asimismo, se alude a la implementación de planes de actuación adecuados a dichas necesidades. Del mismo modo, en el anteproyecto de la nueva ley de educación española, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) inicialmente se recoge también a este alumnado y el deber de asegurar los recursos educativos necesarios, y como en la LOE en el artículo 77 se indica la flexibilización de estos estudiantes (Guillén, et al., 2022).

### **2.3. Prevalencia del diagnóstico por Altas Capacidades en el alumnado.**

Actualmente, los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales parecen no estar adecuadamente identificados ni atendidos en los centros educativos, lo cual se ve agravado por la deficiente formación del profesorado (García et al., 2021). Esto se traduce en una falta de medidas de atención educativa especializada acorde a sus necesidades (Hernández y Gutiérrez, 2014). Concretamente, en el contexto español, se viene identificando aproximadamente un 0.3% de alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales cada curso académico, cuando el porcentaje estimado se acerca el 3% poblacional (Torrego y Bueno, 2018).

Según Pasarín-Lavín, et. al. (2021), la implicación de los docentes es fundamental en la detección, evaluación e intervención del alumnado con Altas Capacidades. El Comité Económico y Social Europeo (2013) estimaba que entre un 5-10% del alumnado escolarizado posee AACC, algo alejado de la estimación realizada por Gagné o Renzulli, que establecen entre el 10 y el 20% de prevalencia (Pérez y Jiménez, 2020). En España,

según los datos publicados por el Ministerio de Educación (2017), hay aproximadamente 27.747 alumnos con AACC, lo que supone un 0.33% del total, cifra muy inferior al porcentaje reportado. Datos que coinciden con otros autores, tales como García-Barrera y De la Flor (2016), quien señalan que actualmente se estima que en España entre un 95% y un 99% de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales se encuentran hoy en día sin identificar. Además, lo tradicional es pensar que este alumnado adquiere los conocimientos y habilidades de forma natural y que el docente no debe preocuparse por su rendimiento escolar. Sin embargo, estudios recientes (Lovett, 2013; Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández, 2017) afirman que un porcentaje de este alumnado posee dificultades escolares y bajo rendimiento académico.

Por otro lado, los datos estadísticos del curso 2015/2016 según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, nos indican que, el porcentaje de alumnos y alumnas de educación primaria diagnosticados en España, como alumnado con Altas Capacidades Intelectuales se sitúa en el 0,42%, quedando muy por debajo, de la estimación mínima (Tourón, 2015). Para implementar esta labor y que dichas necesidades sean cubiertas, de modo que los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales puedan desarrollar al máximo su potencial individual, resulta imprescindible que el profesorado disponga de los conocimientos psicopedagógicos acerca del perfil de este colectivo (Kelemen, 2016).

Cabe mencionar, según Pasarín-Lavín, et. al. (2021), que el 50% del alumnado con AACC abandona la etapa escolar con fracaso escolar. Además de tener en cuenta las dificultades socioemocionales, conductuales y personales que se observa en este alumnado (Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019).

Y es que, los docentes son los que desempeñan el rol principal, ya que serán los encargados de identificar y detectar al alumnado potencial para que posteriormente se inicie un proceso de evaluación y diagnóstico que permita planificar las adaptaciones necesarias (Azorín, 2018). Esta identificación y detección será más compleja si los docentes disponen de ciertos conocimientos, percepciones y actitudes que permitan identificar la situación con claridad y proponer una intervención ajustada. En el proceso de detección del alumnado con AACC, es importante tener presente tanto la heterogeneidad del grupo como las características de los protocolos de evaluación psicopedagógica estipulados por cada comunidad autónoma (Aguado, 2017). El proceso

de identificación defendido por varios expertos en estudios anteriores (Castelló y Batlle, 1998; Ferrándiz et al., 2010), hace una distinción clara entre superdotados y talentosos.

Dentro de este camino, existen además una serie de mitos y creencias en torno al alumnado con AACC que pueden dificultar la identificación (Tourón, 2000), tales como que este tipo de alumnado siempre posee un cociente intelectual (en adelante CI) superior a 130, cuando no es el único factor determinante; o que destacan en todas las áreas y tienen un buen rendimiento académico, cuando muchas veces tienden a destacar en un ámbito específico e incluso pueden presentar dificultades. Según Pasarín-Lavín, et. al. (2021), esta dificultad de identificación y esos falsos mitos pueden estar relacionados con el desconocimiento del profesorado, así como con unas actitudes negativas del docente al colectivo.

## **2.4. Formación del profesorado hacia las Altas Capacidades.**

### 2.4.1. Profesorado activo.

Según Guillén, et al., (2022), en todo momento se menciona que la escuela inclusiva debe atender las necesidades educativas de todo el alumnado presente en las aulas. Y, por tanto, aquellos profesionales que trabajen diariamente con los mismos deben ser capaces de identificar y dar respuesta adecuadamente a todos y cada uno de los estudiantes.

Recientes estudios revelan, desde una perspectiva genérica, una falta de conocimientos del profesorado en activo para detectar a los alumnos y alumnas con Altas Capacidades y para llevar a cabo una intervención educativa eficaz (Acosta y Alsina, 2017). Ello es debido, probablemente, a que el sistema educativo tiende a homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez, 2004; Benavides, 2008) y este hecho provoca que el alumnado con capacidades superiores, pero sin un diagnóstico, queden eclipsados.

Según López, et al., (2019), la formación específica de los docentes en este ámbito es uno de los problemas que mayor repercusión tiene en el correcto desarrollo de este alumnado. El problema no solo radica en la poca cantidad de docentes formados, sino en que la calidad de esa formación no es la óptima, lo que provoca que todavía una parte importante de los docentes de Educación Primaria conservan mitos y estereotipos que

solo a través de una formación actualizada y de calidad se lograrían desterrar. A su vez, estos autores, coincidiendo con las aportaciones de Jiménez (2004) y Benavides (2008), señalan que esta deficiente formación de los docentes implica también agudizar la problemática en cuanto a la detección e identificación de estos alumnos y alumnas, lo que se traduce en que actualmente haya en las aulas una gran cantidad de niños y niñas con Altas Capacidades que no reciben la respuesta educativa que necesitan.

#### 2.4.2. Déficit de formación sobre Altas Capacidades en los egresados de educación.

Llegados a este punto, se plantea el siguiente interrogante ¿los estudiantes de Magisterio disponen de una formación adecuada y de calidad para atender al alumnado con altas capacidades? Diversos autores, señalan la falta de formación inicial que reciben los profesionales que se encuentran en las aulas. Así, Carreras al., (2012) exponen que en la formación básica de los profesionales de la educación es casi inexistente la presencia de asignaturas que hagan referencia a las Altas Capacidades.

Siguiendo en la misma línea, según datos del estudio realizado por Barrera-Algarín, et al. (2021), en los grados relacionados con la educación de las universidades públicas, las asignaturas relacionadas con diversidad son escasas, y aún más las que ahondan el tema de menores con Altas Capacidades. Por lo tanto, hay una ausencia de formación importante para los futuros egresados en grados de educación sobre las Altas Capacidades. Esto constata que el contexto educativo formal en muchas ocasiones no es capaz de resolver de forma óptima todas las necesidades educativas que presentan los niños y niñas con Altas Capacidades.

Por lo general, tanto los contenidos de grado como de posgrado apuntan a un déficit en el conocimiento sobre Altas Capacidades (déficits, desigualdades o dificultades) del alumnado en formación, dejando fuera la posibilidad de desarrollar potencialidades o formas de educación inclusiva, o diferenciada (Barrera-Algarín, et al., 2021). Esto pone de manifiesto las reflexiones de Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017), sobre que la enseñanza regular está dirigida hacia el alumnado medio y por debajo de la media, donde el alumnado con Altas Capacidades queda a un lado por el sistema, y en gran medida debido a la falta de formación del profesorado.

Todo ello, además, se ve evidenciado en un estudio llevado a cabo por Liesa et al. (2019) a 402 estudiantes de Grados de Magisterio, donde concluyeron que la falta de

formación sobre Altas Capacidades de los futuros egresados en Magisterio no les ofrecía la posibilidad de acceder a la práctica laboral como profesionales verdaderamente competentes. Para las autoras, esta falta de formación daña directamente a los niños y niñas superdotados, rompiendo por completo el concepto de escuela inclusiva.

Tal y como lo recogen Sternberg y Davidson (2004), Sternberg (2004), Wallace y Erikson (2006), Pfeiffer (2011), Martínez y Guirado (2012), o Torrego (2012), hay que buscar una escuela preparada con un profesorado formado, para asegurar la calidad educativa de los menores con Altas Capacidades, potenciando la educación inclusiva (en sus diferentes formas), y evitar el tan temido fracaso escolar. Pérez, Losada y González (2009) indican que es necesario conocer las características del alumnado para su atención. Para promover el talento y las capacidades de los alumnos y alumnas más brillantes es fundamental partir de un buen conocimiento sobre sus características de los procedimientos de identificación e intervención psicopedagógica de las medidas educativas de adaptación a sus particulares necesidades.

Se proponen como futuras medidas (Liesa et al. 2019), mejorar los planes de estudios con una considerable dedicación horaria en materia de atención a la diversidad, y también escenarios que permitan que los maestros y maestras tengan contacto en su formación inicial con personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de diversas etapas educativas (Sales et al., 2001; Avramidis y Norwichi, 2004; Moreno et al., 2006). Todo ello, mejoraría enormemente la calidad de la respuesta educativa en la escuela y la atención a todo el alumnado del centro educativo.

#### 2.4.3. Influencia de la formación docente en la atención a los alumnos y alumnas con Altas Capacidades.

Según García et al., (2021), cuando se trata de alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales, son varios los estudios que ponen de relieve el efecto que tiene la formación sobre las percepciones del profesorado y sus expectativas sobre los y las estudiantes, así como la influencia que ambas ejercen sobre las interacciones que tienen lugar en el aula (Geake y Gross, 2008; Moon y Brighton, 2008; Pierce et al., 2007; Rizza y Morrison, 2003; Szymanski y Shaff, 2013; Tourón, Fernández y Reyero, 2002; Troxclair, 2013). Sin embargo, esa formación se muestra deficiente en países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Rusia y, entre otros territorios, Japón

(Gali et al., 2017). Precisamente, varios estudios también llegan a esta conclusión cuando se trata del contexto español (López et al., 2019; Mendioroz et al., 2019; Peña et al., 2003; Torrego et al., 2017). En el estudio realizado por Tourón et al., (2002), se demuestra cómo una formación inicial adecuada influye positivamente sobre las actitudes de los futuros maestros y maestras hacia las Altas Capacidades Intelectuales. En esta misma línea, apuntan los resultados del trabajo de Geake y Gross (2008), en el que las respuestas obtenidas por los maestros y maestras sin formación arrojan una actitud negativa hacia el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, considerando sus características como una amenaza para el orden social.

Otro estudio, muestra que cuanto mayor es la formación del profesorado es más capaz para identificar correctamente las características de los estudiantes con altas capacidades intelectuales (Rizza y Morrison, 2003). De hecho, los docentes suplen su falta de formación con sus propias concepciones acerca de las formas en que las Altas Capacidades Intelectuales se manifiestan, limitando así su identificación a aquellos que poseen dichas características (Pierce y otros, 2007).

Por su parte, Moon y Brighton (2008), también hallan un resultado llamativo en su investigación, en la que la mayoría de los encuestados se muestra incapaz de identificar correctamente a aquellos estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales cuyas características se desviaban ligeramente de los indicadores que aparecen en los manuales de detección. Incluso, los docentes sin formación suelen trabajar sin un sistema y actuar bajo sus propias experiencias y creencias, influyendo sobre las oportunidades que tienen los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales y absteniéndose de identificar dichas necesidades en sus estudiantes (Szymanski y Shaff, 2013), lo que sin duda repercute en su actuación como docentes y en el desarrollo y rendimiento individual de este alumnado. Precisamente, como argumenta Tirri (2017), la formación del profesorado es la clave para cambiar la identificación de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales y las prácticas docentes desarrolladas con estos alumnos.

Los hallazgos obtenidos a partir del estudio llevado a cabo por Troxclair (2013) indican que las actitudes de los profesores reflejan ciertos mitos existentes en la sociedad, específicamente aquellos que rodean al elitismo, el agrupamiento por capacidades y la aceleración, por lo que se subraya la urgencia de que en la formación del profesorado se incorpore obligatoriamente información rigurosa acerca de las Altas Capacidades

Intelectuales, de modo que se favorezca el desarrollo de creencias cognitivas precisas que modifiquen potencialmente las actitudes negativas que presentan y las prácticas docentes de atención a la diversidad.

Aquellos profesores y profesoras con formación en materia de alumnado con NEAE afirman sentirse más preparados para identificar a los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales y adecuar las estrategias de enseñanza a sus necesidades de aprendizaje, lo que sucede en mayor proporción cuando se trata de docentes con formación específica en materia de alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales. A su vez, quienes tienen más experiencia en sus aulas con este alumnado se sienten más preparados para identificarlos, responder a sus necesidades, reconocer casos de exclusión y apostar por respuestas más inclusivas. Y es que, los años de experiencia influyen decisivamente en las actitudes y prácticas docentes hacia estos alumnos y alumnas (Gali y otros, 2017; Perkovic y Boric, 2015). Una medida que, sin duda, conduciría a la instauración de una escuela más inclusiva (Sastre-Riba, 2004). Tal y como recoge, García y de la Flor (2016) sería preciso otorgar mayor importancia a este asunto y potenciar la formación del profesorado para poder atender convenientemente a estos alumnos y alumnas, y disponer de tiempo en el horario lectivo para su atención.

## **2.5. Percepciones y actitudes de docentes hacia las Altas Capacidades Intelectuales.**

En primer lugar, ¿qué es una percepción? Vargas (1994) define la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. ¿Y la actitud? El concepto de actitud presenta múltiples definiciones, sin embargo, para este contexto se utilizarán las definiciones establecidas por Allport (1935) y Severy (1974). Según el primer autor, la actitud se define como estado mental y neural de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona. Por otro lado, Severy (1974) define la actitud como un constructo psicológico en el que se combinan creencias y emociones y que predisponen a un individuo a responder ante otras personas, objetos e instituciones de una manera positiva o negativa; a la tendencia a evaluar un objeto o constructo en términos positivos o negativos. Ambas definiciones, coinciden en que la

actitud consiste en un constructo cognitivo a partir de las creencias experiencias vividas por el sujeto y que le permite ofrecer una determinada respuesta, la cual, puede ser positiva o negativa. En este sentido, se analizarán tanto las percepciones como las actitudes del profesorado ante la diversidad, más concretamente hacia el alumnado con Altas Capacidades.

Según García et al., (2021), los aspectos que mayor influencia parecen tener sobre la calidad de la educación del alumnado con Altas Capacidades son sin duda los pensamientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia ellos (Fraser-Seeto, 2013). También, se viene detectando que los maestros y maestras de Educación Primaria mantienen ciertas creencias obsoletas sobre las Altas Capacidades, influyendo significativamente en la experiencia educativa que reciben sus estudiantes (Moon y Brighton, 2008), siendo evidenciado también en el contexto español (López et al., 2019; Mendioroz et al., 2019; Peña et al., 2003). La falta de conocimiento y comprensión sobre las Altas Capacidades Intelectuales se sitúan en casi todas las investigaciones como la responsable de las creencias erróneas y obsoletas que sostiene el profesorado (Lassig, 2015).

Aunque las investigaciones sobre las actitudes, creencias y percepciones docentes acerca de las Altas Capacidades Intelectuales no confirman que las actitudes positivas produzcan prácticas exitosas hacia este colectivo (García et al., 2021), sí que hacen hincapié en la estrecha relación entre la formación docente, las actitudes positivas y la provisión de una educación adecuada para dichos estudiantes (Lassig, 2015), situándolas como factores clave para la atención educativa de dichos estudiantes (Kelemen, 2016; Troxclair, 2013; citado en García et al., 2021).

Los resultados obtenidos a través de un estudio realizado por Pasarín-Lavín, et al. (2021) muestran que los maestros y maestras en formación poseen unas actitudes hacia las Altas Capacidades (AACC) más favorables que los docentes en activo, así como la existencia de diferencias significativas entre haber recibido formación o no. Por otro lado, en la muestra de profesorado no se observan diferencias significativas entre haber tenido o no alumnado con Altas Capacidades en el aula, pero el tiempo que se ha tenido, al igual que la experiencia docente, son predictoras de actitudes positivas. Por último, se observa que la experiencia y la formación tienen repercusión en los conocimientos, percepciones y actitudes, aunque la formación es deficiente ya que muchos mitos y estereotipos siguen estando aún hoy vigentes. En general, los docentes tienen actitudes positivas hacia la

educación inclusiva (Mónico et al., 2018; Subban y Sharma, 2005), pero estas actitudes son más favorables cuando los docentes tienen poca experiencia docente en general y cuando han realizado algún tipo de curso de capacitación específica, en comparación con docentes con más experiencia y que han realizado cursos generalistas sobre atención a la diversidad (Brevik et al., 2018).

Las actitudes y las percepciones sobre las AACC son dos conceptos complementarios a la formación docente, ya que la formación no solo debería fomentar una actitud positiva, sino que aumenta los conocimientos del profesorado, y por consiguiente modificará las percepciones que tenemos del alumnado en cuestión (Acosta y Alsina, 2017; García-Barrera y de la Flor, 2016; Tourón, et al., 2002).

Un reciente estudio a nivel internacional (Matheis et al., 2018) analizó la formación de los docentes sobre AACC en Alemania y Australia, llegando a la conclusión de que aún hoy se mantienen percepciones ambivalentes sobre los mismos (aspectos como el CI alto, la disincronía emocional-intelectual, entre otros). Según Pasarín-Lavín et al., (2021), este estudio aporta cierta evidencia sobre la formación y las actitudes de los docentes y de los aspirantes a maestros y maestras en relación a las AACC en la actualidad. Concretamente, los resultados muestran una carencia de formación y una presencia de mitos y estereotipos que se mantienen todavía hoy. Si bien los estudiantes de Grado poseen unas mejores actitudes que los profesionales en activo, es interesante el hecho de que las actitudes de estos últimos aumentan con su experiencia docente. A lo largo de la carrera profesional, la dimensión de actitudes mejora, pero no llegan a estar en los mismos niveles que los estudiantes de Grado. Esto puede ser debido al cansancio burocrático e incluso a otros factores relacionados con la insatisfacción laboral o el cansancio, como ocurre en el denominado Síndrome de Burnout, que implica agotamiento emocional, poca vinculación con el alumnado y sensación de baja realización en el trabajo (Esteras et al., 2014).

## **2.6. Falsos mitos y realidades sobre el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.**

Ahora bien, ¿qué queremos decir cuando hablamos de mitos? Según Tourón (2000), los mitos y los estereotipos suelen ser una mezcla de las creencias populares y de lo que se dice ser vivido en la realidad de cada día, por lo que a menudo son difíciles de modificar una vez que han sido asumidos. Los mitos son prejuicios que impiden un

adecuado análisis de la realidad y nos lleva a las personas a actuar de un modo prefigurado y poco reflexivos, por lo que nos impide juzgar con rectitud y, por consiguiente, actuar con prudencia.

Según Pérez, et al., (2017), los mitos sobre las Altas Capacidades son habituales e influyen en la percepción, el conocimiento, el diagnóstico y la intervención educativa sobre estos alumnos y alumnas. Este autor señala que la existencia de mitos y falsas creencias sociales resulta casi una característica inherente a la especie humana. En general, los mitos y creencias erróneas suelen aparecer en diversas áreas de estudio, sea cual sea el campo específico, llevando a la formación de estereotipos, con factores tanto físicos o externos, como internos, tales como personalidad, motivación, etc. (Campbell, 1967). El campo de estudio de las Altas Capacidades no es una excepción, pues esta temática ha suscitado un gran interés tanto por sus consideraciones prácticas y educativas como desde el punto de vista de la investigación (Pérez et al., 2017). Dada la gran variedad de conceptos y modelos, en torno a las Altas Capacidades, no resulta extraño la existencia de mitos que la población general tiene sobre este alumnado. Y lo que es más importante, la persistencia de estos mitos mantenidos sobre las Altas Capacidades no favorece un conocimiento adecuado del colectivo, influyendo en último término en la identificación y diagnóstico de estos niños y niñas en la escuela (Borges, 2017), debido a las implicaciones que tiene la falta de unificación del concepto de Altas Capacidades y la confusión que existe en torno a los modelos teóricos (Sternberg y Detterman, 1994). Según Pérez, et al., (2017), estas concepciones erróneas se pueden clasificar en los siguientes grupos:

#### *Mitos relacionados con el aspecto académico*

Consisten en creencias relativas al entorno escolar, que engloba tanto la idea de que su rendimiento académico es siempre superior al resto, como el pensar que no necesitan una educación especializada (Azevedo y Metrau, 2010; Moon, 2009). Esto concuerda con las aportaciones de López et al., (2019), el cual señala que una de las percepciones de los docentes que suelen basarse en estereotipos y mitos, es la de relacionar a este tipo de alumnado con un buen rendimiento escolar. Los resultados de su investigación muestran como el 30,5% de los docentes aún lo considera así. No obstante, los problemas de bajo rendimiento, relativamente comunes en este alumnado, contradicen este mito. Esto se evidencia en los estudios realizados por Pfeiffer (2015), Martínez y

Guirado (2010) y Tourón et al. (2002). Además, Aretxaga (2013) indica que el alumnado con Altas Capacidades puede destacar en algún dominio del saber, no necesariamente en todos, e incluso fracasar escolarmente.

Además, Barrera-Algarín et al., (2021), señala que la inteligencia de tipo académica (resultados académicos), no es suficiente para medir la inteligencia de un sujeto, ya que estamos compuestos por varias inteligencias que nos conforman. Si el futuro profesorado no conoce esta cualidad de la inteligencia, difícilmente llegará a conectar con sus alumnos y alumnas de Altas Capacidades. Dicha concepción, en la que se considera relevante el nivel de inteligencia del alumno o alumna, se evidencia en un estudio realizado por Acosta y Alsina (2017), en el cual, para muchos de los participantes (47,2%), un coeficiente intelectual superior a 130 es determinante en el diagnóstico. Pfeiffer (2015) discrepa señalando que la escala global de coeficiente intelectual no es el indicador líder para interpretar los resultados de las pruebas aplicadas. A su vez, Aretxaga (2013), difiere igualmente en este criterio, señalando que la tipología de estos alumnos y alumnas es muy amplia y heterogénea y, en ocasiones, pueden pasar desapercibidos o se puede dar lo que se denomina “la sobredotación encubierta”. La obtención de un CI elevado no puede ser el único determinante de la Alta Capacidad. Según García et al., (2021), cada vez son más los investigadores que sostienen que el potencial que presentan los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales no se debe solamente a su elevada inteligencia, sino que responde a la interacción de una serie de variables personales y contextuales que conducen a la expresión de distintos perfiles intelectuales, por lo que su concepción debe efectuarse desde un enfoque multidimensional de la inteligencia (Castelló, 2008; Hernández y Gutiérrez, 2014; Sastre-Riba, 2008).

Según Aretxaga (2013), otros de los mitos más arraigados en relación al aspecto académico son que “el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales avanza por sí mismo y puede lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda”. Sin embargo, a pesar aprenden rápido y con facilidad, necesitan orientación, apoyo y estimulación para poder desarrollar sus capacidades. Además, si no se responde adecuadamente a sus características y necesidades es probable que surjan reacciones, por ejemplo, el aburrimiento y comportamientos inadecuados. Tourón (2000), insiste además en que estos niños y niñas necesitan unas ayudas específicas y tienen ritmos de aprendizaje diferente sin las que raramente podrán llegar a alcanzar su pleno desarrollo personal e

intelectual. En este sentido, las escuelas deben cambiar los aprendizajes repetitivos y rutinarios por experiencias más enriquecedoras.

#### *Mitos relacionados con la adaptación personal y social*

Consisten en ideas sobre el ajuste social de estos alumnos y alumnas, englobando aquí los problemas personales relacionados con el ajuste personal y social (Azevedo y Metrau, 2010) y la popularidad de estos niños y niñas entre sus iguales. La inexactitud de este mito ha sido ampliamente demostrada, desde los estudios de Terman (1925, 1959), hasta otros más recientes (Bain y Bell, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez Naveiras, 2011; Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000). Otro mito común es que son impopulares y que tienen pocas relaciones interpersonales, lo cual ha sido también rebatido (Czeschlik y Rost, 1995; Díaz Cabrera, 2004; González-Peña, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2009). Siguiendo esta misma línea, la autora Aretxaga (2013), señala que al igual que el resto de sus compañeros y compañeras, algunos pueden tener necesidad de trabajar estrategias de relación social, pero esto no es generalizable a este colectivo; si bien es cierto que suelen buscar personas con las que puedan interactuar, compartir temas de interés y, en ocasiones, las encuentran en personas mayores a su edad. Además, López et al., (2019) muestra, que los resultados obtenidos en su estudio coinciden con lo establecido por Baudson y Preckel (2016), al percibir a este alumnado con menos habilidades sociales y menor capacidad de adaptación a su entorno que el resto del alumnado. Así mismo, también coinciden con las investigaciones de Baudson y Preckel (2013), en el que los docentes vinculan a este alumnado con la hipótesis de la falta de armonía, y por tanto, considerarlos más inestables socioemocionalmente, incluso con los de Castro (2005) al considerarlos como elementos que influyen negativamente en el clima del aula, y los de Elices et al. (2006) en donde los docentes creen que tienen problemas conductuales de forma habitual.

#### *Mitos relacionados con aspectos físicos y personales*

Consiste en las creencias sobre las características físicas y personales de estos niños y niñas, incluyendo la salud, tales como considerarlos débiles y enfermizos (Riba y Extremiana, 1998), y poco proclives a la actividad física. Antes esto Aretxaga (2013) indica que el alumnado con Altas Capacidades, en general, se adapta bien al entorno, pero

la variabilidad en torno a las características personales es muy amplia. Además, indica que el desarrollo físico es independiente a las Altas Capacidades.

En cuanto a las características socioemocionales de esta tipología de alumnado, los resultados de algunos de los estudios analizados por Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) apoyan la vulnerabilidad socioemocional en Alta Capacidad. Respecto al riesgo psicopatológico, algunos autores vinculan la Alta Capacidad con ansiedad, miedos o vulnerabilidad general (Gere et al., 2009; Harrison y Von Haneghan, 2011). Además, la depresión y el estado de ánimo negativo parece más recurrente en esta población (Casino-García et al., 2019; Eren et al., 2018). La Alta Capacidad se relaciona con mayor autoexigencia y perfeccionismo desadaptativo, que da como resultado desregulación emocional (Guénolé et al., 2015; Guinard et al., 2012; Mofield y Parker, 2015; Wang et al., 2012). Algunas investigaciones obtienen puntuaciones menores para los/as niños/as y adolescentes con Alta Capacidad en inteligencia emocional, empatía, y bienestar subjetivo, este último medido con la Escala de experiencia positiva y negativa (SPANE), el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) y un cuestionario de humor (Casino-García et al., 2019; França-Freitas et al., 2014; Urben et al., 2018). A su vez, la autopercepción de los niños y niñas con Alta Capacidad suele ser negativa, lo que también influye en una autoestima baja y, por tanto, más vulnerabilidad al desajuste emocional (Eren et al., 2018; Kostogianni y Andronikof, 2009; Wang et al., 2012).

Sin embargo, la investigación parece no ponerse de acuerdo en este tipo de relación, pues otros estudios no apoyan la relación entre Altas Capacidades y desajustes socioemocionales, por ejemplo, que la Alta Capacidad sea un factor predisponente de la ansiedad (Eklun et al., 2015; Eren et al., 2018; Guenolé et al., 2013; Guenolé et al., 2015; Shechtman y Silektor, 2012). Otros, encuentran menor preocupación social (Guénolé et al. 2015), mejores habilidades sociales salvo empatía (França-Freitas et al., 2014; Shechtman y Silektor, 2012) e incluso mejor autopercepción en niños y niñas con Alta Capacidad que en niños y niñas de desarrollo típico (Shechtman y Silektor, 2012). El conocimiento en mayor profundidad de las características socioemocionales de menores con Alta Capacidad permitiría implementar medidas de prevención e intervención para favorecer su adaptación al contexto académico, social y familiar.

*Mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades*

Tales como el carácter innato de la superdotación, o considerándolo un rasgo estable (Soriano y Castellanos, 2016) o igualar superdotación a alta inteligencia (Borland, 2009), lo cual contrasta la concepción relativa a que superdotación y talento se sustentan en el desarrollo de las capacidades (Tourón, 2004). Ante dicho carácter innato de las AACC Aretxaga (2013) contrarresta esta información señalando que la biología tiene un papel importante pero el contexto también influye. A su vez, Tourón (2000), indica que detrás de estas posiciones están los conocidos postulados genetistas y ambientalistas, es decir, las teorías que conceden una exclusiva determinación genética a las capacidades humanas (todo es heredado) y las que ponen todo el énfasis en el impacto del ambiente (todo es adquirido). Actualmente, sin entrar en un análisis pormenorizado de esta cuestión, podemos afirmar que los expertos adoptan posturas intermedias, bien matizadas. Es decir, que, aunque la genética ocupa un papel importante, no es menos cierto que el ambiente es fundamental para el desarrollo y despliegue de las capacidades potenciales del ser humano.

En cuanto al género del alumnado, según un estudio realizado por López, et al., (2019), la gran mayoría de docentes consideran estar en desacuerdo con que los niños son más fáciles de diagnosticar que las niñas, lo cual es una percepción contraria a lo que establece Robinson y Clikenbead (2008), ya que estos consideran que la presión social y el miedo a ser rechazadas por sus iguales hacen que las niñas camuflen sus altas capacidades para pasar inadvertidas (Domínguez, 2002; Peñas, 2006; Pérez, 2018). En esta misma línea, Aretxaga (2013), señala que conforme la edad avanza, el número de niñas detectadas tiende a disminuir y, a nivel mundial, de cada 10 niños identificados, aproximadamente 3 son niñas y 7 niños. Según la misma, los expertos atribuyen esta diferencia a los patrones sociales y culturales vigentes, corroborando lo dicho por los autores anteriormente nombrados. Otro de los mitos más conocidos es que “todos los niños y niñas con Altas Capacidades son precoces y desde muy pequeños pueden mostrar sus características”. Ante esto, Aretxaga (2013) discrepa diciendo que, aunque esta situación es frecuente, no siempre son niños/as con un desarrollo precoz. Algunos de ellos/as pueden presentar un desarrollo normal e incluso tardío, principalmente por la escasa identificación temprana.

A su vez, se estipula que hay más personas con Altas Capacidades entre quienes provienen de niveles socioculturales altos. Ante ello, Tourón (2000), señala que, si bien una adecuada estimulación desde las primeras edades puede favorecer el desarrollo

óptimo de los niños y niñas de Altas Capacidades, así como la consecución de todas sus potencialidades, la investigación muestra que en ambientes desfavorecidos también pueden encontrarse niños y niñas con talento, que necesitarán de programas adecuados una vez que han sido identificados.

Según García-Barrera y De la Flor (2016), vencer este tipo de mitos o estereotipos resulta esencial para efectuar una adecuada identificación de un alumno o alumna con AACC, a fin de ofrecerle una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Es decir, el fin de este diagnóstico debe ser siempre mejorar su educación, ya que observar su manera de ser y de aprender forma parte de la tarea como docentes (Martínez y Guirardo, 2010). La mera etiqueta, si no se encuentra aparejada a un cambio en las prácticas escolares que beneficie a la formación del estudiante, no sirve de nada. Además, la mayoría de los expertos considera que la detección de estos alumnos y alumnas debe realizarse cuanto antes, entendiendo que es necesario identificar al AACC para poder conocer sus características y funcionamiento intelectual personal y hacer propuestas acordes a sus necesidades (Albes et al. 2013).

## **2.7. ¿Cuáles son las respuestas educativas para el alumnado con Altas Capacidades?**

Según Artiles, et al., (2002), Martínez (2009) y Molina (2016), las respuestas educativas se pueden clasificar en dos grandes grupos: dentro del centro educativo: a) enriquecimiento curricular, b) aceleración o flexibilización, c) agrupamientos; y fuera del centro educativo: a) enriquecimiento extracurricular para talentos matemáticos, b) campamentos de verano, c) otras: Olimpiadas, Aulas de Apoyo ... No obstante, en este apartado nos centraremos en explicar las respuestas educativas que se llevan a cabo dentro del centro escolar y qué tan aceptadas son por el profesorado.

### **A. Enriquecimiento curricular:**

Consiste en estrategias y tareas que se diseñan puntualmente para el alumnado más capaz y que desea profundizar e investigar, con la supervisión del profesorado, sobre algún tema de interés curricular o extracurricular. Esta respuesta permite que el alumnado con Altas Capacidades marque sus propias pautas y ritmo de trabajo a través de un planteamiento individualizado, lo que hace que tenga un comportamiento más estimulado, autodirigido y que aumente su motivación (Artiles, et al., 2002). En suma,

Fernández y Sánchez (2011) señala que el objetivo del enriquecimiento es adaptar las programaciones a las características individuales del alumno. Puede realizarse introduciendo contenidos procedimentales y actitudinales o utilizando la estrategia metodológica que se adapte mejor al estilo de aprendizaje de cada alumno o alumna.

Algunas formas de intervención a través de enriquecimiento, según Genovard y González (1993) son: motivar al alumno con el uso de elementos complementarios como las bibliotecas, videotecas, recursos de internet, museos...; solicitar a los/as alumnos/as con Altas Capacidades que actúen como ayudantes del profesor/a, de esta forma, estimulamos su capacidad de ayuda y de responsabilidad hacia los demás; introducirles en campos científicos y culturales, que deriven del currículo, pero que amplíen todos los campos (física, filosofía, política, sociología...); reforzar los aspectos más relacionados con el desarrollo del lenguaje; conectar el aprendizaje con los sectores lúdicos como las actividades artísticas y deportivas.

Según estos autores (Artiles, et al., 2002), el enriquecimiento es la opción que se considera más apropiada para los especialistas ya que proporciona a cada alumno o alumna la respuesta educativa más adecuada; concepción que es corroborada por López et al., (2019), quien señala a través de los resultados de su estudio que los docentes consideran que esta es la medida más adecuada para la atención educativa de este alumnado. Esta concepción coincide, además, con lo establecido por Sánchez Manzano (1997) y Reyero y Tourón (2003), pero no con los de González y Palomares (2016), en donde esta medida es la segunda más adecuada a juicio de los docentes, por detrás de los apoyos personalizados. Por otro lado, otra de sus ventajas es que esta medida puede ser utilizada como complemento del currículum ordinario, y la socialización e integración es más normalizada al compartir espacios y actividades con compañeros y compañeras de su misma edad. No obstante, también se hacen presentes algunos inconvenientes expuestos por Artiles, et al., (2002), tales como que esta medida requiere de una gran diversidad de recursos materiales, y demanda mayor flexibilidad horaria y de agrupamiento. Este autor, además, informa que el enriquecimiento puede concretarse de distintas formas y combinarse de acuerdo a las necesidades y oportunidades que ofrece el trabajo en el aula:

- *Adaptaciones curriculares de ampliación en una o varias áreas:* implica preferentemente ampliar la estructura y contenido de los temas con información adicional y, en ocasiones, avanzar objetivos y contenidos de cursos superiores.
- *Adaptaciones curriculares de enriquecimiento:* en este caso más que la cantidad de información adicional se priorizan las conexiones entre las informaciones. Indudablemente se añade información, pero el énfasis está en las conexiones que se establecen entre las informaciones que proceden de distintas disciplinas.
- *Enriquecimiento aleatorio:* otra forma de enriquecer el currículo ordinario es planificar temas y actividades que no necesariamente están tratados en el currículum ordinario del curso pero que pueden vincularse al mismo. El alumnado, a partir de sus motivaciones, escogerá a aquellos que prefiera y los trabajará de forma paralela a las clases normales.
- *Enriquecimiento instrumental o entrenamiento metacognitivo:* este recurso implica atender a gestionar mejor los recursos cognitivos, especialmente las estrategias de aprendizaje.

Como bien expresan Fernández y Sánchez (2011) en su estudio, se debe dar una respuesta satisfactoria a las necesidades únicas que presentan los alumnos y alumnas con Altas Capacidades, ofreciéndoles unas intervenciones educativas diferenciadas que desarrollen todos sus potenciales, conocimientos, recursos, habilidades, intereses y motivaciones.

Finalmente, es importante que el centro y el profesorado dispongan de una serie de recursos, así Barrera-Algarín, et al. (2021) señalan los siguientes: establecer un entorno que fomente su actitud creativa y originalidad; flexibilización en los tiempos y ritmos de aprendizaje según intereses; facilitar dinámicas que potencien la autonomía, independencia; programación de tareas que le supongan nuevos retos; favorecer la integración en el grupo-clase, fomentando el sentimiento de pertinencia, estima y respeto entre compañeros; disponer de recursos educativos para mejorar la oferta ordinaria; reconocer su trabajo, y animar hacia nuevos logros; cultivar y ejercitar las habilidades sociales, aspectos de la personalidad, motivación; adaptaciones de currículo con tareas con mayor nivel de dificultad, amplitud, labores de investigación; evitar por completo tareas repetitivas; y la planificación de hábitos y técnicas de estudios ajustadas a su rendimiento y potencial (Agudo, 2017).

## B. Aceleración o flexibilización:

Consiste en integrar al alumnado con Altas Capacidades en cursos superiores en una o varias áreas, o bien flexibilizar su escolarización, adelantándolos un nivel escolar completo en todas las áreas del currículum. El seguimiento de la medida determinará o no su eficacia, pudiendo revisarse cuando no surta los efectos deseados (Artiles, et al., 2002). Entre sus ventajas, los autores destacan que esta medida fomenta la formación e integración en un grupo más acorde con sus capacidades cognitivas, y por consiguiente se lograría tener un alumnado más estimulado y menos aburrido en el aula. Sin embargo, se estiman algunos inconvenientes, como que esta respuesta no es la más adecuada en los primeros niveles educativos ya que no se debe hablar de sobredotación, sino de precocidad o talento, confirmándose o no la sobredotación a lo largo de la evolución escolar y personal del alumnado; dificultades de aceptación al nuevo grupo; y desigualdad en el desarrollo emocional y social respecto a sus nuevos compañeros y compañeras de mayor edad. Ante esto último, López et al., (2019) hace mención de esta desventaja en su estudio señalando que, para los docentes, y desde un enfoque inclusivo, esta es la medida menos adecuada para atender a este alumnado, lo cual, coincide con González y Palomares (2016), Reyero y Tourón (2003), Rodrigues y De Souza (2012), Carreras et al. (2015).

Según López et al., (2019), y coincidiendo con las aportaciones hechas por Artiles, et al., (2002), la razón aportada por los docentes para no considerar esta medida como la más adecuada es el riesgo socioemocional al que se somete el alumnado con Altas Capacidades. Esta percepción coincide plenamente con las investigaciones de Carreras et al. (2015), Jiménez et al. (2006). En este sentido, la razón esgrimida por los docentes, de la supuesta disincronía emocional que padecería este alumnado al ser acelerado, no se corresponde con las consecuencias socioemocionales que la aceleración produce en este alumnado, según los estudios de Colangelo et al. (2004), Reyero y Tourón (2003), Sánchez Manzano (1997), Rodrigues y De Souza (2012), Wellisch y Brown (2012), Carreras et al. (2015), Jiménez et al. (2006) y Lee, Olszewski-Kubilius y Peternel (2010). No obstante, si se quisiera llevar a cabo este tipo de medida habría que tener en cuenta el perfil del alumnado para que, de alguna forma, se puedan prever buenos resultados. Es

decir, tener una adecuada madurez emocional, muy buenas habilidades sociales y aceptación voluntaria del mismo.

### C. Agrupamientos:

Consisten en reunir al alumnado con Altas Capacidades en aulas independientes, y atenderlo con un currículum enriquecido y diferenciado. Los alumnos y alumnas pueden tener distintas edades y pertenecer a diversos niveles educativos. El agrupamiento puede ser total o parcial, dependiendo si permanecen todo el tiempo o solo periodos (Artiles, et al., 2002). Entre sus ventajas, los autores destacan que a partir de esta medida es posible dar una mejor respuesta educativa a las necesidades de los alumnos y alumnas con características similares, y de tener la oportunidad de relacionarse con compañeros y compañeras de sus mismas características. Además, en el agrupamiento parcial los beneficios son claros ya que mejora el rendimiento y la motivación sin afectar al desarrollo emocional y social. No obstante, entre sus inconvenientes, los autores señalan que el agrupamiento total resulta claramente marginador, puesto que el alumnado se socializa según reglas, niveles de comunicación y de interacción restringidos. Esto coincide con las aportaciones hechas por Martínez (2009). No obstante, a esto cabe reseñar a los autores Fernández y Sánchez (2011), quienes expresan que para cada alumno o alumna se aplicará una medida educativa distinta ya que no existe una medida que sea la más adecuada a todo el alumnado con Altas Capacidades, sino que, dependiendo de las características individuales de cada uno, será más adecuada una respuesta u otra.

En definitiva, el sistema educativo debe ofrecer a cada uno de los alumnos y alumnas la dotación de oportunidades más favorables para poder desarrollar al máximo sus posibilidades personales, así como darles las ayudas, recursos y motivaciones necesarias (Martínez, 2009). Por ello es importante que verdaderamente se trabaje con estos alumnos ajustando el método de trabajo a sus características personales y utilizando diversos procedimientos para conseguir que se sientan más motivados. Se debe fomentar el carácter curioso del niño o niña suscitando interrogantes que le ayuden a reflexionar, llevándole más allá del libro y del currículum y animándole a dar respuestas y formular preguntas que pongan a prueba su potencial (Molina, 2016).

Por todo ello, es que la presente investigación tiene como principal objetivo el análisis de los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado de Educación

Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de los centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias respecto al alumnado con Altas Capacidades.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

Para cumplir con los objetivos de la presente investigación se ha utilizado un cuestionario como técnica de recolección de datos y la estadística no paramétrica como herramienta de análisis dado el tamaño de la muestra (62 sujetos), con lo cual estamos ante un análisis cuantitativo, descriptivo e inferencial. La técnica de muestreo de este estudio es probabilística, ya que se envió un correo electrónico a todos los centros públicos y concertados (CEIP e IES) de Canarias, con el fin de asegurar el criterio de equiprobabilidad de la muestra, profesores y profesoras de primaria, ESO y Bachillerato. La gran mayoría pertenecen a la isla de Tenerife. Se ha escogido este método porque permite recoger gran cantidad de información de manera rápida y sencilla. La plantilla de cuestionario es simple y fácil de entender y la aplicación se ha realizado bajo consentimiento informado de los participantes y de manera controlada por parte de los investigadores (Romero et al., 2016).

#### **3.1 Problema de investigación**

Actualmente, se ha demostrado que los docentes encuentran dificultades para intervenir con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) es debido en parte a la falta de formación, tanto inicial (en las universidades) como continua (en el ámbito laboral), lo que da lugar en ocasiones a una atención ineficaz, por no disponer de las estrategias necesarias para cubrir sus necesidades (Garzón et al., 2016; citado en Pasarín-Lavín, et al., 2021). Otros estudios (Moon y Brighton, 2008), en relación a esto, demuestran que el profesorado mantiene ciertas creencias obsoletas sobre las Altas Capacidades, influyendo significativamente en la experiencia educativa que reciben sus estudiantes. A esta problemática se le añade lo expresado por Pérez, et al., (2017), quienes señalan que los mitos sobre las Altas Capacidades son habituales en la realidad del ámbito educativo e influyen en la percepción, el diagnóstico y la intervención educativa sobre estos alumnos y alumnas. Por ello, se ha visto necesario realizar esta investigación para conocer qué tanto conocen los profesores y profesoras de Educación Primaria y Secundaria sobre el alumnado con Altas Capacidades y que tan presentes se encuentran los mitos y las percepciones erróneas sobre este colectivo de

alumnado en las escuelas. ¿Realmente existe este déficit formativo? ¿cómo son las actitudes y percepciones del profesorado frente al alumnado con Altas Capacidades?

### 3.2 Objetivos/hipótesis

Objetivo general:

- Analizar los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado respecto al alumnado con Altas Capacidades.

Objetivos específicos:

- Conocer el nivel de formación del profesorado sobre las Altas Capacidades.
- Analizar cuáles son los conocimientos reales del profesorado sobre las Altas Capacidades.
- Averiguar las percepciones que presenta el profesorado sobre el alumnado ALCAIN.
- Identificar cuáles son las actitudes que muestra el profesorado frente al alumnado ALCAIN.

Hipótesis:

En función de los objetivos propuestos y la revisión teórica realizada se proponen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Existen diferencias en las percepciones sobre alumnado ALCAIN entre el profesorado que ha tenido niños y niñas con diagnóstico por Altas capacidades frente a los que no.
- Hipótesis 2: Existen diferencias en cuanto a los conocimientos sobre las Altas Capacidades entre el profesorado que sí ha recibido formación sobre las AACC y los que no.
- Hipótesis 3: Existen diferencias en cuanto a los conocimientos sobre las Altas Capacidades entre el profesorado de Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.
- Hipótesis 4: Existen diferencias actitudinales respecto al alumnado ALCAIN entre el profesorado con varios años de experiencia frente aquellos que llevan menos tiempo en el ámbito laboral.

### 3.3 Método

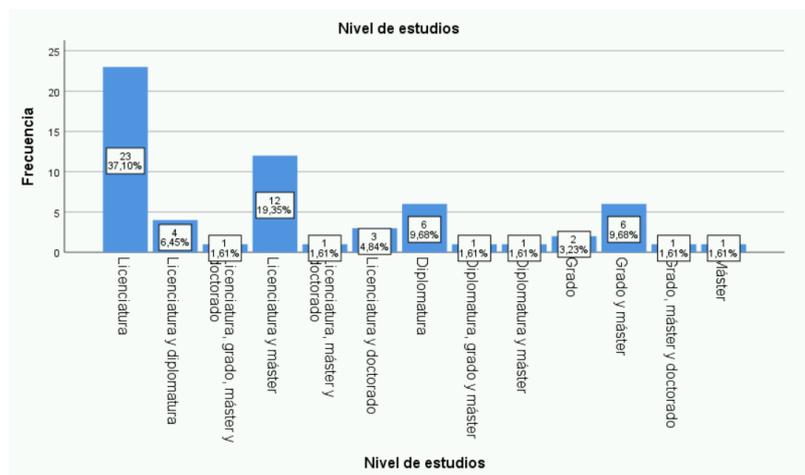
#### 3.3.1 Participantes/muestra

Participaron en el estudio los y las docentes de Educación Primaria (E.P.), Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato procedentes de centros públicos y concertados de todas las Islas de la Comunidad Autónoma de Canarias. La muestra total estaba constituida por 62 participantes, con una media de edad total de 43 años. Del total de la muestra, 37 eran mujeres (59,7%) y 25 eran hombres (40,3%).

El primer grupo (maestros/as de Educación Primaria) estaba formado por el 24,1% (n= 15) del total de la muestra; el segundo grupo (profesores/as de Educación Secundaria Obligatoria) estaba formado por el 32,3% (n=20) del total de la muestra; y el tercer grupo (profesores/as de Bachillerato) estaba formado por el 43,6% (n=27) del total de la muestra. En cuanto a la experiencia profesional, cabe destacar que la media se sitúa entre los 0 y 35 años. El 27,42% (n=17) de los profesores y profesoras encuestados tienen entre 1-5 años de experiencia docente. A este porcentaje le sigue el 17,74% (n=11), los cuales son profesores y profesoras con 16-20 años de experiencia docente. En cuanto a la especialidad, el 71% (n=44) de la muestra tiene al menos una licenciatura entre otros estudios (diplomatura, grado, máster y/o doctorado). El 37,1% (n=24) de la muestra posee uno o varios másteres y solo el 9,6% (n=6) cuenta con un doctorado, destacando la rama de Artes y Humanidades en licenciaturas, grados y doctorados, y la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en diplomaturas y másteres (ver figura 1).

**Figura 1**

*Tabla de frecuencia del nivel de estudios del profesorado encuestado*



### 3.3.2 Instrumento de recogida de información

Para realizar el estudio, se procedió a realizar una adaptación del cuestionario “Conocimientos, Percepciones y Actitudes sobre las Altas Capacidades” Pasarín-Lavín, et al. (2021). Este cuestionario estaba dividido 3 dimensiones: “conocimientos”, “actitudes” y “percepciones” conformadas por 36 ítems en total, además de una dimensión centrada específicamente en los datos personales de los sujetos (sexo, edad, especialidad, nivel/es en los que imparte clase, etc.), formada por 11 ítems en total. La valoración de estos ítems se realizó de acuerdo a una escala de 5 puntos tipo Likert, con la que los docentes debían expresar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentaban siendo 1 “totalmente en desacuerdo”, 2 “parcialmente en desacuerdo”, 3 “indeciso”, 4 “parcialmente de acuerdo”, 5 “totalmente de acuerdo”. Cabe añadir que los autores informaron de una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0,71.

Se decidió realizar una adaptación del cuestionario, El nuevo cuestionario se organizó en cuatro dimensiones (71 ítems), además de una dimensión específica para los datos sociodemográficos de los sujetos. La primera dimensión se denominó “Formación”, formada por 11 ítems, hace referencia a cómo de útil y eficaz ha sido la formación recibida sobre las Altas Capacidades en la práctica docente; la segunda dimensión “Percepciones”, estaba compuesta por 28 ítems; evalúa cómo los docentes ven las AACC en la sociedad y en los centros educativos, tomando como referencia mitos y estereotipos habituales respecto a este colectivo de alumnado. Esta dimensión se amplió y se evaluaron los “aspectos académicos”, la “adaptación personal y social”, los “aspectos físicos y personales”. La tercera dimensión “Conocimientos” estaba formada por 17 ítems en total, hace referencia a qué saben los docentes sobre las AACC tomando como referencia criterios de diagnóstico en torno a este grupo. y, la cuarta y última dimensión “Actitudes” estaba compuesta por 15 ítems, es decir, cómo actúan ellos ante este tipo de alumnado y qué implica para ellos tenerlo en su aula.

Como se puede observar estas 3 últimas dimensiones mantuvieron el mismo nombre que se les había dado en su primera versión. Las opciones de respuesta siguieron una escala Likert de 4 puntos, con la que los docentes debían expresar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentaban, siendo 1 “nada de acuerdo”, 2 “poco de acuerdo”, 3 “algo de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. A este nuevo cuestionario se le añadió una nueva dimensión “formación”; y, además, se incluyeron nuevos ítems

relacionados con los mitos y percepciones actuales sobre el alumnado con Altas Capacidades. (ver anexo 2).

En este nuevo cuestionario se incluyeron además una serie de variables sociodemográficas y de historia formativa y profesional del profesorado, concretamente: sexo, edad, especialidad, nivel/es en los que imparte clase, años de experiencia docente, zona en la que trabaja (rural, urbana y/o periférica), si ha tenido en el aula alumnado con AACC y cuántos años, si ha recibido formación sobre éstas y dónde. A diferencia del cuestionario precedente, se eliminaron algunos ítems, para asegurar una mayor confidencialidad de los datos (nombre, apellidos y código postal).

### 3.3.3 Procedimiento

Para elaborar el instrumento, la presente investigación se divide en dos fases: 1) una fase inicial en la que se elabora el cuestionario y se valida a través de juicio de expertos y prueba piloto; y 2) una fase de investigación empírica, a través de la cual se recopilan datos para la investigación en cuestión.

Para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento, se emplearon dos técnicas: validación por juicio de expertos, y prueba piloto. Con la primera se garantiza la validez de contenido y con la segunda la validez cultural y la comprensibilidad, es decir, que los ítems midan lo que dicen medir y que sean comprendidos por los encuestados.

Pasarín-Lavín, et al. (2021) informaron de un coeficiente de fiabilidad de 0,71 (Alfa de Cronbach). Previamente, los autores realizaron una valoración por juicio de expertos en función de: su representatividad, relevancia, comprensión, ambigüedad y claridad. La validación por juicio de expertos se realizó de manera individual y tuvo como objetivo valorar el grado de idoneidad de los ítems en función de su representatividad, relevancia, comprensión, ambigüedad y claridad. Para ello, se hizo entrega de una primera versión del cuestionario a 6 expertos relacionados con la educación en diferentes ámbitos, que valoraron la idoneidad de cada ítem siguiendo una escala de cuatro puntos tipo Likert donde 1 significa “nada”, 2 “sólo un poco”, 3 “algo” y 4 “mucho”. Así mismo, los expertos dispusieron de un apartado donde proponer una serie de cambios o mejoras. Este análisis, permitió posteriormente modificar algunas preguntas que resultaban ambiguas o tenían fallos conceptuales, sistematizar terminología para evitar choques conceptuales, y eliminar ítems que no eran relevantes para el estudio en cuestión.

Seguidamente, se realizó una prueba piloto aplicando el nuevo cuestionario a 10 estudiantes del Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal (véase anexo 1). Esta prueba permitió eliminar o modificar aquellos ítems que pudiesen producir un efecto negativo al estudio, garantizando que el cuestionario fuese comprensible para los encuestados.

Una vez que el cuestionario fue adaptado atendiendo a las respuestas de la prueba piloto, se decidió aplicar de forma online, a través de Google Formularios. Para ello, se realizó una búsqueda de los centros públicos y concertados de Canarias a través de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias; obteniendo así, los emails institucionales de cada centro. Se procedió a enviar mensajes personalizados al director/a de cada centro para solicitar la colaboración de los docentes de las etapas seleccionadas. En este correo se informó al director/a del centro sobre la identidad del investigador, de qué institución procedía y cuál era el objetivo del estudio, además de ofrecerle algunas indicaciones para la correcta ejecución del cuestionario, informando del carácter anónimo de los datos y el nivel de sencillez y rapidez en el que se podía elaborar. Un dato importante a destacar es la personalización de todos y cada uno de los emails, logrando así un mayor acercamiento y colaboración por parte de los miembros de dichas instituciones.

El instrumento estuvo accesible 15 días a través de un enlace, siendo enviado a los equipos docentes de los centros públicos y concertados de todas las Islas de la Comunidad Autónoma de Canarias, a través de correo electrónico, mediante un muestreo probabilístico estratificado. Se codificaron los datos y se analizaron a través del programa estadístico SPSS 25.0, lo que permitió obtener unos resultados que dan lugar a la discusión y conclusiones de este estudio.

### 3.3.5 Análisis e interpretación de la información

Para el análisis e interpretación de la información obtenida a través del cuestionario, se ha utilizado el programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), concretamente la versión 25, ya que se trata de un análisis de tipo estadístico. Se ha optado por dicha herramienta por la técnica de recogida de información que se ha implementado para el presente estudio (cuestionario). En este programa (SPSS) se creó una base de datos y se codificaron las variables. Una vez, elaborada dicha base de datos se comenzó a realizar los primeros análisis de tipo descriptivo, con el fin de obtener la

frecuencia, el análisis y la distribución de los porcentajes en cada caso. Se llevó a cabo este tipo de análisis con las siguientes variables: género, edad, nivel de estudios, especialidad, experiencia docente, población/zona de trabajo (urbana, rural y periférica), isla de procedencia (El Hierro, Fuerteventura, Gran Canaria, La Gomera, La Palma y Tenerife), alumnado con diagnóstico por AACC en el aula, años de experiencia docente con alumnado ALCAIN, formación sobre las AACC del profesorado, dónde se recibió la formación sobre las AACC, actualización de la formación sobre las AACC. Además, se obtuvo la media y desviación típica de las variables de escalas de medida, las cuales corresponden con las dimensiones del cuestionario, estas son: formación, percepciones, conocimientos actitudes.

Es importante mencionar que para el análisis de fiabilidad del cuestionario “Altas Capacidades Intelectuales” se realizó un análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach. Esto también, se llevó a cabo con todos los ítems de cada una de las dimensiones comprobando la fiabilidad de los mismos. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico-inferencial y un contraste de hipótesis mediante estadística no paramétrica con las variables previamente mencionadas.

Para el análisis inferencial, se optó por la selección de pruebas no paramétricas o de opción libre. Concretamente, se llevaron a cabo análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, debido a que no se cumplieron los supuestos de normalidad, el tamaño de la muestra era inferior a 30 casos por grupo y las variables a analizar eran ordinales. Las pruebas no paramétricas engloban una serie de pruebas estadísticas que tienen como denominador común la ausencia de asunciones acerca de la ley de probabilidad que sigue la población de la que ha sido extraída la muestra. Por esta razón es común referirse a ellas como pruebas de distribución libre. Además, reúnen las siguientes características: 1) son más fáciles de aplicar; 2) son aplicables a los datos jerarquizados; 3) se pueden usar cuando dos series de observaciones provienen de distintas poblaciones; 4) son la única alternativa cuando el tamaño de muestra es pequeño y 5) son útiles a un nivel de significancia previamente especificado (Berlanga y Rubio, 2012).

Finalmente, se procedió a la interpretación de los datos obtenidos, teniendo en cuenta, para el análisis inferencial, un nivel de significancia del 5% (.05) permitiendo averiguar si se rechazaba la hipótesis nula y se aceptaba la hipótesis alternativa

estableciendo diferencias significativas en cuanto a los resultados de los grupos muestrales, o por el contrario se rechazaba la hipótesis alternativa y se aceptaba la hipótesis nula, entendiéndose por ello que no existen diferencias significativas entre los grupos muestrales con respecto a la variable independiente.

### 3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico

#### *Cuestiones éticas.*

En cuanto a las cuestiones éticas de esta investigación, se informó previamente del anonimato asegurando la confidencialidad de los datos aportados a través de las respuestas del cuestionario, haciendo referencia a la ley de Protección de datos: *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.*

#### *Rigor de metodológico.*

La presente investigación cumple con los requisitos que aseguran la validez interna, ya que el instrumento utilizado fue validado a través de un juicio de expertos y una prueba piloto. Esto, además, permitió una adaptación y adecuación de los ítems del cuestionario antes de aplicarlo a la muestra objeto de estudio. Por otro lado, se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión de la literatura científica que ha permitido modificar y mejorar el cuestionario seleccionado, ya que se han incorporado los nuevos avances sobre el tópico a la presente investigación. Finalmente, se han reportado los datos sobre la fiabilidad del cuestionario original (Pasarín-Lavín, et al. (2021), así como sobre la adaptación realizada a la escala de medida, mediante el análisis Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones constituyentes del cuestionario.

## **4. RESULTADOS**

Respecto a los datos de fiabilidad del instrumento, los resultados indicaron un nivel alto, Asimismo, respecto a las dimensiones, los resultados indicaron buenos índices de fiabilidad  $\alpha=0,828$ , (véase tabla 3).

**Tabla 3**

*Alfa de Cronbach*

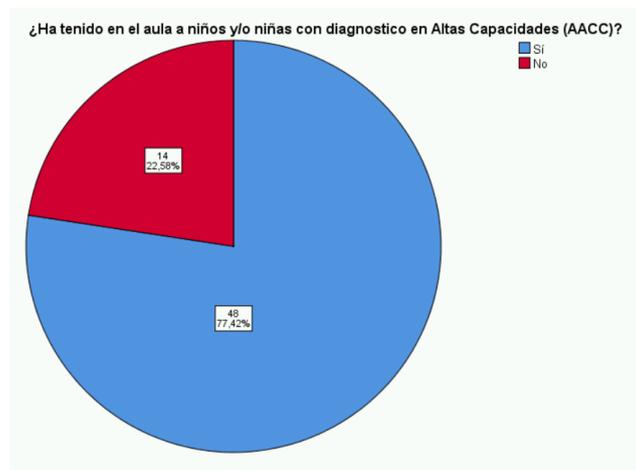
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Cuestionario general	0,828	71
Dimensión “Formación”	0,849	11
Dimensión “Percepciones”	0,813	28
Dimensión “Conocimientos”	0,823	17
Dimensión “Actitudes”	0,786	15

**Análisis descriptivo**

Este cuestionario fue contestado por 62 profesores y profesoras de los centros públicos y concertados de Canarias. Cabe destacar que solo 17 de ellos cuenta con algún tipo de formación sobre las Altas Capacidades, aspecto bastante llamativo dado el total de la muestra. El 77,4% afirma haber tenido en el aula alumnado con este diagnóstico, frente al otro 22,6% de la muestra que niega haber tenido esta tipología de alumnado en el aula (véase figura 2).

**Figura 2**

*Porcentaje de alumnado con diagnóstico por Altas Capacidades en el aula*



Asimismo, solo el 27,4% de los participantes asegura haber recibido formación en relación a las AACC (véase figura 3). De los 17 profesores y profesoras encuestados (total de la muestra: 62), que afirmaron haber tenido formación respecto a las Altas Capacidades, el 52,9% (n=9) afirma haber recibido dicha formación a través de los estudios académicos (grado, licenciatura, diplomatura, máster y/o doctorado), entre otros medios, tales como cursos y seminarios, revistas educativas, medios de comunicación, etc. específicos sobre AACC. Mientras que el 47,1% (n=8) ha recibido formación sobre las AACC únicamente a través de cursos, seminarios y otros medios de comunicación (redes sociales, blogs, etc.). El 52,9% (n=9) de los docentes (que sí han recibido formación) señalan haber recibido dicha formación hace 1-2 años, lo cual confirma el nivel de actualización de la información adquirida. El 29,4% (n=5) indica haber recibido dicha formación hace 3-5 años, el 11,8% (n=2) hace 6-10 años y el 5,9% (n=1) hace 11 años o más. Esto indica que el 47,1% (n=8) de la muestra que sí ha recibido formación sobre las AACC posee información desactualizada de este tipo de NEAE.

**Figura 3**

*Formación del profesorado en Altas Capacidades*



Todas las puntuaciones de las variables de escalas de medida (de las dimensiones) están medidas en un rango del 1 a 4, siendo 1 “nada de acuerdo”, 2 “poco de acuerdo”, 3 “algo de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. La puntuación media de la dimensión “formación”, fue 2,37 de y su desviación típica (en adelante DT) fue de 0,77 (véase anexo 3). En la dimensión de “percepciones” no hay casos perdidos y se obtuvo una puntuación media de 2,46 (DT=0,88) en “aspectos académicos” (véase anexo 4), 2,48 (DT=0,86) en

“adaptación personal y social” (véase anexo 5), 2,12 (DT=0,77) en “aspectos físicos y personales” (véase anexo 6), y 1,72 (DT=0,73) en “naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades” (véase anexo 7). Por otro lado, en la dimensión de “Conocimientos” no ya casos perdidos y se obtuvo una puntuación media de los datos de 2,31 de y su desviación típica fue de 0,82 (véase anexo 8). En último lugar, la dimensión de “Actitudes”, su puntuación media fue de 1,99 de y su desviación típica fue de 0,94 (véase anexo 9).

Con el fin de responder a las hipótesis planteadas se llevó a cabo un análisis inferencial mediante las pruebas (no paramétricas) U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

En la Hipótesis 1: “existen diferencias en las percepciones sobre alumnado ALCAIN entre el profesorado que ha tenido niños y niñas con diagnóstico por Altas capacidades frente a los que no”, los resultados indicaron que existen diferencias significativas en la percepción “el alumnado con AACC tiene un alto sentido de la creatividad” entre el profesorado que sí ha tenido alumnado en el aula con diagnóstico de AACC frente a los que no  $U= 206,5$ ;  $p= .018$ ;  $g$  Hedges=.77, por lo que se acepta la hipótesis alternativa.

No obstante, en el resto de ítems se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa, ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Esto quiere decir que el grado de acuerdo en la mayor parte de las percepciones, no difiere entre el profesorado que sí ha tenido alumnado con AACC en el aula y los que no (véase anexo 10).

Para responder a la hipótesis 2: “existen diferencias en cuanto a los conocimientos sobre las Altas Capacidades entre el profesorado que sí ha recibido formación sobre las AACC y los que no”, los resultados indicaron diferencias significativas entre los profesores que han recibido y los que no han recibido formación, concretamente en los siguientes conocimientos “el alumnado con AACC presenta un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales” ( $U= 250,5$ ;  $p= .024$ ,  $g$  Hedges= .65); “hablamos de precocidad intelectual cuando el ritmo de desarrollo del niño o niña es muy rápido durante las primeras etapas de la infancia” ( $U= 240$ ;  $p= .017$ ;  $g$  Hedges= .63 ); “un/a alumno/a con talento (dentro de las AACC) muestra una elevada aptitud o competencia en uno o varios

ámbitos específicos” ( $U=245,5$  ;  $p= .021$ ;  $g$  Hedges=  $.77$ ),; “el alumnado con AACC destaca en todas las áreas (matemáticas, lengua, ciencias, ...” ( $U=268,5$  ;  $p= .047$ ;  $g$  Hedges=  $1.34$ ); “una de las características del alumnado con precocidad intelectual es que manifiesta gran curiosidad que le lleva a preguntar constantemente” ( $U=219$  ;  $p= .005$ ;  $g$  Hedges=  $1.45$ ). Estos datos indican que conocimientos del profesorado sobre las AACC difieren significativamente entre el profesorado que sí ha recibido formación sobre este tipo de NEAE de los que no, siendo este primer grupo quien presentan mayor nivel de conocimiento en relación al alumnado ALCAIN respecto al segundo grupo. Para el resto de las variables dependientes, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. En definitiva, el profesorado que ha recibido formación sobre las AACC muestra tener casi los mismos conocimientos que aquellos docentes que no han recibido ningún tipo de formación sobre este tipo de NEAE (véase anexo 11).

Respecto a la Hipótesis 3: se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Esto significa que el nivel de conocimientos sobre las AACC no difiere entre el profesorado de las distintas etapas educativas. En definitiva, el profesorado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato muestran tener los mismos conocimientos respecto a las Altas Capacidades (véase anexo 12).

En la hipótesis 4: “existen diferencias actitudinales respecto al alumnado ALCAIN entre el profesorado con varios años de experiencia frente aquellos que llevan menos tiempo en el ámbito laboral” se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula en los ítems: “la atención extra que requiere el alumnado con AACC perjudicará al resto de alumnado del aula” ( $K= 14,18$ ;  $p= .048$ ); “la atención a los/as alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas” ( $K= 15,82$ ;  $p= .027$ ); “hay que esperar hasta los 12 años para que el/la niño/a se ha diagnosticado con AACC” ( $K= 14,06$ ;  $p= .050$ ). Esto significa que la actitud del profesorado sobre las AACC difiere en algunas condiciones entre el profesorado con menos años de experiencia docente de aquellos que tienen más años de experiencia laboral en el ámbito educativo. Se manifiestan mejores actitudes en aquellos docentes con menos de 1 año de experiencia y aquellos con 16 a 25 años de experiencia docente. No obstante, en el resto de los ítems de esta dimensión se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. En definitiva, tanto el

profesorado con más años de experiencias docente como aquellos que tienen menos presentan las mismas actitudes ante este colectivo (véase anexo 13).

## 5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Esta investigación tenía como objetivo analizar los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado respecto al alumnado con Altas Capacidades en la Comunidad Autónoma de Canarias.

En primer lugar, es importante resaltar que 77,4% de los docentes encuestados afirmaba haber tenido algún alumno o alumna con AACC en el aula. Esto resulta interesante ya que, tal y como se recoge García-Barrera y De la Flor (2016), quienes señalan que actualmente se estima que en España entre un 95% y un 99% de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales están sin identificar. Además, en los resultados de esta investigación se observa que, de manera global, no existen grandes diferencias entre haber tenido o no alumnado con este tipo de NEAE en el aula.

En relación a la formación sobre las AACC, los resultados muestran que el 27,4% de los encuestados han recibido formación sobre AACC, pero, aun así, no se encuentran diferencias significativas entre haber recibido o no formación, y además se puede observar la persistencia de ciertos mitos y creencias sobre este tipo de alumnado, lo que nos lleva a pensar que la formación que se ofrece es insuficiente. Esto podría provocar, a su vez, problemas de detección e intervención en el alumnado con AACC. Con lo cual, sería preciso seguir profundizando en esta problemática para dirigir dichos esfuerzos hacia la mejora de la formación de los profesionales docentes del sistema educativo español. En este sentido, los resultados obtenidos son coherentes con los estudios realizados por Acosta y Alsina (2017), López et al. (2019), Carrera et al. (2012), Barrera-Algarín et al. (2021), Liesa et al. (2019), García-Barrera y de la Flor (2016) y Tourón et al. (2002), ya que estos autores consideran que tanto los docentes activos como los egresados de educación actualmente no tienen la formación adecuada que les permita estar preparados para detectar y realizar intervención con el alumnado con AACC. Además, cabe mencionar a López et al. (2019) quienes señalan que el problema no radica únicamente en la escasa cantidad de docentes formados, sino en que la calidad de esa formación no es la óptima, lo que provoca que todavía una parte importante de los docentes de distintas etapas educativas conserven mitos y estereotipos que solo a través de una formación actualizada y de calidad se lograrían erradicar. Los ítems en los que se

encuentran diferencias significativas muestran que en los centros educativos se han consolidado ciertos mitos y percepciones erróneas, tales como que el alumnado con Altas Capacidades es bueno en todas las áreas de estudio o que es poco creativo, que dificultan la detección del alumnado, tal y como afirma Tourón (2000). Así se puede observar que estos ítems también son coherentes con los mitos expuestos por López et al., (2019). Por ejemplo, el alumnado con AACC presenta un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales, destaca en todas las áreas o es poco creativo.

En relación al análisis estadístico, cabe destacar que se han encontrado resultados que muestran diferencias significativas en los conocimientos, percepciones y actitudes entre los grupos de profesionales que han tenido o no alumnado ALCAIN en sus aulas, que han recibido o no formación acerca de las Altas Capacidades, que imparten clase en uno u otros niveles educativos, y que tienen más o menos años de experiencia docentes.

En cuanto a los conocimientos que posee el profesorado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, parece no existir grandes diferencias entre ellos. Esto puede dificultar tanto la detección temprana del alumnado con Altas Capacidad (en la etapa de Primaria) como la atención a sus necesidades educativas, cuando el diagnóstico sea confirmado en la etapa de Secundaria. Sin embargo, hay algunas excepciones en las que se ha demostrado un mayor nivel de conocimiento en el profesorado de Secundaria respecto al resto de la muestra. Estos resultados coinciden con los expuestos por Moon y Brighton (2008), quienes señalan que los maestros y maestras de Educación Primaria mantienen ciertas creencias obsoletas sobre las Altas Capacidades, influyendo significativamente en la experiencia educativa que reciben sus estudiantes. Van en la misma línea los trabajos de López et al. (2019), Mendioroz et al. (2019) y Peña et al. (2003).

Por otro lado, a medida que aumentan los años de experiencia docente de los profesionales, mejoran sus actitudes. Sin embargo, también se han observado actitudes positivas hacia este colectivo en los docentes que tienen menos de un año de experiencia. Este análisis concuerda con los trabajos realizados por Gali et al. (2017) y Perkovic y Boric (2015), quienes señalan que los años de experiencia influyen decisivamente en las actitudes y prácticas docentes hacia estos alumnos y alumnas. A su vez, esto también es evidenciado por Pasarín-Lavín et al. (2021), quienes informan que los egresados de educación poseen mejores actitudes que los profesionales en activo. Además, resulta llamativo saber que a lo largo de la carrera profesional la dimensión de actitudes mejora, sobre todo en aquellos docentes que sí reciben formación específica sobre las AACC. Y es que, en general, los docentes tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva,

pero estas actitudes son más favorables cuando los docentes tienen poca experiencia docente y cuando han realizado algún tipo de curso de capacitación específica (Subban y Sharma, 2005; Brevik et al., 2018; Mónico et al. 2018).

Debido al tamaño de la muestra ( $n=62$ ), no se pueden generalizar los datos obtenidos, ni las conclusiones que se hagan sobre los mismos, ya que no es representativo para la población docente de la Comunidad Autónoma de Canarias, por lo que sería conveniente (en vista a futuros estudios) mejorar este aspecto con el objetivo de obtener resultados más generalizables. Sin embargo, se han podido realizar algunas reflexiones y conclusiones interesantes sobre el tópico que estamos tratando. Es importante señalar previamente que entre las limitaciones que se han encontrado durante la investigación, además del tamaño de la muestra, habría que mencionar la configuración de los grupos en el análisis estadístico, tales como: los cursos en los que se imparte clase, o el tipo de especialidad de los sujetos, ya que muchos docentes dan clase en varios niveles educativos, con lo cual resultaba difícil clasificarlos por etapas; y, en caso similar, había profesores y profesoras que tenían varias especialidades (licenciaturas, diplomaturas, grados, másteres y/o doctorados), con lo cual, también hubieron dificultades a la hora de agruparlos a causa del solapamiento entre ellas. Esto tuvo especial impacto a la hora de realizar los análisis estadísticos, por lo que se optó por las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

En conclusión, este estudio aporta cierta evidencia sobre la formación, las percepciones, los conocimientos y las actitudes de los docentes de Canarias en relación a las AACC en la actualidad. Los resultados han mostrado un déficit de formación, además de una inadecuación de la misma, y una presencia de mitos y estereotipos que se mantienen todavía hoy en el ámbito educativo. En vista de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes cuestiones: ¿realmente se está ofreciendo una formación de calidad al profesorado acerca de la diversidad del alumnado? ¿es suficiente la formación adquirida por los docentes para cubrir las necesidades educativas del alumnado ALCAIN? ¿se ha realizado alguna cambio o mejoría en los planes de estudios de los estudiantes de educación para cubrir estas necesidades formativas? Estas preguntas llevan a considerar preciso continuar ampliando y profundizando sobre esta temática con el fin de analizar la formación inicial de los futuros profesores y profesoras de nuestra comunidad autónoma y de nuestro país dada la creciente notoriedad de la atención a la diversidad que está surgiendo en nuestro sistema educativo a nivel legislativo. De alguna

manera, se debe cubrir esta laguna de conocimiento, permitiendo mejorar los conocimientos, las percepciones y las actitudes de los docentes y fomentando una enseñanza de calidad para el alumnado con AACC.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Normativa

Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/203/boletin.203.pdf>

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. *Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Gobierno de Canarias. Recuperado el 21 de febrero de 2022. [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades\\_apoyo\\_educativo/otras\\_neae/altas\\_capacidades\\_intelectuales/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/altas_capacidades_intelectuales/)

DECRETO 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/ORCO/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=838401622727>

DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. <https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/D228%2C2014.pdf>

DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, (46), martes 6 de marzo de 2018. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220. Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. «BOE» núm. 106, de 04 de mayo de 2006 Referencia: BOE-A-2006-7899. Artículo 76 y 77.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013 Referencia: BOE-A-2013-12886. Artículo 57.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. Jefatura del Estado.

[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

Orden de 22 de julio de 2005, por el que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. BOC nº 149. Lunes 1 de agosto de 2005.

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2005/149/001.html>

Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. «BOE» núm. 47, de 23 de febrero de 1996, páginas 6918 a 6922. Ministerio de Educación y Ciencia.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-4127>

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. «BOE» núm. 107, de 3 de mayo de 1996, páginas 15545 a 15546. Ministerio de Educación y Ciencia.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-9792#:~:text=A%2D1996%2D9792-,Orden%20de%2024%20de%20abril%20de%201996%20por%20la%20que,condiciones%20personales%20de%20sobredotaci%C3%B3n%20intelectual>

ORDEN FORAL 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil

y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F3/LYN13417/3-13417.pdf>

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. «BOE» núm. 182, de 31 de julio de 2003, páginas 29781 a 29783. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-15365>

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. «BOE» núm. 119, de 16 de mayo de 1996, páginas 16873 a 16875. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-10913>

## Artículos

Acereda, A. (2000). *Niños superdotados: Guía para padres y profesores*. Madrid: Pirámide.

Acosta, Y. y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números. Revista didáctica de matemáticas*, (94), 71-92. [https://www.researchgate.net/publication/320077377\\_Conocimientos\\_del\\_profesorado\\_sobre\\_las\\_altas\\_capacidades\\_y\\_el\\_talento](https://www.researchgate.net/publication/320077377_Conocimientos_del_profesorado_sobre_las_altas_capacidades_y_el_talento)

Aguado, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.

Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/292/287>

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galande, I., Santamaría, P., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (1a. ed.).

[https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c\\_Pub\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf)

Alcaraz, S., y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>

Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74, <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>

Allport, G. (1935). Attitudes, en Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*, Worcester, Clark University Press.

Alonso, J. (2008). La educación de los alumnos con sobredotación intelectual. En J. Alonso (Ed.), *Inteligencia, creatividad y talento: una inversión para la niñez en riesgo*. VII Congreso Bienal de la Ficomundyt. Lima, 37-64. <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf>

Alonso, J.A., Renzulli, J.S., y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. EOS.

Álvarez, B., Cardona, C., Gervilla, Á., Gordillo, V., Guzmán, M., Jiménez, C., Pérez, R. y Prieto, D. (2004). *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: omagraf, s.l.

Apraiz, J. (1995). *La educación del alumnado con Altas Capacidades*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/especiales/110005c\\_Doc\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110005c_Doc_EJ_altas_capacidades_c.pdf)

Aretxaga, L. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. *Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco*, (1), 10-40. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5981\\_d\\_Orientaciones-educativas-altas-capacidades.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5981_d_Orientaciones-educativas-altas-capacidades.pdf)

- Arribas, D., Santamaria, F. P., Sánchez, F., y Fernández, P. (2013). *BAT-7 Baterías de Aptitudes de TEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Artiles, C., Álvarez, J., y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades*. Guía para las familias. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de ordenación e innovación educativa.  
[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dts/publicaciones\\_ceus/pdf/orientaciones\\_aacc\\_guia\\_para\\_las\\_familias.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dts/publicaciones_ceus/pdf/orientaciones_aacc_guia_para_las_familias.pdf)
- Azevedo, S. M. L. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades / superdotación: mitos y dilemas docentes en la indicación de cuidados. *Psicología: ciencias y profesorado*, 30(1), 32-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la Atención a la Diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la Inclusión Educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.
- Bain, S.K. y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.  
<https://doi.org/10.1177/001698620404800302>
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J.L., Fernández-Reyes, T. y García-González, Abraham (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 209-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.422431>
- Barrera, Á., Durán, R., González, J. y Reina C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía.  
<http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Manual.pdf>
- Baudson, TG y Preckel, F. (2013). Teorías implícitas de la personalidad de los profesores sobre los superdotados: un enfoque experimental. *School Psychology Quarterly*, 28 (1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>

- 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>
- Benavides, M. (2008). Caracterización de sujetos con talento en resolución de problemas de estructura multiplicativa. Tesis doctoral. [Universidad de Granada]. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1827/1/17349515.pdf>
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/45283/1/612531.pdf>
- Borges, A. (2017). Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. En G. López-Aymes, G., Moreno, A. J., Montes-de-Oca-O'Reilly, A. y Manríquez, L. *Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas* (pp. 211-230). México: Fontamara.
- Borges, Á., 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687072>
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude: Spinal Tap Psychometrics in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236–238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., y Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, (71), 34- 45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>

- Brody, L. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, (368), 174-195. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/el-estudio-de-julian-c.-stanleysobre-talento-excepcional.pdf?documentId=0901e72b81e9f56e>
- Cakir, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.269>
- Calero, M. D. y García, M. B. (2011). *La evaluación de los niños superdotados: ¿cuándo, por qué y cómo?* Consejo General de la Psicología de España. [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=3304](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3304)
- Campbell, DT (1967). Estereotipos y la percepción de las diferencias grupales. *Psicólogo estadounidense*, 22 (10), 817–829. <https://doi.org/10.1037/h0025079>
- Cano, I. (2002). *Alumnado con altas capacidades intelectuales: Propuesta de intervención*. La Rioja: Universidad internacional de la Rioja.
- Carreras, L., Castiglione, F., y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente*. Horsori Editorial.
- Carreras, L., García, C., Fernández, M., González, R., Sales, S. y Bernal, A. (2015). Estudio sobre la aceleración de curso como medida de intervención educativa para alumnos con altas capacidades (superdotados y talentos académicos). En M. Fernández y L. Carreras (Coords.), *IV Jornadas Nacionales de Altas Capacidades. Educación y Creatividad*. Barcelona. [http://www.mentor.cat/uploads/2/5/2/4/25246316/estudio\\_aceleraci%C3%B3n.pdf](http://www.mentor.cat/uploads/2/5/2/4/25246316/estudio_aceleraci%C3%B3n.pdf)
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., y Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>

- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220.  
<https://revistadepedagogia.org/lxvi/no-240/bases-intelectuales-de-la-excepcionalidad-un-esquema-integrador/101400010026/>
- Castelló, A., y Batlle, C. de. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, (6), 26-66.
- Castro, M. (2005). Conocimiento y actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de Magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. Tesis doctoral [Universidad Complutense de Madrid].  
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28588.pdf>
- Castro, E., Ruiz-Hidalgo, J. F., y Castro-Rodríguez, E. (2015). Retos, profesores y alumnos con talento matemático. *Aula*, 21, 85-104.  
<http://dx.doi.org/10.14201/aula20152185104>
- Colangelo, N., Assouline, S. y Gross, M. (2004). Una nación engañada. Iowa City: The Belin-Blank Center for Gifted Education.  
[http://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15\\_d062698e6fd34ddca94b36595314784d.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15_d062698e6fd34ddca94b36595314784d.pdf)
- Comes, G., Díaz E.M., Luque, A. y Ortega, J. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.  
[https://www.researchgate.net/publication/46246750\\_Analisis\\_de\\_la\\_legislacion\\_espanola\\_sobre\\_la\\_educacion\\_del\\_alumnado\\_con\\_altas\\_capacidades](https://www.researchgate.net/publication/46246750_Analisis_de_la_legislacion_espanola_sobre_la_educacion_del_alumnado_con_altas_capacidades)
- Corbalán, F. J. Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R.M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA ediciones.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&tlng=es)

- Czeschlik, T. y Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177-189. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Delisle, J., y Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers. How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Díaz Cabrera, L. (2004) *El mundo del superdotado: Los compañeros del aula*. Tesis de licenciatura. [Universidad de La Laguna].
- Domínguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faísca: revista de altas capacidades*, (9), 3-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476355>
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., y Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197-211. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>
- Elices, J., Palazuelo, M. y Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 11(13), 23-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2441630>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., y Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105-112. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6060660/>
- Espinoza, M. y Fiz, M. R. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas el alumnado con altas capacidades en un centro de educación primaria. *Aula Abierta*, 36(1), 49-64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4861/01720093005382.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 19(2), 79–92. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Feldman, D. H. (1992). Has There Been a Paradigm Shift in Gifted Education? En N. Colangelo, S. G. Assouline y D. L. Ambrosion (Eds.). *Talent Development: Proceedings From the 1991 Henry B. and Jocelin Wallace National Research Symposium on Talent Development* (págs. 89-94). New York: Trillium Press.
- Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., y Rodríguez, C. (2017). Identifying gifted children: Congruence among different IQ measures. *Frontiers in Psychology*, 8(1239), 1-10.
- Fernandez, M. D., Álvarez, B., Ocio, E. S., Rayo, J., y Sepúlveda, F. (2009). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Editorial UNED.
- Fernández, T. y Sánchez, T. (2011). *Cómo intervenir educativamente con los alumnos de altas capacidades intelectuales*. Guía para profesores y orientadores. Sevilla: MAD, S.L.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., y Badía M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74.
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., y Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288- 295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- Fraser-Seeto, K. (2013). Pre-service Teacher Training in Gifted and Talented Education: An Australian Perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 3(1), 29-38.
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, (368), 255-278. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista->

[deeducacion/articuloscastellano/ultimas-  
versiones/12joanecastv2.pdf?documentId=0901e72b81cb8868](https://www.deeducacion/articuloscastellano/ultimas-<br/>versiones/12joanecastv2.pdf?documentId=0901e72b81cb8868)

- Gali, G.F., Fakhrutdinova, A.V. y Grigorieva, L.L. (2017). The Teachers' Strategies of Identifying and Development of Gifted Students in Foreign Countries. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9), 266-271.
- García-Barrera, A. y De la Flor, P. (2016). Percepción de los profesores españoles sobre los alumnos superdotados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García Barrera, A., Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Geake, J.G. y Gross, M.U.M. (2008). Teachers' Negative Affect toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Genovard, C. y González, J. P. (1993). *Intervención*. En Pérez, L. 10 palabras clave en superdotados. Estrella: Editorial Verbo Divino.
- Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., y Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295. <http://doi.org/10.5014/ajot.38.1.13>
- Gómez, C., Gonzalo, M., de León, B., y Mendo, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra. Avances en altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 65-74. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451>
- González, R. y Palomares, A. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. En A. Palomares (Coord.), *Competencias y empoderamiento docente: Propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos* (págs. 117-122). Madrid: Síntesis.

- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J. M., Fourneret, P., y Revol, O. (2013). A cross-sectional study of trait-anxiety in a group of 111 intellectually gifted children. *L'Encephale*, 39(4), 278-283. DOI: [10.1016/j.encep.2013.02.001](https://doi.org/10.1016/j.encep.2013.02.001)
- Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., y Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410. DOI: [10.1016/j.ejpn.2015.03.006](https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006)
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., y Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?. *PloS one*, 7(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041043>
- Guillén, A., Liesa, M., y Latorre, C. (2022). La percepción de los estudiantes de magisterio sobre las altas capacidades. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 65-85. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/17047>
- Guirado, À. (2015b). Idees clau sobre les altes capacitats a l'escola. GUIX. *Elements d'acció educativa*, (414), 31-36.
- Guzmán, M. (2004). Tratamiento del talento matemático precoz. En A. Rivero (Ed.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados* (119-135). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11709>
- Harrison, G. E., y Van Haneghan, J. P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 669-697. <https://doi.org/10.1177/016235321103400407>
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364(2), 251-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684867>

- Hervás, R. M. y Prieto, M. D. (2000). Competencias del psicopedagogo en la evaluación del superdotado. *FAISCA Revista de Altas Capacidades*, (8).  
<https://www.researchgate.net/publication/27594292> Competencias del psicopedagogo en la evaluación del superdotado
- Higueras-Rodríguez, L., y Fernández-Gálvez, J. (2017). The role of the family in the education of children with high intellectual capacities. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (7), 149-163.  
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Higueras-Rodríguez, L., y Fernández, J. (2016). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (7), 149-163.  
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Jiménez, C. (2004). Alumnos superdotados: Caracterización e identificación. En A. Rivero (Ed.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados* (11-43). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11709>
- Jiménez, C., y Álvarez, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, (313), 279-295.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre313/re3131300461.pdf?documentId=0901e72b81272c1a>
- Jiménez, J., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 51-64. <http://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/2006-Evaluaci%C3%B3n-de-los-efectos-de-la-aceleraci%C3%B3n-en-alumnos-con-alta-capacidad-intelectual-en-la-Comunidad-Aut%C3%B3noma-de-Canarias.pdf>
- Kelemen, G. (2016). Teachers' Attitude towards Giftedness. *Agora Psycho-Pragmatica*, 10(1), 95-104.

- Kostogianni, N., y Andronikof, A. (2009). Self-esteem, self-centeredness and socialemotional adjustment of gifted children and adolescents. *L'Encephale*, 35(5), 417-422. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.10.006>
- Lassig, C. (2015). Teachers' Attitudes towards the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 2-42. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.568682413215995>
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Peternel, G. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 189-208. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1006.2032&rep=rep1&type=pdf>
- Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C., y Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los Graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: Retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(4), 46-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>
- López, E., Martín, M. I., y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria. *Contextos Educativos*, 24, 63-76. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3949/3538>
- Louis, J. M. (2004). *Los niños precoces*. Madrid: Narcea.
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roepers Review*, 35(2), 136-143.
- Luque-Parra, D. J., Luque-Rojas, M. J., y Hernández, R. (2017). Altas Capacidades intelectuales y Trastorno de Déficit de atención con Hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educativa*, 56(1), 164-182.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted*

- and Talented International*, 32(2), 134-160.  
<https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- Martínez, F. (2009). Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista digital. Innovación y Experiencias Educativas*, (15), 1-11.  
<https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/11/respuesta-educativa-al-alumnado-con-altas-capacidades-intelectuales.pdf>
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades: Escuela Inclusiva: alumnos distintos, pero no diferentes*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. y Guirado, Á. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación del periodo escolar*. Graó.
- Mendioroz, A., Rivero, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265- 284.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Mofield, E. L., y Parker, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>
- Molina, A. (2016). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54.  
<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660897004/574660897004.pdf>
- Mónico, P. (2018). Impacto de estrategias y metodologías docentes para la atención de necesidades educativas del alumnado en el ámbito de educación primaria [Tesis doctoral]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=207266>
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación* 40(5), 1-12.  
[https://www.researchgate.net/publication/28130683\\_Actitudes\\_ante\\_la\\_discapacidad\\_en\\_el\\_alumnado\\_universitario\\_matriculado\\_en\\_materias\\_afines](https://www.researchgate.net/publication/28130683_Actitudes_ante_la_discapacidad_en_el_alumnado_universitario_matriculado_en_materias_afines)

- Moon, S. M. (2009). Myth 15: Highability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.  
<https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Moon, T.R. y Brighton, C.M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.  
<https://doi.org/10.1177/016235329501800304>
- Muglia, S. y Tonete, J. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 34(1), 29-60.  
<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Roberts, J. y Martray, C. R. (2000). Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roepers Review*, 23(1), 34-39. DOI: [10.1080/02783190009554059](https://doi.org/10.1080/02783190009554059)
- Olszewski-Kubilius, P., Subtonik, R., y Worrel, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, (368), 41-65.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/re-pensando-lasaltas%20capacidades.pdf?documentId=0901e72b81e8ccb2>
- Pasarín-Lavín, T., Rodríguez, C., y García, T. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 183-207.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8099574>
- Pfeiffer, S. I. (2011). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9.  
<https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Peñas, M. (2006). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Tesis doctoral. [Universidad Pontificia Comillas].  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105906>
- Peña del Agua, A., Martínez, R., Velázquez, A., Barriales, M. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad

- intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.  
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99211/94811>
- Pérez, L. (2018, marzo 19). *El silencio de las niñas y mujeres con Alta Capacidades*. XII Seminario Internacional Mujer y Superdotación.  
<http://www.altacapacidadesytalentos.com/mujer-y-superdotacion/>
- Pérez, L. F., Losada, L., y González, C. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa. *Aula abierta*, 37(1), 31-44. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/4871>
- Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.  
[https://www.researchgate.net/profile/Africa-Borges/publication/316670070\\_Conocimientos\\_y\\_mitos\\_sobre\\_altas\\_capacidades/links/5c6a88a44585156b57035fde/Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Africa-Borges/publication/316670070_Conocimientos_y_mitos_sobre_altas_capacidades/links/5c6a88a44585156b57035fde/Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702024>
- Perkovic, I. y Boric, E. (2015). Teachers' Attitudes towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178.
- Pfeiffer, S. I. (2015). The tripartite model on high capacity and best practices in the evaluation of the ablest. *Revista Educación*, (368), 66-95.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368-3.html>
- Pierce, R.L., Adams, C.M., Neumeister, K.L.S., Cassady, J.C., Dixon, F.A. y Cross, T.L. (2007). Development of an Identification Procedure for a Large Urban School Corporation: Identifying Culturally Diverse and Academically Gifted Elementary Students. *Roeper Review. Journal on Gifted Education*, 29(2), 113-118.

- Pontón, M. L., y Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (12), 223-245.  
<http://www2.uned.es/reop/pdfs/2001/12-22-2---223-Marta%20Luz%20Ponton.PDF>
- Reche, G. M. (2019). *Altas Capacidades Intelectuales. Conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. [http://www.carm.es/edu/pub/19638\\_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf](http://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf)
- Reis, S. y Renzulli, J. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del Talento. La Aceleración como Estrategia Educativa*. A Coruña: Netbiblo.  
[https://es.scribd.com/document/256133667/El-Desarrollo-Del-Talento-Libro#download&from\\_embed](https://es.scribd.com/document/256133667/El-Desarrollo-Del-Talento-Libro#download&from_embed)
- Riba, S. S., y Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 3-25.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476204>
- Richert, E.S. (1991) Patterns of underachievement among gifted students. En M. Bireley y J. Genshaft (Eds) *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental and multicultural issues* (págs. 139-162). Nueva York: Teacher College Press.
- Rizza, M. G. y Morrison, W. F. (2003). Uncovering Stereotypes and Identifying Characteristics of Gifted Students and Students with Emotional/Behavioral Disabilities. *Roepers Review. Journal on Gifted Education*, 25(2), 73-77.
- Robinson, A. y Clinckanbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. En Pfeiffer, S. I. (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (págs. 13-31). New York: Springer.

- Rodrigues, R. y De Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 190-214.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2634/2581>
- Romero, S. J., Hernández, C. J. Ordóñez, X. G. (2016). La competencia digital de los docentes en educación primaria. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (4), 33-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6159598>
- Sánchez Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 57-70.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.18287>
- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., y Seisdedos, N. (2014). *EFAI: Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46, 11-16. DOI:  
<https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Seeley, K.R. (1993). Gifted students at risk. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver: Love.
- Segovia, I., y Castro, E. (2004). La educación de los niños con talento en España. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (págs. 115-128). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Severy, L. (1974). *Procedures and issues in the measurement, and evaluation, educational testing service*. Princeton: National Institute of Education, US department of Health, Education and Welfare.
- Shechtman, Z., y Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to non gifted peers. *Roepers Review*, 34(1), 63-72.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Soriano, E.I, y Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos

socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212. DOI: <https://doi.org/10.33064/ippd1649>

Snyder, K. E., y Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228.

Sternberg, R. J. y Detterman. (1994). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.

Sternberg, R. J. (2004) *Definitions and conceptions of giftedness*. Corwin Press: Thousand Oaks.

Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (2004) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Subban, P., y Sharma, U. (2005). Understanding educator Attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2), 1-19. DOI: [10.18061/dsq.v25i2.545](https://doi.org/10.18061/dsq.v25i2.545)

Szymanski, T. y Shaff, T. (2013). Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students. *Gifted Children*, 6(1), 1-27.

Tallent-Runnels, M., y Tirri, K. (1998). *Teachers' Attitudes Toward Gifted Education: A Cross-cultural Study*. ECHA Conference.

Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M. y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. vol. V. the gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford Univer. Press.

Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roeper Review. Journal of Gifted Education*, 39(3), 210-212. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>

Torrego, J. C. (2012), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

- Torrego, J. C. y Bueno, Á. (2018). Alumnos con altas capacidades intelectuales: detección y aprendizaje cooperativo. En J. C. Torrego, y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (págs. 199-217). Madrid: Editorial Síntesis.
- Torrego, J.C., Monge, C. y Muñoz, Y. (2017). Elementos de análisis para innovar la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades. En C. Monge, y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (págs. 297-318). Madrid: Editorial Síntesis.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidad en torno a la alta capacidad. En Almeida, L., Oliveira, E. P. y Melo, A. S. *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*, 1-13. Braga: ANEIS. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19979/1/Mitos%20y%20realidades%20en%20torno%20a%20la%20alta%20capacidad.pdf>
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, (9), 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476364>
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Touron, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, (368), 196-231. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/el-modelo-flipped-learning-y-el-%20desarrollo-del-talento-en-la-escuela.pdf?documentId=0901e72b81e9f56f>

- Treffinger, D. J. (1991). Future Goals and Directions. En N. Colangelo, y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes toward Giftedness. *Roepers Review. Journal on Gifted Education*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Urban, S., Camos, V., Habersaat, S., y Stéphan, P. (2018). Faces presenting sadness enhance self-control abilities in gifted adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 514-520. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12241>
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Wallace, B. y Erikson, G. (2006). *Diversity in Gifted Education. International perspectives on global issues*. Nueva York: Routledge.
- Wang, K. T., Fu, C. C., y Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96-108. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4426>
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV* (2a ed.). Madrid: TEA.
- Wellisch M. y Brown J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167. <https://doi.org/10.1177/1932202X12438877>
- Whitmore, J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman. *Los niños superdotados: aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana.
- Yuste, C., Martínez-Arias, R., y Gálvez Manzano, J. L. (1988). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. Madrid: CEPE.

## ANEXOS

### Anexo 1. Prueba piloto del cuestionario.

Preguntas:

- ¿Considera que esta sección está elaborada de forma adecuada? Marcar la opción sí o no.
- ¿Ha encontrado algún fallo en la redacción? Marcar la opción: sí o no.
- Si ha marcado SÍ en la anterior pregunta, responda cuál. (Respuesta corta).
- A la hora de responder a este cuestionario, ¿se ha sentido fatigado/a? Marcar la opción: sí o no.
- ¿La cumplimentación del cuestionario la ha realizado en el tiempo estipulado? Marcar la opción: sí o no.
- De no ser así, indique aproximadamente cuántos minutos ha tardado en cumplimentarlo. (Respuesta corta).

Enlace para acceder a la prueba piloto: <https://forms.gle/hcJ6vXUCRo8JkXjN8>

### Anexo 2. Cuestionario Altas Capacidades Intelectuales.

Estimado/a profesor o profesora, mi nombre es Elizabeth Martín Izquierdo y soy estudiante del Máster de Intervención Psicopedagógica en contextos de Educación Formal y No Formal de la Universidad de La Laguna. El objetivo de este cuestionario consiste en conocer la formación y percepción del profesorado frente a las Altas Capacidades, en adelante AACC.

Esta información será utilizada de forma anónima siguiendo la Ley de Protección de datos: Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y se utilizará estrictamente con fines de la investigación para la elaboración de Trabajo Fin de Máster. En el primer bloque de preguntas (datos sociodemográficos) se encontrará con preguntas de varias alternativas de respuesta y en el bloque 2, 3, 4 y 5 con preguntas de escala tipo Likert, donde usted deberá indicar su grado de acuerdo y desacuerdo (donde 1 significa "nada de acuerdo", 2 "poco de acuerdo", 3 "algo de acuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo"), en las que tendrá que marcar una opción

de respuesta. Le pedimos su colaboración, es muy importante para nosotros, tan solo le llevará aproximadamente unos 10 minutos.

Cuestionario adaptado de Pasarín-Lavín, Rodríguez y García (2021).

<b>BLOQUE I: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b>
<b>1. Género:</b> masculino / femenino / no binario.
<b>2. Edad:</b> (años). Rangos de edades: Rango estrecho: 23-25 / 26-30 / 31-35 / 36-40 / 41-45 / 46-50 / 51-55 / 56-60 / mayor de 61.
<b>BLOQUE II: FORMACIÓN</b>
<b>3. Nivel de estudios:</b> Licenciatura, diplomatura, grado, máster, doctorado, otros.
<b>4. Especialidad:</b> <b>Licenciaturas:</b> Licenciatura en Biología. Licenciatura en Economía. Licenciatura en Filología. Licenciatura en Filosofía. Licenciatura en Física. Licenciatura en Geografía. Licenciatura en Historia. Licenciatura en Historia del arte. Licenciatura en Humanidades. Licenciatura en Lingüística. Licenciatura en Magisterio de educación infantil. Licenciatura en Magisterio de educación primaria. Licenciatura en Matemáticas. Licenciatura en Pedagogía. Licenciatura en Psicología. Licenciatura en Psicopedagogía. Licenciatura en Teoría de la literatura y literatura comparada. Otros.  <b>Diplomaturas:</b> Diplomatura en Educación social. Diplomatura en Maestro - especialidad de audición y lenguaje. Diplomatura en Maestro - especialidad de educación especial.

Diplomatura en Maestro - especialidad de educación infantil.  
Diplomatura en Maestro - especialidad de educación musical.  
Diplomatura en Maestro - especialidad de educación primaria.  
Diplomatura en Maestro - especialidad de lengua extranjera.  
Diplomatura en Maestro - especialidad de educación física.  
Diplomatura en Logopedia.  
Diplomatura en Terapia Ocupacional.  
Otros

**Grados:**

Grado en Biología  
Grado en Economía  
Grado en Español: Lengua y Literatura.  
Grado en Estudios Ingleses.  
Grado en Filosofía.  
Grado en Física.  
Grado en Geografía y Ordenación del Territorio.  
Grado en Historia.  
Grado en Historia del Arte.  
Grado en Logopedia.  
Grado en Maestro en Educación Infantil.  
Grado en Maestro en Educación Primaria.  
Grado en Matemáticas.  
Grado en Pedagogía.  
Grado en Psicología.  
Grado en Química.  
Otros

**Másteres:**

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.  
Máster Universitario en Estudios Pedagógicos Avanzados.  
Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal.  
Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria.  
Otros.

<p><b>Doctorados:</b>                  Programa de Doctorado en Educación.                  Programa de Doctorado en Filosofía.                  Programa de Doctorado en Arte Y Humanidades.                  Otros.</p>									
<p><b>5. Nivel/es en los que imparte clase:</b> (Puede marcar más de una opción).                  1º de Educación Primaria / 2º de Educación Primaria / 3º de Educación Primaria / 4º de Educación Primaria / 5º de Educación Primaria / 6º de Educación Primaria / 1º de Educación Secundaria Obligatoria / 2º de Educación Secundaria Obligatoria / 3º de Educación Secundaria Obligatoria / 4º de Educación Secundaria Obligatoria / 1º Bachillerato / 2º Bachillerato.</p>									
<p><b>6. Años de experiencia docente:</b>                  Menos de 1 año / de 1 a 5 años / de 6 a 10 años / de 11 a 15 años / de 16 a 20 años / de 21 a 25 años / de 26 a 30 años / de 31 a 35 años / de 36 a 40 años / más de 41 años.</p>									
<p><b>7. Población en la que trabaja: (zona)</b>                  Zona rural / urbana / periférica.</p>									
<p><b>8. Indique a continuación la isla en la que actualmente trabaja:</b>                  Tenerife/ La Palma / El Hierro / La Gomera / Gran Canaria / Lanzarote / La Graciosa / Fuerteventura / Otros lugares (Comunidad Autónoma, País, ...)</p>									
<p><b>9. ¿Ha tenido en el aula a niños y/o niñas con diagnóstico en Altas Capacidades? Sí o no.</b></p>									
<p><b>10. ¿Cuántos años experiencia tiene con alumnado de AACC?</b>                  Menos de 1 año / de 1 a 5 años / de 6 a 10 años / de 11 a 15 años / de 16 a 20 años / de 21 a 25 años / de 26 a 30 años / más de 31 años.</p>									
<p><b>11. ¿Ha recibido usted formación sobre las Altas Capacidades? Sí o no.</b>                  Sí usted ha recibido formación sobre AACC, responda a las siguientes preguntas:</p>									
<p><b>12. Señala dónde principalmente:</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Estudios académicos (Grado, licenciatura, máster o diplomatura).</td> <td>Cursos y seminarios específicos sobre AACC.</td> <td>Redes Sociales, Medios de comunicación, Blogs, etc. sobre AACC.</td> <td>Revistas educativas sobre AACC.</td> <td>Otros.</td> </tr> </table>					Estudios académicos (Grado, licenciatura, máster o diplomatura).	Cursos y seminarios específicos sobre AACC.	Redes Sociales, Medios de comunicación, Blogs, etc. sobre AACC.	Revistas educativas sobre AACC.	Otros.
Estudios académicos (Grado, licenciatura, máster o diplomatura).	Cursos y seminarios específicos sobre AACC.	Redes Sociales, Medios de comunicación, Blogs, etc. sobre AACC.	Revistas educativas sobre AACC.	Otros.					
<p><b>13. ¿Cuándo recibió esta formación?</b></p>									

En este año escolar (2021-2022) / el año escolar anterior (2020-2021) / hace 2 años (2019-2020) / hace 3-5 años (2016-2019) / hace 6-10 años (2011-2015) / hace 11 años o más (< 2010).

A continuación, deberá indicar su grado de acuerdo (del 1 al 4) donde 1 significa "nada de acuerdo", 2 "poco de acuerdo", 3 "algo de acuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo" sobre las siguientes afirmaciones.

Sólo contestarán a las siguientes preguntas aquellas personas que han señalado previamente que SÍ han recibido formación sobre las AACC.

<b>Bloque II: Formación.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>“La formación que he recibido ...”</i>				
1. Me ha servido de gran utilidad.				
2. Ha ampliado mis conocimientos acerca de las AACC.				
3. Me ha ayudado a comprender de una manera más acertada las necesidades educativas del alumnado con AACC.				
4. Ha modificado mi percepción sobre los alumnos y alumnas con AACC.				
5. Ha desmentido ciertos mitos que creía realidad sobre el alumnado con AACC.				
6. Me ha ayudado a detectar con mayor facilidad a niños y niñas con AACC.				
7. Es suficiente para atender las necesidades educativas del alumnado con AACC.				
8. Es actualizada.				
9. Es una pérdida de tiempo.				
10. Me ha proporcionado estrategias para trabajar con este grupo de alumnos y alumnas en el aula.				
11. Me ha permitido sentirme más seguro a la hora de saber cómo actuar en el aula con este tipo de alumnado.				
<b>BLOQUE III: PERCEPCIONES.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
En este bloque deberá indicar su grado de acuerdo (del 1 al 4) donde 1 significa "nada de acuerdo", 2 "poco de acuerdo", 3				

"algo de acuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo" sobre las siguientes afirmaciones.				
<b>Aspectos académicos</b>				
12. El alumnado con AACC aprueba todas las asignaturas.				
13. El rendimiento académico es superior al resto de alumnos/as.				
14. Los/as niños/as con AACC aprenden por sí mismos.				
15. En ocasiones, resulta difícil diagnosticar las AACC.				
16. Los/as niños/as que reciben diagnóstico por AACC es porque se les ha estimulado desde su infancia.				
17. El profesorado ignora las necesidades educativas del alumnado con AACC.				
18. Los colegios están preparados para atender las necesidades de los/as alumnos/as con AACC.				
<b>Adaptación personal y social: “El alumnado con AACC ...”</b>				
19. Tiende a relacionarse con personas que comparten su mismo centro de interés.				
20. Son personas muy solitarias.				
21. Suele relacionarse con personas de mayor edad a la suya.				
22. Suele tener mayor presión social que cuando no es diagnosticado.				
23. Puede llegar a ser egocéntrico si se le presta demasiada atención.				
24. Se aburre durante las clases.				
25. A los/as alumnos/as con AACC se les considera “genios”.				
26. Los/as niños/as con AACC son muy prepotentes.				
<b>Aspectos físicos y personales: “El alumnado con AACC ...”</b>				
27. Son personas inestables, débiles y enfermizas.				
28. Su comportamiento es muy diferente al de los demás.				
29. Tiene unas características personales muy amplias y diversificadas.				

30. Tiene un alto sentido de la creatividad.				
31. Suele ser excesivamente serio y con poco sentido del humor.				
<b>Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades</b>				
32. Existen más niños que niñas con AACC.				
33. Desde la infancia se puede prever si un/a niño/a tiene AACC.				
34. El alumnado con AACC suele pertenecer a la clase social alta.				
35. Las AACC son más frecuentes en niños que en niñas.				
36. Las AACC se producen por la alta estimulación que reciben los/as niños/as de su entorno.				
37. Normalmente, los niños o niñas con AACC tienen padres sobredotados/superdotados.				
38. La Alta Capacidad Intelectual es innata, estática y fija.				
39. Los/as niños/as con AACC son creados por unos padres exigentes.				
<b>BLOQUE III: CONOCIMIENTOS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
En este bloque deberá indicar su grado de acuerdo (del 1 al 4) donde 1 significa "nada de acuerdo", 2 "poco de acuerdo", 3 "algo de acuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo" sobre las siguientes afirmaciones.				
40. El alumnado con AACC presenta un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales.				
41. Un cociente intelectual superior a 130 es determinante en el diagnóstico de las AACC.				
42. Hablamos de precocidad intelectual cuando el ritmo de desarrollo del niño o niña es muy rápido durante las primeras etapas de la infancia.				
43. El alumnado con AACC está más motivado para aprender que el resto de alumnos/as.				
44. La sobredotación intelectual y el talento son fenómenos cognitivos estables a lo largo de la vida del alumno/a.				

45. Un/a alumno/a con talento (dentro de las AACC) muestra una elevada aptitud o competencia en uno o varios ámbitos específicos.				
46. Un estilo educativo muy estimulante por parte de las familias puede originar las AACC.				
47. El alumnado con talento es muy irregular en cuanto a su desempeño y eficacia en otra/s área/s (en la/s que no posea ningún talento).				
48. El alumnado con AACC destaca en todas las áreas (matemáticas, lengua, ciencias, ...).				
49. Una de las características del alumnado con precocidad intelectual es que manifiesta gran curiosidad que le lleva a preguntar constantemente.				
50. El papel del profesorado y las familias es fundamental para diagnosticar al alumnado con AACC.				
51. El alumnado que presenta AACC suele ser socialmente independiente.				
52. El perfil del alumnado con AACC siempre es el mismo.				
53. El alumnado con AACC presenta dificultades en su gestión emocional.				
54. Un/a alumno/a con AACC puede ser poco creativo.				
55. El enriquecimiento curricular es la opción que más se implementa para este tipo de alumnado.				
56. La mejor solución para los/as niños/as con AACC es crear centros específicos para dar una respuesta educativa más acertada.				
<b>BLOQUE IV: ACTITUDES.</b> En este bloque deberá indicar su grado de acuerdo (del 1 al 4) donde 1 significa "nada de acuerdo", 2 "poco de acuerdo", 3 "algo de acuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo" sobre las siguientes afirmaciones.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
57. La atención extra que requiere el alumnado con AACC perjudicará al resto de alumnado del aula.				

58. Para un/a alumno/a con AACC, es más perjudicial perder el tiempo en clase que acelerar un curso escolar.				
59. La mejor manera de cubrir las necesidades del alumnado con AACC es ubicarlo en clases especiales con alumnado de este tipo.				
60. El alumnado con AACC necesita atención, pero hay otras necesidades mucho más importantes en la educación actual.				
61. Algunos docentes sienten que los/as alumnos/as con AACC son una amenaza para su autoridad.				
62. Me gustaría poseer AACC o algún tipo de talento.				
63. Las familias son las máximas responsables en ayudar a los/as niños/as con AACC a desarrollar su talento.				
64. Las medidas educativas específicas son un privilegio para los alumnos/as con AACC.				
65. Como docentes, tenemos una mayor responsabilidad moral para aportar ayuda al alumnado con dificultades de aprendizaje que al alumnado con AACC.				
66. Nuestras escuelas deben ofrecer servicios especiales a las personas con talento.				
67. Los colegios que crean programas específicos para alumnado con AACC crean elitismo, aumentando las diferencias entre el alumnado.				
68. Tarde o temprano, los programas escolares ordinarios podrán cubrir la curiosidad intelectual del alumnado con AACC.				
69. La atención a los/as alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas.				
70. A los/as niños/as superdotados hay que frenarlos para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social.				
71. Hay que esperar hasta los 12 años para que el niño sea diagnosticado con AACC.				

**Anexo 3.** Tabla de frecuencias de la dimensión de “Formación”.

		Estadísticos									
		Formacion. La formacion que he recibido me ha ayudado a comprender de una manera mas acertada las necesidades educativas del alumnado con AACC	Formacion. La formacion que he recibido ha modificado mi percepcion sobre los alumnos y alumnas con AACC	Formacion. La formacion que he recibido ha desmentido ciertos mitos que crea realidad sobre el alumnado con AACC	Formacion. La formacion que he recibido me ha ayudado a detectar con mayor facilidad a niños y niñas con AACC	Formacion. La formacion que he recibido es suficiente para atender las necesidades educativas del alumnado con AACC	Formacion. La formacion que he recibido es actualizada	Formacion. La formacion que he recibido es una perdida de tiempo	Formacion. La formacion que he recibido me ha proporcionado estrategias para trabajar con este grupo de alumnos y alumnas en el aula	Formacion. La formacion que he recibido me ha permitido sentirme mas seguro a la hora de saber como actuar en el aula con este tipo de alumnado	
N	Válido	17	17	17	17	17	17	17	17	17	
	Perdidos	45	45	45	45	45	45	45	45	45	
Media		2,5294	2,7059	2,7059	2,7059	2,7059	1,8235	2,2353	1,6471	2,4118	
Desv. Desviación		,71743	,77174	,77174	,68599	,58787	,77174	,95101	,75245	,93148	

**Anexo 4.** Tabla de frecuencias de la dimensión de “Percepciones”, aspectos académicos.

		Estadísticos						
		Percepciones . Aspectos academicos. El alumnado con AACC aprueba todas las asignaturas	Percepciones . Aspectos academicos. El rendimiento academico es superior al resto de alumnos/as	Percepciones . Aspectos academicos. Los/as niños/as con AACC aprenden por si mismos	Percepciones . Aspectos academicos. En ocasiones, resulta difícil diagnosticar las AACC	Percepciones . Aspectos academicos. Los/as niños/as que reciben diagnostico por AACC es porque se les ha estimulado desde su infancia	Percepciones . Aspectos academicos. El profesorado ignora las necesidades educativas del alumnado con AACC	Percepciones . Aspectos academicos. Los colegios estan preparados para atender las necesidades de los/as alumnos/as con AACC
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,5645	2,5000	2,5000	3,1129	2,3387	2,5323	1,6613
Desv. Desviación		1,00198	,82482	,91884	,83184	,92228	,95330	,72301

**Anexo 5.** Tabla de frecuencias de la dimensión de “Percepciones”, adaptación personal y social.

		Estadísticos							
		Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC tiende a relacionarse con personas que comparten su mismo centro de interes	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC son personas muy solitarias.	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC suele relacionarse con personas de mayor edad a la suya	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC suele tener mayor presion social que cuando no es diagnosticado	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC puede llegar a ser egocentrico si se le presta demasiada atencion	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC se abuerre durante las clases	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC se les considera genios	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC es muy prepotente
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,8710	2,0968	2,5968	2,5968	2,6290	2,9194	2,3226	1,8065
Desv. Desviación		,87748	,93580	,93141	,87702	,94494	,73101	,88288	,74303

		Estadísticos							
		Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC tiende a relacionarse con personas que comparten su mismo centro de interes	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC son personas muy solitarias.	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC suele relacionarse con personas de mayor edad a la suya	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC suele tener mayor presion social que cuando no es diagnosticado	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC puede llegar a ser egocentrico si se le presta demasiada atencion	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC se aburre durante las clases	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC se les considera genios	Percepciones . Adaptacion personal y social. El alumnado con AACC es muy prepotente
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,8710	2,0968	2,5968	2,5968	2,6290	2,9194	2,3226	1,8065
Desv. Desviación		,87748	,93580	,93141	,87702	,94494	,73101	,88288	,74303

Anexo 6. Tabla de frecuencias de la dimensión de “Percepciones”, aspectos físicos y personales.

		Estadísticos				
		Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC son personas inestables, debiles y enfermizas	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El comportamiento del alumnado con AACC es muy diferente al de los demas	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC tiene unas características personales muy amplias y diversificadas	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC tiene un alto sentido de la creatividad	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC suele ser excesivamente serio y con poco sentido del humor
N	Válido	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,4516	1,8387	2,7903	2,6452	1,9032
Desv. Desviación		,69371	,72865	,87097	,77028	,80388

Anexo 7. Tabla de frecuencias de la dimensión de “Percepciones”, naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades.

		Estadísticos							
		Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. Existen mas niños que niñas con AACC	Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. Desde la infancia se puede prever si un/a niño/a tiene AACC	Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. El alumnado con AACC suele pertenecer a la clase social alta	Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. Las AACC son mas frecuentes en niños que en niñas	Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. Las AACC se producen por la alta estimulacion que reciben los/as niños/as de su entorno	Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. Normalmente , los niños o niñas con AACC tienen padres sobredotados /superdotados	Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. La Alta Capacidad Intelectual es innata, estatica y fija	Percepciones . Naturaleza de la superdotacion y las Altas Capacidades. Los/as niños/as con AACC son creados por unos padres exigentes
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,6774	2,5161	1,5323	1,6613	1,9677	1,4516	1,5323	1,4194
Desv. Desviación		,71916	,88228	,76217	,74534	,86778	,64471	,64574	,61533

**Anexo 8.** Tabla de frecuencias de la dimensión de “Conocimientos”.

		Estadísticos						
		Conocimientos. El alumnado con AACC presenta un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales	Conocimientos. Un cociente intelectual superior a 130 es determinante en el diagnóstico de las AACC	Conocimientos. Hablamos de precocidad intelectual cuando el ritmo de desarrollo del niño o niña es muy rápido durante las primeras etapas de la infancia	Conocimientos. El alumnado con AACC esta mas motivado para aprender que el resto de alumnos/as	Conocimientos. La sobredotación intelectual y el talento son fenomenos cognitivos estables a lo largo de la vida del alumno/a	Conocimientos. Un/a alumno/a con talento (dentro de las AACC) muestra una elevada aptitud o competencia en uno o varios ambitos especificos	Conocimientos. Un estilo educativo muy estimulante por parte de las familias puede originar las AACC
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,7419	2,2581	2,7581	2,0161	1,9032	3,0645	2,2097
Desv. Desviación		,72282	,84805	,91769	,79942	,74017	,88468	,92572

		Estadísticos								
		Conocimientos. El alumnado con talento es muy irregular en cuanto a su desempeño y eficacia en otras áreas (en la/s que no posea ningun talento)	Conocimientos. El alumnado con AACC destaca en todas las areas (matematicas, lengua, ciencias, ...)	Conocimientos. Una de las características del alumnado con precocidad intelectual es que manifiesta gran curiosidad que le lleva a preguntar constantemente	Conocimientos. El papel del profesorado y las familias es fundamental para diagnosticar al alumnado con AACC	Conocimientos. El alumnado que presenta AACC suele ser socialmente independiente	Conocimientos. El perfil del alumnado con AACC siempre es el mismo	Conocimientos. El alumnado con AACC presenta dificultades en su gestion emocional	Conocimientos. El enriquecimiento curricular es la opcion que mas se implementa para este tipo de alumnado	Conocimientos. La mejor solución para los/as niños/as con AACC es crear centros especificos para dar una respuesta educativa mas acertada
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,6935	1,6613	2,6290	3,1774	2,2097	1,1935	2,2419	2,5000	3,1774
Desv. Desviación		,87943	,78810	,87279	,85936	,81255	,47352	,84321	,95385	,82032

**Anexo 9.** Tabla de frecuencias de la dimensión de “Actitudes”.

		Estadísticos						
		Actitudes. Yo como profesor/a considero que la atención extra que requiere el alumnado con AACC perjudicara al resto de alumnado del aula	Actitudes. Yo como profesor/a considero que para un/a alumno/a con AACC es mas perjudicial perder el tiempo en clase que acelerar un curso escolar	Actitudes. Yo como profesor/a considero que la mejor manera de cubrir las necesidades del alumnado con AACC es ubicarlo en clases especiales con alumnado de este tipo	Actitudes. Yo como profesor/a considero que el alumnado con AACC necesita atención, pero hay otras necesidades mucho mas importantes en la educación actual	Actitudes. Yo como profesor/a considero que algunos docentes sienten que los/as alumnos/as con AACC son una amenaza para su autoridad	Actitudes. Yo como profesor/a considero que me gustaria poseer AACC o algun tipo de talento	Actitudes. Yo como profesor/a considero que las familias son las maximas responsables en ayudar a los/as niños/as con AACC a desarrollar su talento
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,6290	2,3065	1,7581	2,3387	1,9516	2,1129	2,3387
Desv. Desviación		,87279	,95108	,86243	1,07037	1,06243	1,08801	,97415

Estadísticos									
		Actitudes. Yo como profesor/a considero que los alumnos/as con AACC	Actitudes. Yo como profesor/a considero que los docentes, tenemos una mayor responsabilidad moral para aportar ayuda al alumnado con AACC	Actitudes. Yo como profesor/a considero que nuestras escuelas deben ofrecer servicios especiales a las personas con talento (dentro de las AACC)	Actitudes. Yo como profesor/a considero que los colegios que crean programas específicos para alumnado con AACC crean elitismo, aumentando las diferencias entre el alumnado	Actitudes. Yo como profesor/a considero que tarde o temprano, los programas escolares ordinarios podrán cubrir la curiosidad intelectual del alumnado con AACC	Actitudes. Yo como profesor/a considero que la atención a los/as alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas	Actitudes. Yo como profesor/a considero que a los/as niños/as superdotados hay que frenarlos para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social	Actitudes. Yo como profesor/a considero que hay que esperar hasta los 12 años para que el/la niño/a sea diagnosticado con AACC
N	Válido	62	62	62	62	62	62	62	62
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,8548	1,9516	3,1290	1,7903	2,0968	1,7581	1,2742	1,6613
Desv. Desviación		1,00567	1,01509	,83928	,94326	,93580	,93538	,68159	,90433

### Anexo 10. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis 1.

	Percepciones . Aspectos académicos. El alumnado con AACC aprueba todas las asignaturas	Percepciones . Aspectos académicos. El rendimiento académico es superior al resto de alumnos/as	Percepciones . Aspectos académicos. Los/as niños/as con AACC aprenden por sí mismos	Percepciones . Aspectos académicos. En ocasiones, resulta difícil diagnosticar las AACC	Percepciones . Aspectos académicos. Los/as niños/as que reciben diagnóstico por AACC es porque se les ha estimulado desde su infancia	Percepciones . Aspectos académicos. El profesorado ignora las necesidades educativas del alumnado con AACC	Percepciones . Aspectos académicos. Los colegios están preparados para atender las necesidades de los/as alumnos/as con AACC	Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC tiende a relacionarse con personas que comparten su mismo centro de interés	Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC son personas muy solitarias.	Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC suele relacionarse con personas de mayor edad a la suya	Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC suele tener mayor presión social que cuando no es diagnosticado
U de Mann-Whitney	233,500	298,000	314,000	295,000	283,500	292,500	313,500	328,000	280,000	270,500	306,000
W de Wilcoxon	338,500	403,000	419,000	400,000	388,500	397,500	418,500	1504,000	1456,000	1446,500	1482,000
Z	-1,797	-,685	-,389	-,737	-,935	-,766	-,418	-,143	-,991	-,1157	-,534
Sig. asintótica(bilateral)	,072	,494	,697	,461	,350	,443	,676	,887	,322	,247	,593

a. Variable de agrupación: ¿Ha tenido en el aula a niños y/o niñas con diagnóstico en Altas Capacidades (AACC)?

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>												
Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC puede llegar a ser egocéntrico si se le presta demasiada atención	Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC se aburre durante las clases	Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC se les considera genios	Percepciones . Adaptación personal y social. El alumnado con AACC es muy prepotente	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC son personas inestables, débiles y enfermizas	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El comportamiento del alumnado con AACC es muy diferente al de los demás	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC tiene unas características personales muy amplias y diversificadas	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC tiene un alto sentido de la creatividad	Percepciones . Aspectos físicos y personales. El alumnado con AACC suele ser excesivamente serio y con poco sentido del humor	Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. Existen más niños que niñas con AACC	Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. Desde la infancia se puede prever si un/a niño/a tiene AACC	Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. El alumnado con AACC suele pertenecer a la clase social alta	Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. Las AACC son más frecuentes en niños que en niñas
312,500	267,500	253,500	309,000	319,000	297,000	325,500	206,500	330,000	279,500	249,000	260,500	316,500
417,500	1443,500	1429,500	414,000	1495,000	402,000	430,500	1382,500	435,000	384,500	354,000	365,500	421,500
-,417	-,1261	-,1471	-,495	-,339	-,719	-,187	-,2356	-,108	-,1048	-,1551	-,1466	-,361
,677	,207	,141	,621	,734	,472	,852	,018	,914	,295	,121	,143	,718

Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. Las AACC se producen por la alta estimulación que reciben los/as niños/as de su entorno	Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. Normalmente, los niños o niñas con AACC tienen padres sobredotados /superdotados	Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. La Alta Capacidad Intelectual es innata, estática y fija	Percepciones . Naturaleza de la superdotación y las Altas Capacidades. Los/as niños/as con AACC son creados por unos padres exigentes
306,000	314,500	318,500	298,000
411,000	1490,500	1494,500	403,000
-,536	-,425	-,333	-,761
,592	,671	,739	,447

### Anexo 11. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis 2.

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>									
	Conocimiento s. El alumnado con AACC presenta un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales	Conocimiento s. Un cociente intelectual superior a 130 es determinante en el diagnóstico de las AACC	Conocimiento s. Hablamos de precocidad intelectual cuando el ritmo de desarrollo del niño o niña es muy rápido durante las primeras etapas de la infancia	Conocimiento s. El alumnado con AACC esta mas motivado para aprender que el resto de alumnos/as	Conocimiento s. La sobredotacion intelectual y el talento son fenomenos cognitivos estables a lo largo de la vida del alumno/a	Conocimiento s. Un/a alumno/a con talento (dentro de las AACC) muestra una elevada aptitud o competencia en uno o varios ambitos especificos	Conocimiento s. Un estilo educativo muy estimulante por parte de las familias puede originar las AACC	Conocimiento s. El alumnado con talento es muy irregular en cuanto a su desempeño y eficacia en otra/s area/s (en la/s que no posea ningun talento)	Conocimiento s. El alumnado con AACC destaca en todas las areas (matematicas, lengua, ciencias, ...)
U de Mann-Whitney	250,500	274,000	240,000	340,500	346,500	245,500	300,500	356,500	268,500
W de Wilcoxon	403,500	427,000	393,000	493,500	1381,500	398,500	453,500	509,500	421,500
Z	-2,261	-1,816	-2,389	-,712	-,611	-2,308	-1,359	-,436	-1,983
Sig. asintótica(bilateral)	,024	,069	,017	,476	,541	,021	,174	,663	,047

a. Variable de agrupación: ¿Ha recibido usted formación sobre las Altas Capacidades?

Conocimiento s. Una de las características del alumnado con precocidad intelectual es que manifiesta gran curiosidad que le lleva a preguntar constantemente	Conocimiento s. El papel del profesorado y las familias es fundamental para diagnosticar al alumnado con AACC	Conocimiento s. El alumnado que presenta AACC suele ser socialmente independiente	Conocimiento s. El perfil del alumnado con AACC siempre es el mismo	Conocimiento s. El alumnado con AACC presenta dificultades en su gestión emocional	Conocimiento s. Un/a alumno/a con AACC puede ser poco creativo	Conocimiento s. El enriquecimiento curricular es la opción que mas se implementa para este tipo de alumnado	Conocimiento s. La mejor solución para los/as niños/as con AACC es crear centros específicos para dar una respuesta educativa mas acertada
219,000	283,000	282,500	327,500	329,500	362,500	340,000	335,500
372,000	436,000	435,500	480,500	482,500	515,500	493,000	488,500
-2,787	-1,725	-1,690	-1,359	-,891	-,331	-,721	-,803
,005	,085	,091	,174	,373	,741	,471	,422

### Anexo 12. Prueba H de Kruskal-Wallis de la hipótesis 3.

Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>									
	Conocimiento s. El alumnado con AACC presenta un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales	Conocimiento s. Un cociente intelectual superior a 130 es determinante en el diagnóstico de las AACC	Conocimiento s. Hablamos de precocidad intelectual cuando el ritmo de desarrollo del niño o niña es muy rápido durante las primeras etapas de la infancia	Conocimiento s. El alumnado con AACC esta mas motivado para aprender que el resto de alumnos/as	Conocimiento s. La sobredotacion intelectual y el talento son fenomenos cognitivos estables a lo largo de la vida del alumno/a	Conocimiento s. Un/a alumno/a con talento (dentro de las AACC) muestra una elevada aptitud o competencia en uno o varios ambitos especificos	Conocimiento s. Un estilo educativo muy estimulante por parte de las familias puede originar las AACC	Conocimiento s. El alumnado con talento es muy irregular en cuanto a su desempeño y eficacia en otra/s area/s (en la/s que no posea ningun talento)	Conocimiento s. El alumnado con AACC destaca en todas las areas (matematicas, lengua, ciencias, ...)
H de Kruskal-Wallis	15,213	7,277	8,957	2,426	7,266	2,721	5,930	6,058	6,638
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintótica	,009	,201	,111	,788	,202	,743	,313	,301	,249

a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Niveles en los que imparte clase

Conocimientos. Una de las características del alumnado con precocidad intelectual es que manifiesta gran curiosidad que le lleva a preguntar constantemente	Conocimientos. El papel del profesorado y las familias es fundamental para diagnosticar al alumnado con AACC	Conocimientos. El alumnado que presenta AACC suele ser socialmente independiente	Conocimientos. El perfil del alumnado con AACC siempre es el mismo	Conocimientos. El alumnado con AACC presenta dificultades en su gestión emocional	Conocimientos. Un/a alumno/a con AACC puede ser poco creativo	Conocimientos. El enriquecimiento curricular es la opción que más se implementa para este tipo de alumnado	Conocimientos. La mejor solución para los/as niños/as con AACC es crear centros específicos para dar una respuesta educativa más acertada
3,464	2,566	6,016	4,189	1,695	5,922	5,798	3,802
5	5	5	5	5	5	5	5
,629	,767	,305	,523	,889	,314	,326	,578

### Anexo 13. Prueba H de Kruskal-Wallis de la hipótesis 4.

	Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>							
	Actitudes. Yo como profesor/a considero que la atención extra que requiere el alumnado con AACC perjudicará al resto de alumnado del aula	Actitudes. Yo como profesor/a considero que para un/a alumno/a con AACC es más perjudicial perder el tiempo en clase que acelerar un curso escolar	Actitudes. Yo como profesor/a considero que la mejor manera de cubrir las necesidades del alumnado con AACC es ubicarlo en clases especiales con alumnado de este tipo	Actitudes. Yo como profesor/a considero que el alumnado con AACC necesita atención, pero hay otras necesidades mucho más importantes en la educación actual	Actitudes. Yo como profesor/a considero que algunos docentes sienten que los/as alumnos/as con AACC son una amenaza para su autoridad	Actitudes. Yo como profesor/a considero que me gustaría poseer AACC o algún tipo de talento	Actitudes. Yo como profesor/a considero que las familias son las máximas responsables en ayudar a los/as niños/as con AACC a desarrollar su talento	Actitudes. Yo como profesor/a considero que las medidas educativas específicas son un privilegio para los/as alumnos/as con AACC
H de Kruskal-Wallis	14,182	5,616	4,986	8,853	4,799	1,716	5,790	2,985
gl	7	7	7	7	7	7	7	7
Sig. asintótica	,048	,585	,662	,263	,684	,974	,565	,886

a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Años de experiencia docente

Actitudes. Yo como profesor/a considero que como docentes, tenemos una mayor responsabilidad moral para aportar ayuda al alumnado con dificultades de aprendizaje que al alumnado con AACC	Actitudes. Yo como profesor/a considero que nuestras escuelas deben ofrecer servicios especiales a las personas con talento (dentro de las AACC)	Actitudes. Yo como profesor/a considero que los colegios que crean programas específicos para alumnado con AACC crean elitismo, aumentando las diferencias entre el alumnado	Actitudes. Yo como profesor/a considero que tarde o temprano, los programas escolares ordinarios podrán cubrir la curiosidad intelectual del alumnado con AACC	Actitudes. Yo como profesor/a considero que la atención a los/as alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas	Actitudes. Yo como profesor/a considero que a los/as niños/as superdotados hay que frenarlos para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social	Actitudes. Yo como profesor/a considero que hay que esperar hasta los 12 años para que el/la niño/a sea diagnosticado o con AACC
5,190	4,054	6,818	7,988	15,825	7,969	14,062
7	7	7	7	7	7	7
,637	,774	,448	,334	,027	,335	,050