

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

**RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS
CAPACIDADES INTELECTUALES**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

AUTORA: CHRISTELLE CASTRO LÓPEZ

TUTORA: NATALIA MARÍA SUÁREZ RUBIO

CURSO ACADÉMICO 2022-2023

Agradecimientos.

A mi pareja, por su apoyo incondicional en todo momento durante esta etapa tan complicada; a mi familia, por su cariño y ayuda constante; y a mis amigos/as, por hacer que el camino fuera lo más ameno posible, siempre lleno de sonrisas y alegrías. A mi tutora, Natalia María Suárez Rubio, por su esfuerzo y dedicación diaria para ayudarme a avanzar en este proyecto tan importante y por su compromiso constante para que todo saliera bien. También me gustaría agradecer a todos los centros educativos de Canarias que han accedido a atender y aceptar mi solicitud, al profesorado que participó en el cuestionario arrojando su granito de arena y contribuyendo a que se pudiera llevar a cabo este proyecto de investigación. Y a mí misma, por nunca darme por vencida ante las dificultades encontradas. Por último, pero no menos importante, quiero mostrar mi profundo agradecimiento a mi psicóloga, por enseñarme la importancia de la gestión emocional y del cuidado propio.

Gracias a todos y todas.

Resumen

Actualmente existe una gran confusión en torno a la conceptualización de las Altas Capacidades Intelectuales y los criterios utilizados para identificar a este alumnado, llegando a influir en la posterior respuesta educativa ofrecida. Esto puede ser debido a la diversidad de sus perfiles, a la falta de formación del profesorado o la detección e identificación tardía (Dorta et al., 2021; Pérez et al., 2021). Por este motivo, el objetivo de la presente investigación es analizar y conocer cuál es la respuesta educativa que se le proporciona al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales por parte del profesorado de los distintos centros educativos de Canarias. La muestra de este estudio está constituida por 50 docentes de los centros públicos y concertados de dicha comunidad autónoma. Se ha realizado un estudio descriptivo e inferencial. Los resultados obtenidos muestran que los profesores y profesoras de la escuela pública poseen mayor nivel de conocimientos que aquellos que trabajan en la escuela concertada. Por otro lado, ocurre lo mismo con los maestros y maestras que conocen las distintas medidas que ofrece el Gobierno de Canarias para este alumnado y los que no, siendo los primeros los que ofrecen una mejor respuesta educativa. Finalmente, se confirma que, existen diferencias significativas entre los y las docentes que poseen formación y los que no, con respecto a las medidas educativas proporcionadas. En conclusión, se observa que, un gran porcentaje del profesorado participante en la investigación aseguró utilizar las mismas prácticas con todo el alumnado ALCAIN. Por el contrario, algunas investigaciones avalan que la respuesta educativa adecuada para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales debe de ser personalizada acorde a sus necesidades, características y exigencias individuales (Pérez y Jiménez, 2018; Cabezas, 2020).

Palabras clave: Altas Capacidades Intelectuales, conocimientos, respuesta educativa, medidas de atención.

Abstract

Currently, the term Gifted and the criteria used for identification are confusing, this could have an impact on educational response offered. This may be due to their diverse profiles, the lack of teacher training or late detection and identification (Dorta et al., 2021; Pérez et al., 2021). For this reason, the aim of this research is to analyze and know the teachers educational response to Gifted students. The sample for this study is made up of 50 teachers from public and state-subsidised schools from Canary Islands. A descriptive and inferential study was carried out. The results obtained show that public school teachers have a higher level of knowledge than those working in state-subsidised schools. On the other hand, teachers who know the educational measures provide better response to students than those who do not. Finally, it is confirmed that there are significant differences between trained and untrained teachers with respect to the educational measures provided. In conclusion, it can be observed that a large percentage of the teachers participating in the research reported using the same practices with all Gifted students. On the contrary, some research supports that the appropriate educational response for students with Gifted should be personalised according to their individual needs, characteristics and demands (Pérez & Jiménez, 2018; Cabezas, 2020).

Keywords: Gifted, knowledge, educational response, attention measures.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Conceptualización acerca de las Altas Capacidades Intelectuales.....	8
2.1.1. Conceptualización acerca de las Altas Capacidades Intelectuales en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	9
2.1.2. Conceptualización acerca de las Altas Capacidades Intelectuales en otras Comunidades Autónomas.....	11
2.2. Características presentes en el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales...	12
2.3. Detección e identificación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales...	14
2.4. Respuestas educativas eficaces para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.....	16
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	22
3.1. Problema de investigación.....	23
3.2. Objetivos/hipótesis.....	24
3.3. Método.....	25
3.3.1. Participantes/muestra.....	25
3.3.2. Instrumento de recogida de información.....	27
3.3.3. Procedimiento de recogida de información.....	29
3.3.4. Análisis e interpretación de la información.....	30
3.3.5. Cuestiones éticas y de rigor metodológico.....	32
4. RESULTADOS.....	33
5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	41
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO.....	45
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
ANEXOS.....	62

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.....	26
Tabla 2.....	28
Figura 1.....	34
Figura 2.....	35
Figura 3.....	35
Figura 4.....	36

1. INTRODUCCIÓN

Para conseguir una educación inclusiva y de calidad en todos sus ámbitos, es fundamental brindar una respuesta educativa adecuada a cada estudiante, independientemente de cuales sean sus características económicas, sociales, culturales, cognitivas, etc. Esto implica garantizar que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial y lograr el pleno desarrollo de la personalidad (Mendoza et al., 2023). Por ello, la comunidad educativa debe velar para que la inclusión educativa sea, además de un derecho, un hecho constatable en todas las aulas de nuestro país.

La educación y la correspondiente respuesta educativa que se le otorga al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales se postula como una problemática de gran relevancia en nuestra sociedad actual. Esto es debido a que este alumnado se enfrenta a una serie de problemas, como, por ejemplo, a la dificultad existente en cuanto a delimitar unas características exactas para todo el colectivo, lo cual complica ampliamente la detección e identificación de los mismos por parte de los y las profesionales (Gómez, 2020). También, se encuentran una gran dificultad para desarrollar al máximo su potencial, puesto que la falta de formación de los y las docentes produce que, en ocasiones, la respuesta educativa no sea del todo la adecuada. Por consiguiente, es necesario abordarla desde una perspectiva de derechos humanos y educación inclusiva (Ninkov, 2020). La equidad desempeña un papel fundamental en la garantía de igualdad de oportunidades y derechos, superando cualquier forma de discriminación y promoviendo la accesibilidad universal a la educación (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*). En este sentido, es de vital importancia tener escuelas preparadas con profesores y profesoras formados/as adecuadamente, con el fin de asegurar una educación de calidad para todo el alumnado. Por ello, es esencial que, los y las docentes estén capacitados/as en diversas estrategias inclusivas para satisfacer las necesidades que se presentan en el aula, con el fin de ofrecer al alumnado programas educativos diferenciados adecuados a cada uno de ellos/as (De Angelis, 2017). En esta misma línea Kart y Kart (2021) exponen que, la implementación de diferentes metodologías no solo beneficia a los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales, sino que también favorece al resto del alumnado de una u otra manera.

Es importante destacar que la intervención educativa para esta tipología de alumnado no se limita únicamente a sus intereses académicos, sino que también abarca su desarrollo

socioemocional, ya que brindar un apoyo integral en todos los aspectos contribuye a prevenir posibles problemas y fomenta un desarrollo equilibrado y saludable en todos los ámbitos de su vida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualización acerca de las Altas Capacidades Intelectuales.

El alumnado que posee una alta capacidad ha sido objeto de estudio en el ámbito científico durante varias décadas. Su terminología ha sufrido notables diferencias, evolucionando considerablemente con el paso de los años. A día de hoy, se han empleado multitud de términos como genio, prodigio, talento y superdotación, e incluso, llegando al punto de conceptualizarlos como sinónimos (Sastre-Riba, 2008). El *genio*, se refiere al niño o niña que, además de poseer un alto nivel de inteligencia o de rendimiento en un área específica, debe presentar una alta productividad caracterizada por su creatividad, mientras que el término acuñado con el nombre de *prodigio*, hace referencia al niño o niño que muestra un rendimiento excepcional para su edad (Godoy, 2017).

Por su parte, para conocer el origen del término *superdotación*, se debe retroceder a las investigaciones realizadas por Galton (1869, citado en Pasarín-Lavín et al., 2021), quien pensaba que la inteligencia humana era hereditaria, considerando genio a aquella persona con características excepcionales, por lo que sus investigaciones fueron muy criticadas. Posteriormente, Gagné (1985), a través de su modelo, realizó una clara distinción entre el concepto de *superdotación* y *talento*. Por un lado, la superdotación, hace referencia a la capacidad intelectual elevada y al dominio de aptitudes; y por otro lado, el talento, hace referencia a una mayor destreza en habilidades específicas. Todo ello ha incrementado la confusión existente entre los profesionales del campo educativo, dando lugar a diversas ideas equivocadas (Benito, 1994)

Con lo cual, tras la totalidad de hallazgos obtenidos en el transcurso del Siglo XX, y ante esta diversidad de la terminología empleada, en la cual la comunidad científica no termina de llegar a un consenso común, Gagné (1991) y Renzulli (1994, citado en Navas e Ivorra, 2004), proponen utilizar el término estándar de *Altas Capacidades Intelectuales* para referirse a aquellos alumnos y alumnas que poseen capacidades por encima de la media. A su

vez, desde principios del Siglo XX, se ha asociado con mayor frecuencia el concepto de Altas Capacidades Intelectuales con un alto nivel de inteligencia o de rendimiento, utilizando procedimientos de identificación basados en test de cociente intelectual (CI), lo que ha llevado a la confusión de que ser superdotado/a o talentoso/a es igual a un alto CI. Este panorama ha ido cambiando en los últimos 30 años, ya que cada vez más expertos reconocen las limitaciones existentes en el uso del CI (Sastre-Riba y Castelló-Tarrida, 2017).

Por consiguiente, se percibe que tener Altas Capacidades Intelectuales, no es solo tener un coeficiente intelectual superior a un valor determinado, sino que también es obtener puntajes superiores a 75 o 95 en función del área que se esté evaluando, pudiendo, además, obtener una gran aptitud o competencia tan solo en un determinado ámbito, en el caso de los talentos. En contraposición, Tourón et al. (1998), expresa que, en el modelo tradicional, se establece que la dotación, término utilizado en ese momento, es equivalente a poseer un coeficiente intelectual alto, el cual es un rasgo único, natural e inmutable.

2.1.1. Conceptualización acerca de las Altas Capacidades Intelectuales en la Comunidad Autónoma de Canarias.

La normativa establecida por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte (Gobierno de Canarias, 2013), expone que:

Un alumno o alumna presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por «**Alta Capacidad Intelectual**» cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, 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. (párr.1)

En la Comunidad Autónoma de Canarias, la conceptualización se ha clarificado a través de la publicación de la *Orden de 22 de julio de 2005*, por la que se regula la atención educativa a este alumnado, utilizando, *Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN)*, ya que, además, es el que se emplea en la normativa estatal (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*). Así pues, dentro de las Altas Capacidades Intelectuales, se distingue entre sobredotación intelectual, superdotación intelectual, talento simple, talento complejo y precocidad intelectual.

La **sobredotación intelectual** hace referencia a las características personales del alumnado con una edad situada en torno a los 12-13 años o superior, el cual dispone de un nivel elevado (por encima del centil 75) de recursos en todas las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales tales como: razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial.

La **superdotación intelectual** requiere, además de tener el perfil aptitudinal anterior, de una alta creatividad (por encima del centil 75).

Una persona con **talento simple** tiene una gran aptitud o competencia en un determinado ámbito (verbal, matemático, lógico o creativo), con un centil por encima de 95. Por otro lado, el diagnóstico de **talento complejo**, tiene lugar por la combinación de algunas de estas aptitudes. Así el talento artístico, es la suma de aptitudes creativas, espaciales y perceptivas, con un centil por encima de 80. Mientras que el talento académico, engloba las aptitudes verbales, lógicas y la gestión de la memoria, con un centil por encima de 85.

La **precocidad intelectual** ocurre 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 la misma línea, otras investigaciones (Gómez y Mir, 2011; Cañete et al., 2019), han aportado mayor información a las definiciones de la superdotación, tales como que, este alumnado además de disponer de una extraordinaria aptitud para procesar cualquier tipo de información, también cuenta con alta creatividad, grado de dedicación a la tarea y perseverancia. Renzulli (1994, citado en Navas e Ivorra, 2004), a través de su modelo de los tres anillos y del triple enriquecimiento afirma que, las personas superdotadas poseen tres particularidades que se entrelazan entre sí: altos niveles de creatividad un alto grado de compromiso y dedicación hacia la tarea y una capacidad intelectual general superior a la media. Respecto al talento simple, debe entenderse como “una competencia especial para determinadas áreas de la actividad humana” (Tourón, 2020, p.23), ya que como afirman, Cañete et al. (2019), los talentos simples muestran una sobresaliente aptitud y un alto

rendimiento en un ámbito concreto o tipo de procesamiento, mostrando en el resto de las áreas, rendimientos normales. Por último, en cuanto a la precocidad, debe tenerse en cuenta que una vez acabe la etapa de maduración de su capacidad intelectual, pueden o no conservar estas capacidades. Es decir, estos niños y niñas precoces manifiestan conductas que no han adquirido sus iguales de edad cronológica (González y Gilar, 2013).

En definitiva, cabe destacar que, es fundamental saber distinguir entre todos estos términos expuestos anteriormente, con el fin de proponer actividades y estrategias conforme a las exigencias y necesidades de cada alumno o alumna de manera individualizada y personalizada (Cabezas, 2020).

2.1.2. Conceptualización acerca de las Altas Capacidades Intelectuales en otras Comunidades Autónomas.

Es importante destacar que, en España, se le ha cedido a cada Comunidad Autónoma la capacidad de legislar en cuanto a la definición, detección, identificación, atención, así como adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 76*). A continuación, se presenta una revisión de la conceptualización de las Altas Capacidades Intelectuales en el contexto nacional:

Con respecto a la Comunidad Autónoma de Cantabria, siguiendo su normativa legislativa (*Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero*), se considera alumnado con Altas Capacidades Intelectuales a aquel que presenta precocidad, talento específico o sobredotación intelectual, sin incidir de manera más profunda sobre lo que supone. Con respecto a la Comunidad Autónoma de Andalucía, (*Acuerdo 203/2011, de 4 de octubre*) se consideran Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Altas Capacidades Intelectuales, aquellos alumnos y alumnas que manejan y relacionan múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien que destacan especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. Este concepto más amplio, de Altas Capacidades Intelectuales, incluye tanto al alumnado que presenta sobredotación intelectual, como a aquel que presenta talento simple o talento complejo y se dirige al manejo de los distintos recursos cognitivos. Se puede decir que se asemeja a la ley de la Comunidad Autónoma de Canarias, en cuanto a la clasificación y valoración de los aspectos cognitivos,

sociales y emocionales. Finalmente, la Comunidad Autónoma de Navarra (*Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, artículo 16*) considera las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Altas Capacidades Intelectuales, 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.

Como se puede observar, a nivel nacional, no existe unanimidad en la concepción de las Altas Capacidades Intelectuales, ya que cada Comunidad Autónoma posee su propia clasificación y definición. De esta manera, un alumno/a puede tener Altas Capacidades Intelectuales en una comunidad pero en otras no. Esta falta de consenso podría conllevar serias consecuencias, como, por ejemplo, la desigualdad de oportunidades entre el alumnado.

2.2. Características presentes en el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Según Célleri (2020), el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales es un colectivo muy heterogéneo, lo que hace que, el hecho de delimitar unas características propias se convierta en una tarea bastante complicada, ya que como exponen Albes et al. (2013) y Luque et al. (2018), este alumnado no solo se caracteriza por tener un alto cociente intelectual, sino que además se describe por otros aspectos, como son el emocional, el social, la motivación e interés, la creatividad e imaginación, la personalidad o el compromiso con la tarea. Por consiguiente, de manera informal, se utiliza el término “*cebras*” como metáfora para referirse a los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales, puesto que, todas las cebras no son iguales, ya que sus diversas rayas las diferencian y les permiten reconocerse entre sí (Siaud-Facchin, 2014). En este sentido, se sugiere que se debe reconocer la singularidad de cada alumno/a. No obstante, se ha observado que comparten una serie de rasgos generales, cognitivos, sociales y emocionales.

Respecto a las características generales, poseen un vocabulario bastante avanzado para su edad y grado, lo que causa que provoca que se expresen con mucha soltura y fluidez. Por otro lado, presentan una gran habilidad creativa, y capacidad para generar ideas nuevas a partir de información que ya conocen, son muy observadores/as y disponen de una imaginación inusual y/o vivida, por lo son buenos para contar o reproducir historias con gran

detalle. Además, manifiestan una extremada curiosidad por conocer el mundo que les rodea y por saber cómo funcionan las cosas (Pérez et al., 2017).

En relación a sus rasgos cognitivos, muestran gran capacidad de atención y persistencia con las tareas que les interesan y les motivan, restando importancia a las que no le parecen nada interesantes o poco motivantes; además, son personas que aprenden con rapidez y facilidad y que poseen una destreza superior para resolver problemas de mayor complejidad, ya que presentan excelentes competencias y habilidades de razonamiento (Calero et al., 2007; López y Moya, 2011). Mendioroz et al. (2019) y Cabezas (2020) señalan que, este alumnado posee una gran capacidad memorística y que demuestra gran interés por lo que les rodea, focalizando, en ocasiones, un interés desmesurado en una sola área, la cual sea motivante para ellos y ellas, y por la cual sienten bastante curiosidad. Además, emplean habilidades metacognitivas, con contenidos difíciles, relacionando informaciones diversas provenientes de distintas fuentes. A todo esto, Agudo (2017) añade que, los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales acaban de manera rápida las tareas encomendadas, son perfeccionistas y autocríticos/as.

Como ya se mencionó con anterioridad, las Altas Capacidades Intelectuales no solo se definen por disponer de un componente cognitivo claramente diferenciado, sino que también se deben tener en cuenta los aspectos emocionales y sociales, ya que afectan seriamente al desarrollo de este alumnado. En cuanto a las características sociales, encontramos líneas de investigación que han tomado posicionamientos distintos con respecto a las interacciones y habilidades sociales de los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales y sus iguales (López-Aymes et al., 2015). Por una parte, la primera postura establece que, presentan un desarrollo social igual o similar al de sus pares normativos. En esta línea, Olivier et al. (2016) confirman que son capaces de establecer relaciones con sus iguales si comparten sus mismos intereses y curiosidades, por lo que se debe fomentar el trabajo en equipo, con el fin de potenciar su aprendizaje (Kang, 2018). Sin embargo, el profesorado observa que, el alumnado ALCAIN pueda presentar ciertos riesgos de marginación o exclusión (Torrego et al., 2015). Asimismo, López et al. (2019) expone que, existe una gran distancia entre lo que supone la investigación y las aulas, debido a que, los supuestos riesgos que percibe el profesorado no están totalmente respaldados por la evidencia científica. Por otra parte, la segunda postura está focalizada en el desajuste social, llegando a presentar problemas en las interacciones con sus iguales y siendo un factor de riesgo para la adaptación social,

demostrando excesiva independencia o relacionándose mayoritariamente con personas de mayor edad. Además, suelen presentar una excesiva preocupación por la equidad y la justicia en relación a los demás seres sociales con los que conviven (Abad et al., 2022).

Por otro lado, en cuanto a las características emocionales, la mayor parte, siente frustración cuando no son reconocidos/as y suelen mostrar especial sensibilidad emocional, ya que el hecho de presentar una mayor autoexigencia y de ser perfeccionistas, influye o determina su vulnerabilidad emocional (Eren et al., 2018; Casino-García et al., 2019; Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021), provocando un estado de ánimo negativo. Además, el alumnado ALCAIN, suele mostrar una desmedida intensidad en sus emociones en comparación con sus pares (Artiles, 2022). Sin embargo, según Rodríguez-Naveiras et al. (2018), el hecho de que, como grupo, no suelen mostrar una tendencia destacada a tener problemas de adaptación emocional y social en comparación con sus iguales, no excluye la posibilidad de que individualmente puedan experimentar dificultades en estos aspectos.

Por consiguiente, y a causa de lo antes comentado, tanto en las áreas cognitivas, sociales como emocionales, los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales pueden presentar una disincronía en su desarrollo evolutivo (Flanagan y Arancibia, 2005). El término *disincronía* hace referencia a la inexistencia de una armonía entre los ámbitos cognitivos, emocionales y sociales, es decir, corresponden a relaciones inversas entre la parte cognitiva del niño o niña y los aspectos internos o sociales generados en su vida (Peñaherrera et al., 2019). Esto es debido a que desarrollan su capacidad intelectual antes que otras habilidades o capacidades, como la del lenguaje, la psicomotora o la socioafectiva.

Cabe destacar que, como nos afirma Higuera-Rodríguez (2017), no es preciso que se presenten todas estas cualidades a la vez para identificar si un alumno o alumna presenta Altas Capacidades Intelectuales. Además, es importante atender las peculiaridades individuales, con el fin de prestar una atención más ajustada a sus necesidades (Rodríguez-Naveiras y Borges, 2016; Pfeiffer, 2017).

2.3. Detección e identificación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

En primer lugar, cabe destacar que, la detección e identificación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales es necesaria, tanto para garantizar un amplio acceso al

aprendizaje en diversos entornos y promover el desarrollo emocional de los estudiantes, evitando posibles frustraciones, como para facilitar su crecimiento natural junto a sus iguales (Ramos y Chiva, 2018). Por lo tanto, se debe realizar a la mayor brevedad posible, puesto que supone una acción bastante importante para el futuro del alumno/a.

Los últimos datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, muestran que, en España, el porcentaje de estudiantes de Educación Primaria diagnosticados con Altas Capacidades Intelectuales se sitúa en el 0,42% en el curso académico 2015/2016, siendo Murcia (1,23%), Andalucía (0,60%) y Canarias (0,56%) las Comunidades Autónomas que realizan más diagnósticos. En el curso académico 2019/2020, se produce un aumento de manera insuficiente, hasta situarse en el 0,47%, quedando muy por debajo de la estimación mínima, ya que el porcentaje calculado se acerca al 3% poblacional (García-Perales, 2017; Torrego y Bueno, 2018).

En este sentido, según Tourón (2020), con las cifras ofrecidas por el propio Ministerio de Educación, es posible comprobar que, en algunas regiones de España más del 90% de los y las estudiantes con alto rendimiento no han sido detectados/as. Asimismo, en una investigación realizada por Pereira et al. (2022), se observa que en la Comunidad Autónoma de Canarias ocurre lo mismo que en los estudios realizados en otras regiones de España, es decir, que solo se detecta a una pequeña cantidad de alumnado. En gran parte, esto es debido a la confusión existente en torno a la conceptualización de las Altas Capacidades Intelectuales, la cual se convierte en un obstáculo para identificar (Silió et al., 2020).

Esta situación se presenta bastante preocupante y alarmante, ya que, esto supone que, las pertinentes medidas educativas adoptadas solo se podrían ofrecer a un porcentaje mínimo de alumnado ALCAIN (García-Barrera y De la Flor, 2016). Otra consecuencia derivada de ello, es el bajo rendimiento académico, producido por el aburrimiento en el aula, debido a la pérdida del interés en el aprendizaje, dando lugar a una baja motivación y una falta de compromiso con los estudios, siempre que no se les proporcione una respuesta adecuada a su nivel (Palomares y García, 2017). Por consiguiente, según Pasarín-Lavín, et al. (2021), en la identificación es fundamental la implicación de los y las docentes que, junto a las familias, desempeñan un rol esencial para detectar tempranamente e iniciar un proceso de evaluación y diagnóstico que habilite la planificación de las adaptaciones requeridas (Azorín, 2018). No

obstante, no resulta una tarea fácil, puesto que se debe estar alerta a las señales que indiquen un desarrollo precoz y por encima de la media.

Sin embargo, actualmente, este alumnado parece carecer de una correcta detección en los distintos centros educativos de nuestro país, lo cual se ve empeorado por la falta de una formación apropiada por parte del profesorado (García et al., 2021). Esta falta de formación y los escasos conocimientos que posee el profesorado están profundamente condicionados por los planes de estudios que se ofrecen a los estudiantes en su formación inicial en las distintas universidades, puesto que no existe temario destinado a brindarles competencias para fomentar el crecimiento de la confianza para proporcionar una educación de calidad al alumnado ALCAIN (Vreys et al., 2018).

Numerosas investigaciones destacan que la falta de conocimiento y comprensión sobre las Altas Capacidades Intelectuales es la principal causa de las creencias falsas que sostiene el profesorado, ya que no poseen una concepción ajustada (Lassig, 2015; Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2020). Como, por ejemplo, asumir que estos estudiantes son exitosos en todas las áreas, y no enfrentan ninguna dificultad, obteniendo un buen rendimiento escolar. Sin embargo, esto se ha demostrado incierto, puesto que, en ocasiones, muestran un bajo rendimiento académico (Pfeiffer, 2015; Palomares y García, 2017). Otra creencia asentada en el profesorado es que el alumnado ALCAIN no necesita apoyo educativo para lograr el éxito académico, ya que avanzan por sí mismos. Pero, se ha demostrado la necesidad de intervención o adaptación del currículo para poder alcanzar su máximo potencial y un desarrollo pleno (Aretxaga, 2013; Pérez et al., 2017). Por lo tanto, se hace necesaria una mayor cualificación y capacitación de todos los agentes educativos, de no ser así, toda nueva medida que se lleve a cabo, podría fracasar.

2.4. Respuestas educativas eficaces para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

En un estudio realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se extrae que, en el curso académico 2020/2021, un 7,9% de los alumnos y alumnas ALCAIN recibieron apoyo educativo en la escuela. Para todo el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, incluido el alumnado ALCAIN, es de vital importancia recibir una respuesta educativa adecuada a sus necesidades (Pérez y Jiménez, 2018).

A nivel autonómico, en el 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, se expone que, las medidas para atender la diversidad pueden abarcar desde ofrecer atención personalizada hasta la puesta en práctica de programas o medidas organizativas más amplias que promuevan la equidad y la excelencia. Además, los centros educativos, deben buscar nuevas formas de organización e integración en el aula ordinaria a través de la colaboración con los y las docentes responsables del área o materia. Sin embargo, tras realizar una revisión profunda acerca de lo que prescribe la evidencia científica, se concluye que, el hecho de que una normativa estatal especifique que las administraciones educativas deben adoptar medidas necesarias para contribuir al desarrollo de este tipo de alumnado, no significa que realmente se ofrezca una respuesta adecuada a sus múltiples necesidades de aprendizaje.

Con el objetivo de ofrecer una adecuada respuesta educativa al alumnado, es necesario dejar atrás las formas tradicionales de abordar los procesos de enseñanza en el colegio, introduciendo y proporcionando nuevos métodos, más eficaces e integradores. En este sentido, el artículo 18 referido a las *Adaptaciones Curriculares*, indica que “*se potenciará el uso de las nuevas tecnologías y de aplicaciones informáticas por parte del profesorado y del personal especialista para la programación de su práctica docente*”. En esta misma línea, como nos afirman Hernández y Gutierrez (2014), Román (2014); y García-Perales y Almeida (2019), además de las medidas educativas que se expondrán a continuación, entre las respuestas que se están ofreciendo y desarrollando para adaptar y ajustar el nivel de enseñanza y las metodologías de aprendizaje del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, se está apostando por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los dispositivos electrónicos para utilizarlos en el aula, siempre y cuando sea con fines pedagógicos. Esto es debido a que, para este alumnado estos soportes ofrecen la posibilidad de trabajar a su propio ritmo de aprendizaje, permitiéndoles nuevos espacios de individualización, y que además, les proporciona retroalimentación permanente sobre lo que están aprendiendo.

En definitiva, se puede aclarar que, este alumnado se verá más favorecido por entornos de aprendizaje con mucha presencia tecnológica. Y es que, como exponen Vázquez y Sevillano (2015), estos medios favorecen más el desarrollo de las capacidades y

competencias de orden superior, la motivación para el aprendizaje y el trabajo en equipo, dado que, hacen realidad el significado de una verdadera educación basada en competencias y orientada al dominio, frente a los más tradicionales, los cuales, en muchas ocasiones, son considerados como repetitivos.

Con el fin de potenciar las competencias, habilidades y capacidades del alumnado ALCAIN se recomienda conectar con su área de interés y proporcionar orientación y apoyo. Para conseguirlo, en un estudio de Rodríguez-Naveiras y Borges (2020) se afirma que, la mitad de los progenitores recurre a diferentes programas extracurriculares para responder a las necesidades educativas de sus hijos e hijas, debido a que ayudan a sus hijos/as a relacionarse con otros/as, hacen que se sientan comprendidos/as, se tienen en cuenta sus necesidades y potencian sus habilidades, en general, la valoración que se hace de los programas extraescolares es positiva, independientemente del tipo de programa o de la entidad que lo organice. El Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), desarrollado en la Universidad de La Laguna, tiene como finalidad contribuir al desarrollo pleno de este alumnado, a nivel cognitivo, socioafectivo y comportamental, a través de la ayuda de distintos mentores/as, es decir, expertos/as o profesionales en áreas específicas (Rodríguez et al., 2021). Las sesiones de intervención se utilizan para potenciar los diferentes aspectos sociales y emocionales del alumnado ALCAIN, debido a la insistencia de la importancia de fomentar programas de inteligencia y educación emocional, con el objetivo de lograr mayores niveles de bienestar personal y social. Sánchez-Dauder (2019) presenta una serie de cuentos que se centran en la educación emocional con el objetivo de motivar al alumnado y fomentar su creatividad, permitiendo que cada uno progrese a su propio ritmo. En adición, Fernández-Díez et al. (2017) destacan el trabajo en equipo y la colaboración para la toma de decisiones como aspectos fundamentales para promover la motivación del alumnado y lograr el éxito en la intervención educativa.

Y mediante tareas de estimulación de la memoria, la atención y la concentración, a través de fichas y actividades interactivas entre los niños y las niñas, se buscará estimular la parte cognitiva del alumnado. En un estudio de Padilla (2018), se destaca que en las actividades que se proponen desafíos, el alumnado posee la capacidad de fortalecer la habilidad de extraer conclusiones, puesto que tiene el reto de solucionar problemas. Esto es debido a que, el interés por los desafíos y los retos, le señalan como un individuo destinado a afrontar nuevas situaciones aplicando los conocimientos y habilidades aprendidos

anteriormente, por lo que trabajar los aspectos cognitivos de esta manera supone una cuestión positiva para el alumnado ALCAIN (García-Guardia et al., 2019).

La normativa de la Comunidad Autónoma de Canarias, establece las instrucciones dictadas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa a los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales (Gobierno de Canarias, 2013). Estas instrucciones se refieren a la contemplación de tres tipos de medidas, las cuales no son excluyentes entre sí y que se llevarán a cabo, preferentemente, en el aula ordinaria y en horario lectivo. Cabe destacar que, como nos afirma Carmona (2019), es bastante difícil de concretar cuál de todas las medidas educativas es la idónea para intervenir con este alumnado, puesto que son muchos los factores que se deben tener en cuenta para favorecer su mejor adaptación al centro escolar.

1. Ordinarias: se refieren a aquellas medidas que tienen como objetivo fomentar el desarrollo pleno y equilibrado de las competencias y habilidades establecidas en los objetivos generales de la Educación Obligatoria y Postobligatoria. Además, incluyen las medidas organizativas adicionales que sean necesarias según la situación de cada alumno o alumna.
2. Extraordinarias: se refieren a aquellas que posibilitan enriquecer los conocimientos y el aprendizaje de los y las estudiantes mediante el uso de recursos, materiales y contenidos que no están incluidos en el currículo de referencia. Estas medidas pueden implicar adaptaciones curriculares que buscan proporcionar un enriquecimiento o una ampliación educativa.
3. Excepcionales: se dirigen a satisfacer y responder las necesidades de los y las estudiantes que poseen niveles académicos o competencias curriculares y competenciales superiores a las de su grupo de referencia por edad cronológica. Estas medidas abarcan la flexibilización o aceleración del periodo de escolarización.

En primer lugar, se tratarán las medidas ordinarias, es decir, los agrupamientos flexibles que suponen la segregación del alumnado de su grupo de referencia. Tal y como establece la normativa, y en la misma línea que las investigaciones de Alarcón y Muñoz (2019), esta medida consiste en reunir al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en

aulas independientes, es decir, fuera del aula ordinaria, durante toda la jornada y curso escolar, o a tiempo parcial, dependiendo del horario lectivo que se determine. La finalidad de esta medida, es fomentar el desarrollo pleno y equilibrado de las competencias y habilidades establecidas en los objetivos generales de la Educación Obligatoria y Postobligatoria, atendiendo a este alumnado con un currículum enriquecido y diferenciado, donde realizan diferentes talleres y proyectos, en los cuales se presentarán contenidos con diferentes niveles de dificultad, actividades interdisciplinarias que permitan la conexión de contenidos de diferentes áreas o materias y tareas de libre elección. Además, este agrupamiento puede ser homogéneo, es decir, trabajar con alumnos y alumnas que tengan una capacidad similar, y heterogéneo, es decir, trabajar con un grupo de estudiantes que presente una mayor gama de habilidades y competencias diferentes. Por lo tanto, se observa que, los alumnos y alumnas participantes pueden tener distintas edades y pertenecer a diferentes grupos y niveles educativos, con lo cual estarían mezclados por edades, pero todos y todas tendrían características y desarrollos cognitivos similares. A su vez, en el momento de realizar la agrupación se atenderá los diferentes intereses, motivaciones o capacidades del alumnado presente. Entre sus ventajas, Plata et al. (2021) destacan que, con esta medida es viable ofrecer una mejor respuesta a las necesidades del alumnado con características similares, y además, de tener la oportunidad de relacionarse con compañeros/as con sus mismos intereses. No obstante, entre sus inconvenientes se destaca que es claramente marginadora, siendo la medida educativa peor valorada por el profesorado.

En segundo lugar, se tratarán las medidas extraordinarias, es decir, las adaptaciones curriculares, tanto de enriquecimiento como de ampliación. Al igual que se expone en la normativa, pero de manera más extensa, Molina (2019), Peralta y Guamán (2020) y Jaya (2020), han demostrado que, las adaptaciones curriculares de enriquecimiento consisten en modificar la programación de los contenidos curriculares de una o varias materias del estudiante en cuestión, eliminando contenidos que el niño o niña ya domina, y enriqueciendo el currículo con la introducción de actividades y contenidos de profundización, e interdisciplinarios, es decir, relacionados con otras áreas o utilizando estrategias metodológicas que se adapten de una mejor manera al estilo de aprendizaje del estudiante. Cabe destacar que, esta medida supone una ampliación horizontal del currículum, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores. Asimismo, también se produce enriquecimiento, al incluir elementos adicionales y extracurriculares, tales como, actividades cognitivas (razonamientos, memoria, creatividad, funciones ejecutivas, etc.); metacognitivas, es decir, la

reflexión sobre nuestro propio proceso cognitivo (autorregulación de la conducta, destrezas de pensamiento, etc.); contenidos de integración social (habilidades sociales y actitudes, etc.); contenidos de gestión emocional, como mejorar la tolerancia a la frustración, producida por el excesivo perfeccionismo, mejorar el autoconcepto, la autoestima, etc.; desarrollar productos y utilizar métodos para resolver situaciones y contenidos basados en los propios intereses del alumnado. En este caso, más que la cantidad de información adicional, se priorizan las conexiones entre las informaciones procedentes de las diferentes áreas. No obstante, e inevitablemente, se añade información, pero no es lo primordial y esencial de esta medida, ya que su finalidad es que el alumnado profundice e investigue en temas de su interés curricular o extracurricular (Figueroa-Céspedes, 2021; Artiles, 2022).

Por tanto, el enriquecimiento curricular hace que se potencie la adquisición y empleo de técnicas de estudio y trabajo, acordes a las posibilidades del estudiante en cuestión, estimula la creatividad y la motivación, facilita el manejo y aprovechamiento de fuentes diversas de información, posibilita el contacto y trabajo entre iguales, a partir de los centros de interés seleccionados y proyectos planificados y desarrolla diferentes habilidades sociales de interrelación, de comprensión y aceptación. Por otro lado, las adaptaciones curriculares de ampliación, implican la incrementación de los contenidos del currículo acerca de diversos temas, con información adicional, avanzando, en ocasiones, en objetivos y contenidos de cursos superiores, pero siempre teniendo en cuenta las características, estilo de aprendizaje y necesidades del estudiante (Echevarría et al., 2017 y Molina-Vincer y Cedeño-Barreto, 2021). Se considera la respuesta más adecuada e inclusiva, ya que puede complementar el currículo ordinario y permite la socialización e integración del alumnado ALCAIN con iguales de su misma edad, debido a que comparten espacios y actividades. Además, este programa resulta satisfactorio para mejorar los niveles de adaptación a nivel personal, escolar y general (Bergamin et al., 2021; Piñeiro-López, et al., 2022). No obstante, se presentan algunos inconvenientes, tales como que esta medida requiere una gran diversidad de recursos materiales, y demanda mayor flexibilidad horaria y de agrupamiento.

En tercer lugar, se tratarán las medidas excepcionales, es decir, la aceleración o flexibilización del periodo de escolarización, que como su propio nombre indica, consiste en agilizar su proceso de aprendizaje, integrando al alumno o alumna con Altas Capacidades Intelectuales en cursos superiores, en una o varias áreas, o adelantándolo un nivel escolar completo en todas las áreas del currículo. El objetivo de esta medida es ofrecer al estudiante

un contexto curricular más adecuado a sus capacidades, nivel y ritmo de aprendizaje (Gómez, 2021). Entre sus ventajas, Hernández y Navarro (2021) destacan que, fomenta la formación e integración en un grupo más acorde con sus capacidades cognitivas, y por consiguiente, se tendría un alumnado más estimulado y menos aburrido en el aula. Sin embargo, presenta algunos inconvenientes, como las dificultades de aceptación al nuevo grupo y la desigualdad en el desarrollo emocional y social respecto a sus nuevos compañeros/as de mayor edad cronológica. En un estudio de López et al. (2019) se señala que, para el profesorado, y desde una educación inclusiva, esta es la medida menos adecuada para atender a este alumnado, ya que se cambia su ritmo evolutivo y existe cierto riesgo socioemocional.

No obstante, cabe reseñar a García-Barrera y De la Flor (2016), quienes afirman que la respuesta educativa depende de cada individuo en particular y del tipo de asignatura. Lo que sí es cierto es que, existe una normativa vigente que contempla una ley para este alumnado, por lo que los centros educativos disponen de las medidas necesarias para atenderles (Guillén, et al., 2022).

En definitiva, la presente investigación tiene como principal objetivo analizar e indagar en la respuesta educativa que le proporciona el profesorado al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología empleada en el presente estudio gravita sobre un enfoque de carácter empírico-analítico o positivista, y un diseño no experimental transversal, que consiste en que el investigador/a no manipula las variables o condiciones, sino que recopila datos que ocurren de manera natural, sin intervenir en ellos, midiendo una sola vez las variables y con esa información se realiza el análisis (Arias y Covinos, 2021). Además, se utilizan los métodos descriptivo, e inferencial comparativo. El estudio realizado, de manera más específica, se encuadra en un método de investigación descriptivo, ya que el objetivo de este es conocer cuál es la respuesta educativa que se le proporciona al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales por parte del profesorado. Así, y siguiendo los lineamientos establecidos por Hernández et al. (2014), el objetivo de este estudio radica en describir y analizar las características, propiedades y perfiles de las personas que están siendo objeto de estudio. Por otro lado, este estudio también dispone de un método inferencial, el cual permite realizar

inferencias sobre la población en base a los ítems propuestos con los datos de la muestra y determinar qué nivel de confianza tienen las hipótesis, además, se llevaron a cabo diversos cálculos, como las medidas de centralización, medidas de dispersión y análisis de comparaciones mediante pruebas no paramétricas (Veiga et al., 2020). Más allá del método de investigación que fundamentó este trabajo, es importante señalar que, según Oviedo et al. (2019), el proceso y las fases de la realización de estudios pasa por: identificar y formular el problema (1), revisar la bibliografía existente (2), establecer objetivos (3), diseñar el estudio (4), realizar la investigación (5) y analizar los resultados y su discusión (6). Por lo tanto, se trata de una investigación de corte cuantitativo (Álvarez, 2020). El objetivo de la investigación cuantitativa es recopilar y analizar los datos y las informaciones obtenidas de las diferentes fuentes (Alan y Cortez, 2018). La problemática de la investigación se presenta a través de una serie de objetivos e hipótesis de investigación, que obtendrán respuesta por medio de este estudio de carácter cuantitativo. Para dar respuesta al problema planteado, alcanzar los objetivos propuestos y con la finalidad de averiguar si las hipótesis planteadas se aceptan o, por el contrario, se rechazan, y de recopilar información acerca de los diferentes objetivos planteados, se ha empleado la encuesta como técnica cuantitativa, y el cuestionario como instrumento de recogida de información y de datos. Se ha utilizado este instrumento de recogida de información porque es rápido y de fácil aplicación, además, brinda la posibilidad de ser contestado por una gran cantidad de sujetos, lo cual nos permite recoger gran cantidad de información (Pozzo et al., 2018).

La técnica de muestreo de este estudio ha sido un diseño probabilístico, ya que se ha accedido a un listado de correos electrónicos de todos los colegios de Canarias y se ha intentado llegar a la máxima muestra posible (Arroyo y Finkel, 2019).

3.1. Problema de investigación

El desarrollo de esta investigación se justifica como consecuencia directa de la problemática que genera la atención educativa que recibe el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Con el paso de los años se han realizado importantes avances, sin embargo, todavía existen algunos vacíos que requieren de una mayor exploración e investigación. Una de las posibles consecuencias de esta dificultad que se encuentra el profesorado a la hora de intervenir con este alumnado se sitúa en la detección e identificación tardía, debido a que, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos y las alumnas son identificados/as con ALCAIN tras

el transcurso de un largo periodo de tiempo, por lo que pueden sentirse bastante incomprendidos en el aula si el profesorado no cuenta con la formación necesaria y suficiente para poder atenderles de una manera correcta y adecuada a sus necesidades, con el fin de evitar que se aburran y se pueda producir un fracaso escolar de esos estudiantes (Dorta et al., 2021; Pérez et al., 2021). Otra cuestión que influye bastante, es la diversidad en el perfil del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, esto es debido a que cada uno/a de los y las estudiantes son distintos/as y poseen unas características particulares que les diferencian de los demás compañeros/as (Gómez, 2020). A su vez, la confusión existente en cuanto a la contextualización de las Altas Capacidades Intelectuales, es decir, el hecho de que exista una falta de consenso en la definición y de que no se definan unos criterios claros para identificar a este alumnado (Triglia et al., 2018). Se ha visto necesario incidir en esta problemática, por lo tanto, se ha realizado una investigación con el objetivo de conocer cuál es la respuesta educativa que se le proporciona al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales por parte del profesorado.

3.2. Objetivos/hipótesis

El objetivo general de esta investigación se centra en analizar y conocer cuál es la respuesta educativa que se le proporciona el profesorado al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Para dar respuesta a este objetivo general se plantean una serie de objetivos específicos y de hipótesis:, que obtendrán resultados por medio de un estudio de carácter cuantitativo.

Objetivos específicos:

- Conocer cuáles son los conocimientos del profesorado sobre el alumnado ALCAIN.
- Saber qué tipo de estrategias utiliza el profesorado para trabajar las habilidades cognitivas del alumnado ALCAIN.
- Averiguar qué tipo de estrategias utiliza el profesorado para trabajar las habilidades emocionales del alumnado ALCAIN.
- Analizar qué tipo de estrategias utiliza el profesorado para trabajar las habilidades sociales del alumnado ALCAIN.
- Identificar cuáles son las medidas de atención que utiliza el profesorado con el alumnado ALCAIN.

Hipótesis:

- Existen diferencias significativas entre el tipo de escuela en la que trabaja el profesorado y los conocimientos que poseen acerca del alumnado ALCAIN.
- Existen diferencias significativas entre la edad a la que se le realizó el Informe Psicopedagógico y la respuesta educativa ofrecida al alumnado ALCAIN.
- Existen diferencias significativas entre el profesorado que conoce las distintas medidas de respuesta educativa que ofrece el Gobierno de Canarias para el alumnado ALCAIN y el que no, en cuanto a la respuesta educativa ofrecida.
- Existen diferencias significativas entre el profesorado que sí posee formación y el que no y las medidas de atención que se utilizan con el alumnado ALCAIN

3.3. Método

3.3.1. Participantes/muestra

Atendiendo a los objetivos e hipótesis que se han planteado en esta investigación, la población participante ha sido el profesorado procedente de los centros públicos, concertados y privados de todas las Islas de la Comunidad Autónoma de Canarias. La muestra total está constituida por 50 sujetos, con una moda de edad de entre 55 a 65 años, es decir, es el rango que más se repite. Del total de la muestra, 37 eran mujeres (74%), 12 eran hombres (24%) y 1 prefirió no decirlo (2%).

En cuanto a la titulación que poseen las personas participantes en el estudio (ver tabla 1), el 48% (n=24) realizó una diplomatura, el 22% (n=11) cursó una licenciatura, el 20% (n=10) estudió un grado, y finalmente, el 10% (n=5) cursó un máster. Respecto al tipo de centro educativo en el que trabaja, el 72% (n=36) se encontraba en un centro público, mientras que, el 28% (n=14) en un centro concertado. En relación a la experiencia profesional como docente entre 0 y 4 años, un 12% (n=6), entre 5 y 9 años, un 22% (n=11), entre 10 y 14 años, un 8% (n=4), entre 15 y 19 años, un 14% (n=7), entre 20 y 24 años, un 12% (n=6), y por último, más de 25 años, un 32% (n=16). Finalmente, cabe destacar el curso en el que imparten docencia actualmente en Educación Primaria, en primero, el 14% (n=7), en

segundo, el 22% (n=11), en tercero, el 16% (n=8), en cuarto, el 10% (n=5), en quinto, el 20% (n=10) y en sexto, el 18% (n=9).

Tabla 1

Características de la muestra participante

Variables	Resultados
Edad	Moda = 55 a 65 años = 17 (34%)
Sexo	Mujer = 37 (74%) Hombre = 12 (24%) Prefiero no decirlo = 1 (2%).
Titulación	Diplomatura = 24 (48%) Licenciatura = 11 (22%) Grado = 10 (20%) Máster = 5 (10%)
Tipo de centro	Público = 36 (72%) Concertado = 14 (28%)
Experiencia profesional	Entre 0 y 4 años = 6 (12%) Entre 5 y 9 años = 11 (22%) Entre 10 y 14 años = 4 (8%) Entre 15 y 19 años = 7 (14%) Entre 20 y 24 años = 6 (12%) Más de 25 años = 16 (32%)
Curso en el que imparte docencia	Primero = 7 (14%) Segundo = 11 (22%) Tercero = 8 (16%) Cuarto = 5 (10%) Quinto = 10 (20%) Sexto = 9 (18%)

3.3.2. Instrumento de recogida de información

Meneses (2016) y Rodríguez-Llorente (2022) exponen que, el cuestionario es un instrumento estandarizado que se utiliza para recoger datos durante las investigaciones de corte cuantitativo, siendo una herramienta que permite al investigador/a plantear una serie de cuestiones a una población.

Según Useche et al. (2019) el cuestionario presenta ventajas y desventajas. Algunas ventajas del uso de este instrumento en la investigación cuantitativa son: la inmediatez en el procesamiento de los datos, la posibilidad de aplicarlo a grandes cantidades de participantes con gran rapidez, abarcando, además, un amplio abanico de cuestionarios diferentes, tiene un menor coste de investigación y la capacidad de obtener información sobre una gran variedad de cuestiones al mismo tiempo. Por el contrario, algunas de sus desventajas son que, la información se restringe a la delimitada por el individuo, es decir, existe poca flexibilidad para profundizar en la información obtenida, la imposibilidad de aclarar ciertas dudas sobre las preguntas o los ítems propuestos, dificultad para obtener una tasa alta de cuestionarios completos.

A partir de los objetivos y la metodología que se ha planteado para llevar a cabo este estudio, se ha utilizado un cuestionario diseñado ad hoc como instrumento de recogida de información, ya que se trata de una herramienta que cubre, de manera satisfactoria, los objetivos propuestos en la investigación, y se denominó *Cuestionario sobre la Respuesta Educativa al Alumnado que presenta Altas Capacidades Intelectuales* (véase anexo 1). Este cuestionario se ha creado a partir de la realización de una revisión bibliográfica acerca de aspectos relacionados con el profesorado y el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, y la correspondiente respuesta educativa. Cabe destacar que, se han creado y seleccionado dichos ítems con el fin de que responda de manera adecuada a los objetivos planteados en el estudio, debido a que, no se tiene conocimiento de la existencia de ningún cuestionario que evalúe lo que se quiere conocer en esta investigación.

El cuestionario está formado por tres dimensiones (82 ítems), además de una dimensión extra referida a los datos sociodemográficos de los sujetos, donde se incluyen un conjunto de datos de naturaleza social que permiten describir las características de la

población objeto de estudio, tales como, el género, la edad, la titulación, nivel de estudios, zona en la que trabaja (rural, urbana o periférica), tipo de centro en el que trabaja (público, privado o concertado), experiencia como docente, curso en el que imparte docencia, si ha tenido o tiene en el aula alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, si ha tenido dificultades para trabajar con ellos/as, etc. La primera dimensión designada “Conocimientos”, está formada por 11 ítems y hace referencia a qué es lo que sabe el profesorado acerca de las Altas Capacidades Intelectuales. La segunda dimensión “Respuesta Educativa”, está formada por 56 ítems, se refiere a las diversas respuestas educativas que le ofrece el profesorado al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en cuanto a cómo trabajar diferentes aspectos. A su vez, esta dimensión se subdivide en tres dimensiones, la primera de ellas “cognitiva”, compuesta por 21 ítems, la segunda “emocional”, compuesta por 15 ítems, y la última “social”, compuesta por 10 ítems. La tercera y última dimensión “Medidas de Atención”, está formada por 15 ítems, haciendo referencia a las prácticas de enseñanza que utilizan los y las docentes con el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. En cuanto a la fiabilidad del cuestionario diseñado, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach y sus resultados indicaron un nivel alto, siendo su valor global $\alpha = .947$. Además, respecto a las demás dimensiones del cuestionario, los resultados también indicaron buenos índices de fiabilidad, a excepción de la dimensión “Conocimientos” que obtiene una puntuación aceptable (véase tabla 2).

Tabla 2

Alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Cuestionario general	.947	72
Dimensión “Conocimientos”	.714	11
Dimensión “Respuesta educativa”	.952	56
Dimensión “Medidas de atención”	.869	15

En estas dimensiones se encuentran ítems abiertos, de respuesta corta; ítems de función especial, preguntas filtro, que tienen por objeto seleccionar a una parte de los encuestados y encuestadas para realizarles, posteriormente, preguntas solo indicadas para

ellos y ellas; y por último, ítems cerrados, dicotómicos, es decir, si o no, y de elección múltiple. La valoración de estos ítems se realizó a través de dos escalas tipo Likert de 5 puntos, la primera con la que el profesorado debía indicar su grado de acuerdo o desacuerdo, donde 0 significaba (nada de acuerdo); 1 (poco de acuerdo); 2 (algo de acuerdo); 3 (bastante de acuerdo); y 4 (totalmente de acuerdo), y la segunda con la que el profesorado debía indicar el grado de frecuencia con el que realizaba las prácticas que se le presentaban, donde 0 significaba (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre).

3.3.3. Procedimiento de recogida de información

Como paso previo a la aplicación del cuestionario, para su construcción y puesta en marcha se llevaron a cabo distintos procedimientos, con el ánimo de asegurar su validez y fiabilidad. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica, de la cual obtener diversa información sobre las variables que se pretendían analizar en la investigación. Tras esto, se realizó la construcción del cuestionario en una versión borrador, con sus respectivas revisiones. Se desarrollaron las diferentes cuestiones que recogerían información social con respecto a la población objeto de estudio, las cuales formarían parte de la recogida de datos relacionada con los datos sociodemográficos, y después, se plantearon los diferentes ítems relacionados con la información que se quería recoger respecto a los demás temas a tratar, y finalmente, se construyó el cuestionario por medio de la plataforma Google Formularios, de esta manera se mejora la difusión del cuestionario en cuestión, de acuerdo con Leyva et al. (2018), el cual destaca de esta herramienta, su versatilidad, su inmediatez de obtención de datos y su ahorro de tiempo en el momento de la aplicación. Como paso siguiente, este cuestionario fue aplicado a un juicio de expertos, compuesto por dos profesionales pertenecientes a la Universidad de La Laguna, donde cada ítem del cuestionario fue evaluado bajo cuatro categorías (claridad, relevancia, coherencia y suficiencia).

Una vez validado, se procedió al análisis de los diferentes comentarios y valoraciones por parte de los expertos, efectuando las correcciones oportunas según los objetivos propuestos, de manera que siguiera teniendo el sentido pertinente que se le pretendía dar a la investigación. Y finalmente, se realizó una prueba piloto (véase anexo 2) aplicando el cuestionario a 16 personas pertenecientes al Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal, o que hubiesen cursado el Grado en Educación Primaria, con el fin de averiguar si el cuestionario se ajustaba al tiempo

indicado, si era comprensible, o bien, si existía algún error en la redacción del mismo. Con estas dos técnicas empleadas se garantizó la validez y fiabilidad del instrumento. Tras esta experiencia piloto, se realizaron las correcciones oportunas que estaban relacionadas con aspectos de mejora en cuanto al cambio de la redacción de algún ítem y se comprobó que el tiempo establecido en un inicio para la elaboración del formulario era el esperado, por lo que no fue necesario realizar ninguna modificación.

Acabada la construcción del instrumento a emplear en el estudio, se procedió a la recogida de datos, que se desarrolló durante el mes de mayo de 2023. Para la difusión de cuestionario, se optó por el envío de un correo electrónico a los directores/as de todos los colegios públicos, concertados y privados de Canarias, donde se adjuntaba el cuestionario, el cual se rogaba que se difundiera entre el profesorado de su colegio, incluyendo un periodo de tiempo adicional para llevar a cabo la recolección exhaustiva de todos los datos necesarios. Para ello, se realizó una búsqueda de todos los centros públicos, concertados y privados de Canarias mediante la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias. Extrayendo, de esta manera, los emails institucionales de cada centro educativo. Posteriormente, se realizó un envío masivo a los directores/as de cada centro para solicitar la difusión del mismo entre el profesorado de Educación Primaria de su colegio. En este correo se informó al responsable del centro sobre la identidad de la investigadora, de la universidad de procedencia y cuál era el objetivo del estudio, además de comunicarle el carácter anónimo de los datos y confidencialidad del cuestionario. Al finalizar la recogida de la información, se extrajo el coeficiente de fiabilidad (Alfa de Cronbach), y se procedió a codificar los datos y se analizó a través del programa estadístico SPSS 25.0, lo que posibilitó obtener unos resultados que dan lugar a la discusión y conclusiones de este estudio.

3.3.4. Análisis e interpretación de la información

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, se han llevado a cabo una serie de procesos para analizar los distintos datos obtenidos. Una vez recogida la información, se descargó la base de datos que fue generada de manera automática por la aplicación Google Formularios, la cual se encontraba en archivo de hoja de cálculo (EXCEL). Esta base de datos fue tratada, posteriormente, con el software *IBM Statistic Package for the Social Sciences (SPSS)*, concretamente la versión 25. Dicho software permitió desarrollar diferentes análisis estadísticos de diversa naturaleza, utilizando la

estadística no paramétrica como herramienta de análisis en vista del tamaño de la muestra (50 sujetos). Este tipo de estadística se aplica cuando no se conoce de antemano la distribución que siguen los parámetros que se están estudiando, por lo que no se puede aceptar que se ajustan criterios o modelos paramétricos, es decir, son pruebas de dispersión libre, que no están expuestas a requisitos previos específicos, y además, son muy valiosas para tamaños pequeños de muestras (Gamboa, 2018; Ramírez y Polack, 2020).

Para comenzar con la descripción de la muestra de investigación, se ha realizado un primer análisis de tipo estadístico descriptivo con el objetivo de analizar la frecuencia 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, zona de ubicación (urbana, rural y periférica), tipo de centro (público, concertado y privado), experiencia docente, curso en el que imparte, presencia de alumnado ALCAIN en el aula, dificultad para trabajar con alumnado ALCAIN, formación sobre las Altas Capacidades Intelectuales, dónde se recibió esa formación sobre las Altas Capacidades Intelectuales. 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: conocimientos, respuesta educativa (cognitiva, emocional y social) y medidas de atención.

Posteriormente al análisis descriptivo, se realizó un análisis estadístico de tipo inferencial y un contraste de hipótesis mediante las pruebas no paramétricas con las variables mencionadas anteriormente. 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 50 casos por grupo y las variables a analizar eran ordinales. La distribución de las pruebas no paramétricas es libre, también conocida como distribución sesgada. Asimismo estas pruebas cuentan con numerosas ventajas, como por ejemplo, que son útiles para valorar resultados descritos estadísticamente desde una perspectiva frecuentista, son aplicables a datos de escalamiento no métrico, y métrico, en el caso de que se desconozca su forma de distribución o se incumplan con los supuestos de aplicación de las pruebas paramétricas, además, es la única alternativa para valorar resultados en muestras pequeñas y no exigen el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad en los datos (Bautista-Díaz et al., 2020; Grenier y Collazo, 2022).

Finalmente, se procedió a interpretar los datos obtenidos. Para el análisis inferencial se tuvo en cuenta un nivel de significación del 5% ($p \leq .05$), dependiendo de si el valor de significación de las variables era mayor o menor que el nivel de significación establecido, se procede a averiguar si se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa estableciendo diferencias significativas en cuanto a los resultados de los grupos muestrales, en el caso de que el valor de significación sea menor o igual a 0,05; o por el contrario, se rechaza 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, en el caso de que el valor de significación sea mayor a .05.

3.3.5. Cuestiones éticas y de rigor metodológico

Cuestiones éticas

A la hora de aplicar el instrumento de recogida de información y de datos, la investigación ha tratado de manejar la privacidad, anonimato y voluntariedad de los sujetos participantes. Para ello, 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*, con el fin de que los y las participantes tengan, con total garantía, la seguridad de que sus datos no van a ser manejados con otros fines ajenos a la investigación a la que se hacía referencia. Por lo tanto, el presente estudio recalca que la participación en la investigación es totalmente voluntaria y anónima, de manera que los sujetos no se sienten obligados a participar ni a aportar datos de carácter personal o confidenciales.

Rigor metodológico

La presente investigación cumple con los requisitos que aseguran la validez interna, puesto que el instrumento empleado fue validado mediante un juicio de expertos y una prueba piloto, lo cual permite realizar ciertos cambios de los ítems antes de aplicarlo a la muestra objeto de estudio. A través de la validez de contenido se puede observar si los ítems que forman parte del cuestionario son adecuados para medir lo que se busca. Esto se consigue mediante el juicio de expertos, quienes juzgan la adecuación de los ítems del cuestionario

(Sarabia y Alconero, 2019). Según Bakieva et al. (2019), la recogida de evidencias de validez interna del instrumento se sintetiza en tres. En primer lugar, validar métricamente el instrumento de evaluación, en segundo lugar, revisar el comportamiento de la escala en un grupo piloto, y en tercer lugar, mantener o mejorar la calidad técnica de los ítems y del instrumento.

Además, se ha comprobado la fiabilidad del cuestionario calculando el coeficiente Alfa de Cronbach. Según Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez (2020), en la actualidad existen programas estadísticos que facilitan la tarea de calcular la fiabilidad de un instrumento, como el SPSS, que permite calcular dicho coeficiente de manera sencilla. En su estudio Barrios y Cosculluela (2013) concluyen que, la fiabilidad adecuada oscila entre 0,70 y 0,95, y señalan que los valores muy cercanos a 1 pueden implicar ítems redundantes que no proporcionan información relevante sobre los atributos que se intenta medir. Siendo el valor de la fiabilidad de la presente investigación de 0,947.

En definitiva, la fiabilidad y la validez son dos cualidades fundamentales que deben tener todos los instrumentos de carácter cuantitativo a la hora de recoger los datos, asegurando unos resultados de confianza y credibilidad.

4. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Datos sociodemográficos

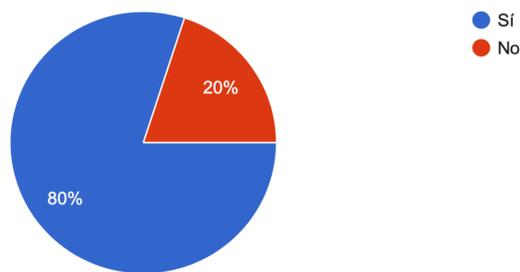
En primer lugar cabe destacar que, el 80% ($n=40$) afirma haber tenido en el aula alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, frente al 20% ($n=10$) de la muestra que niega haber tenido esta tipología de alumnado en el aula (ver figura 1).

Figura 1

Porcentaje de alumnado ALCAIN con diagnóstico en el aula

¿Ha tenido o tiene actualmente en el aula algún alumno/a con diagnóstico de precocidad intelectual o Altas Capacidades Intelectuales?

50 respuestas



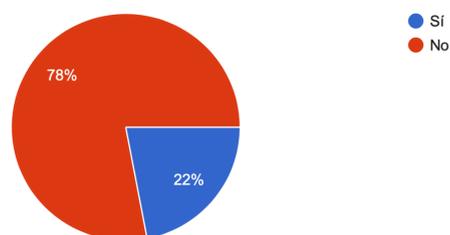
El 78% ($n=39$) del total de la muestra no cuenta con ningún tipo de formación sobre las Altas Capacidades Intelectuales, siendo un porcentaje muy pequeño, el 22% ($n=11$), el que sí la posee (ver figura 2). Los 11 profesores y profesoras que han recibido formación afirman que ha sido a través de la diplomatura (especialidad de dos cursos), dos homologaciones de NEAE, grado (mención de Pedagogía Terapéutica), charlas con la orientadora del centro, cursos autodirigidos propuestos por la Consejería de Educación, seminarios y protocolos de actuación dirigidos por el Departamento de Orientación.

Figura 2

Formación del profesorado sobre las Altas Capacidades Intelectuales

¿Ha recibido algún tipo de curso/formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado ALCAIN?

50 respuestas



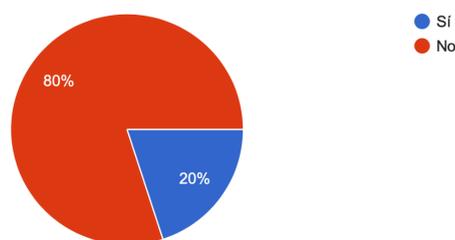
Un aspecto a destacar es que, un porcentaje bastante alto de la muestra total no ha tenido alguna dificultad para trabajar con alumnado ALCAIN, siendo tan solo el 20% ($n=10$)

el que sí la ha tenido (ver figura 3). Algunas de estas dificultades han sido la baja implicación de la familia, el material utilizado, la falta de motivación, encontrar actividades que capten la atención del alumnado para evitar que se aburra, (es decir, que el trabajo específico no resulte tedioso para el alumnado), la relación con sus compañeros/as complicada, la existencia de una carencia de medios para la correcta atención de este alumnado (tanto humanos como didácticos), adecuar la programación a las necesidades del alumnado y la falta de tiempo real en el aula.

Figura 3

Dificultad para trabajar con alumnado de Altas Capacidades Intelectuales

¿Ha tenido alguna dificultad para trabajar con el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN)
50 respuestas

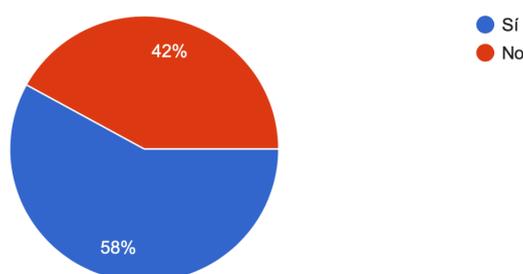


Por otro lado, casi la mitad de los sujetos, el 42% ($n=21$), no conocen las medidas educativas ofrecidas por el Gobierno de Canarias para trabajar con el alumnado ALCAIN, frente al 58% ($n=29$) que afirman sí conocerlas (ver figura 4).

Figura 4

Conocimiento de las medidas educativas establecidas por el Gobierno de Canarias

¿Conoce las distintas medidas de respuesta educativa que ofrece el Gobierno de Canarias para el alumnado ALCAIN?
50 respuestas



Conocimientos del profesorado acerca de las Altas Capacidades

Por un lado, las puntuaciones de las variables de escalas de medida de la dimensión “Conocimientos” están medidas en un rango de 0 a 4, donde 0 significa (nada de acuerdo); 1 (poco de acuerdo); 2 (algo de acuerdo); 3 (bastante de acuerdo); y 4 (totalmente de acuerdo). La puntuación media de esta dimensión (en adelante \bar{X}) fue de 1.93 y su desviación típica (en adelante DT) fue de .40 (véase anexo 3).

En esta dimensión se destacan dos variables debido a su diversidad de respuestas. En primer lugar, en la variable referida al desarrollo autónomo del alumnado sin ayuda externa, el 40% ($n=20$) de los y las participantes mostraron que estaban poco de acuerdo y el 8% ($n=4$) afirmó estar totalmente de acuerdo. En segundo lugar, en la variable que hace referencia a que la respuesta educativa debe ser igual para todos/as, el 34% ($n=17$) de los sujetos afirmaron no estar nada de acuerdo, otro 34% ($n=17$) demostró que estaban poco de acuerdo, resultando un pequeño porcentaje el que expuso estar totalmente de acuerdo, el 4% ($n=2$).

Respuesta Educativa

Por otro lado, las puntuaciones de las variables de escalas de medida de la dimensión “Respuestas Educativa” están medidas en un rango de 0 a 4, donde 0 significa (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre). En esta dimensión no hay casos perdidos y se obtuvo una puntuación $\bar{X}= 2.55$ y $DT= .63$, en “cognitiva” (véase anexo 4); $\bar{X}= 2.68$ y $DT= .68$, en “emocional” (véase anexo 5); y $\bar{X}= 3.21$ y $DT= .77$ en “social” (véase anexo 6).

En la subdimensión “cognitiva” se destacan las variables que hacen referencia a diseñar actividades para fomentar la creatividad, ya que, de todos los y las participantes, tan solo el 2% ($n=1$) afirmó que nunca realiza esa práctica y otro 2% ($n=1$) demostró que rara vez, sin embargo, el 44% ($n=22$) expuso hacerlo casi siempre. En cuanto a la introducción de tareas con resolución de problemas, de nuevo de la totalidad de los sujetos, exclusivamente el 2% ($n=1$) demostró que nunca realiza esa práctica y otro 2% ($n=1$) afirmó que rara vez, sin embargo, el 50% ($n=25$) mostró realizarla casi siempre. Respecto al uso de metodologías activas, el 48% ($n=24$) de las personas que participaron en la investigación afirmaron que es

una práctica que utilizan casi siempre, siendo el 4% ($n=2$) el que no la utiliza nunca. Por otro lado, se encontró que el 30% ($n=15$) de los y las encuestados/as siempre le exigen más que a sus iguales, el 32% ($n=16$) lo hacen rara vez y el 18% ($n=9$) no lo realizan nunca. A su vez, tan solo el 8% ($n=4$) siempre organizan el aula en diversos espacios adicionales diferentes teniendo en cuenta las características de cada estudiante, resultando el 30% ($n=15$) de los sujetos los que lo organizan algunas veces.

En la subdimensión “emocional”, la variable referida a la enseñanza de la comprensión de su propia capacidad intelectual, el 54% ($n=27$) de los sujetos informó trabajarla casi siempre, siendo el 2% ($n=1$) el que no la realiza nunca y el 6% ($n=3$) quienes la realizan rara vez. En relación a propiciar un buen clima de aula, el 60% ($n=30$) de los y las participantes afirmaron utilizar esta práctica siempre, el 32% ($n=16$) casi siempre y únicamente el 2% ($n=1$) demostró no realizarla nunca. Por otro lado, se encontró que tan solo el 8% ($n=4$) utilizan ayudas visuales siempre, el 34% ($n=17$) casi siempre introduce el rincón de las emociones y los sentimientos, el 18% ($n=9$) la introduce siempre y otro 18% ($n=9$) nunca. Asimismo, tan solo el 8% ($n=4$) utiliza un diccionario de las emociones siempre y el 24% ($n=12$) no lo utiliza nunca. Y finalmente, únicamente el 12% ($n=6$) utiliza el semáforo de las emociones siempre y el 18% ($n=9$) nunca.

En la subdimensión “social”, la variable que hace referencia a la solución de conflictos mediante la técnica de la mediación, el 42% ($n=21$) de los y las participantes mostraron realizar esta práctica siempre, el 30% ($n=15$) casi siempre, el 4% ($n=2$) nunca. En cuanto a propiciar que el alumnado se conozca a través de diferentes dinámicas, el 36% ($n=18$) de los sujetos afirmaron ponerlo en práctica siempre, otro 36% ($n=18$) casi siempre, y únicamente el 4% ($n=2$) demostró no realizarla nunca.

Medidas de Atención

Las puntuaciones de las variables de escalas de medida de la dimensión “Medidas de Atención” también están medidas en un rango de 0 a 4, donde 0 significa (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre). En esta dimensión tampoco hay casos perdidos y se obtuvo una puntuación media de los datos de 2.74 y su desviación típica fue de .58 (véase anexo 7).

De esta dimensión es importante destacar las siguientes variables. En primer lugar, en la variable que hace referencia a fomentar el trabajo autónomo, el 4% ($n=2$) de los y las participantes mostraron que rara vez realizan esa práctica, sin embargo, el 46% ($n=23$) demostró realizarla siempre. En segundo lugar, en la variable acerca de proponer actividades con resolución de problemas, el 40% ($n=20$) afirmó que casi siempre realizaba esta actividad, el 36% ($n=18$) expuso hacerla siempre, pese al 24% ($n=12$) que demostró realizarla algunas veces. En tercer lugar, en cuanto a avanzar uno o dos cursos superiores, el 36% ($n=18$) propone esta medida siempre, el 26% ($n=13$) la propone casi siempre y otro 26% ($n=13$) mostró ponerla en práctica algunas veces. Por último, en relación a la utilización de las mismas prácticas con todo el alumnado ALCAIN, el 10% ($n=5$) afirmó realizarlo siempre, el 16% ($n=8$) casi siempre, el 40% ($n=20$) algunas veces y el 18% ($n=9$) expuso que nunca utiliza las mismas prácticas.

Análisis Inferencial

Se llevó a cabo un análisis de tipo inferencial a través de las pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney y H de Kruskal- Wallis.

Hipótesis 1: “existen diferencias significativas entre el tipo de escuela en la que trabaja el profesorado y los conocimientos que poseen acerca del alumnado ALCAIN”, los resultados indicaron diferencias significativas entre los y las docentes que trabajan en la escuela pública y el profesorado que trabaja en la escuela concertada, concretamente en las siguientes variables dependientes, “desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa”, donde las puntuaciones del profesorado de la escuela pública ($Mdn= 1.50$; $Rango= 4$) fueron mayores que las del profesorado de la escuela privada ($Mdn= .50$; $Rango= 3$), ($U= 130$; $p= .006$; g Hedges= .84); y “comparten muchas características, por lo que la respuesta educativa debe ser igual para todos/as”, donde, de nuevo, las puntuaciones del profesorado de la escuela pública ($Mdn= 1.00$; $Rango= 4$) fueron mayores que las del profesorado de la escuela privada ($Mdn= .50$; $Rango= 3$), ($U= 160$; $p= .038$; g Hedges= .66), obteniendo los mejores resultados la escuela pública respecto a la concertada, por lo tanto, en ambas variables se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Estos datos indican que los conocimientos del profesorado sobre las Altas Capacidades Intelectuales difieren significativamente entre el profesorado que trabaja en la

escuela pública y el que trabaja en la escuela concertada, siendo este primer grupo quienes presentan mayor nivel de conocimiento 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 trabaja en la escuela pública muestra tener prácticamente los mismos conocimientos que aquellos docentes que trabajan en la escuela concertada (véase anexo 8).

Hipótesis 2: “existen diferencias significativas entre la edad a la que se le realizó el Informe Psicopedagógico y la respuesta educativa ofrecida al alumnado ALCAIN”, los resultados indicaron diferencias significativas entre el alumnado al que se le realiza el Informe Psicopedagógico a más o menos temprana edad, específicamente en las siguientes variables dependientes, “diseño proyectos de investigación que les supongan desafíos” ($K=15.59$; $p=.016$), a los 5 años ($\bar{X}=2.57$; $DT=1.397$), a los 6 años ($\bar{X}=3.20$ $DT=.789$), a los 7 años ($\bar{X}=1.86$; $DT=.690$), a los 8 años ($\bar{X}=2.93$; $DT=.730$), a los 9 años ($\bar{X}=2.00$; $DT=.816$) y a los 10 años ($\bar{X}=2.50$; $DT=.577$); “introduzco el rincón de las TIC” ($K=14.31$; $p=.026$), a los 5 años ($\bar{X}=1.43$; $DT=1.272$), a los 6 años ($\bar{X}=3.00$, $DT=.667$), a los 7 años ($\bar{X}=2.57$; $DT=1.512$), a los 8 años ($\bar{X}=2.29$; $DT=.994$), a los 9 años ($\bar{X}=2.00$; $DT=1.155$) y a los 10 años ($\bar{X}=3.50$; $DT=.577$); y “les indico que realicen ejercicios adicionales en soportes digitales (tablet, ordenadores...)” ($K=17.03$; $p=.009$), a los 5 años ($\bar{X}=1.71$; $DT=.951$), a los 6 años ($\bar{X}=3.20$ $DT=.422$), a los 7 años ($\bar{X}=2.29$; $DT=1.496$), a los 8 años ($\bar{X}=2.57$; $DT=.646$), a los 9 años ($\bar{X}=2.43$; $DT=.787$) y a los 10 años ($\bar{X}=2.00$; $DT=.000$). En las variables presentadas anteriormente se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Estos datos indican que la respuesta educativa proporcionada al alumnado ALCAIN difiere significativamente dependiendo de la edad a la que se le realice el Informe Psicopedagógico, obteniendo mejores resultados cuando se le realiza dicho informe a los 6 años. Para el resto de las variables dependientes, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. En conclusión, la respuesta educativa ofrecida al alumnado ALCAIN, en gran medida, es similar independientemente de la edad a la que se le realiza el Informe Psicopedagógico (véase anexo 9).

Hipótesis 3: “existen diferencias significativas entre el profesorado que conoce las distintas medidas de respuesta educativa que ofrece el Gobierno de Canarias para el

alumnado ALCAIN y el que no, en cuanto a la respuesta educativa ofrecida”, los resultados indicaron diferencias significativas entre los y las docentes que conocen las distintas medidas de respuesta educativa que ofrece el Gobierno de Canarias y el profesorado que no las conoce, exactamente en las siguientes variables, “diseño proyectos de investigación que les supongan desafíos” ($U= 171.5$; $p= .006$; g Hedges= .84), sí la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 3$), no la conocen ($Mdn= 2.00$; $Rango= 4$); “diseño actividades de extensión que fomenten su creatividad” ($U= 177.5$; $p= .008$; g Hedges= .86); sí la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 2$), no la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 4$); “introduzco tareas que requieran de la resolución de problemas” ($U= 203$; $p= .030$; g Hedges= .70), sí la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 2$), no la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 4$); “utilizo metodologías activas, como la gamificación a través de las TIC” ($U= 170.5$; $p= .005$; g Hedges= .88), sí la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 3$), no la conocen ($Mdn= 2.00$; $Rango= 4$); “implemento actividades que sean multidisciplinares” ($U= 198.5$; $p= .027$; g Hedges= .74), sí la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 2$), no la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 4$); “organizo el aula en diferentes espacios adicionales adaptados a sus características” ($U= 202.5$; $p= .038$; g Hedges= .64), sí la conocen ($Mdn= 2.00$; $Rango= 4$), no la conocen ($Mdn= 2.00$; $Rango= 3$); y “realizo actividades en las que el alumnado exprese algún aspecto positivo de uno sus compañeros/as” ($U= 203$; $p= .034$; g Hedges= .62), sí la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 3$), no la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 4$). Por ello, en las variables presentadas, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Estos datos indican que la respuesta educativa proporcionada al alumnado ALCAIN difiere significativamente entre el profesorado que conoce las distintas medidas de respuesta educativa que ofrece el Gobierno de Canarias para el alumnado ALCAIN y el que no, siendo este primer grupo quienes obtuvieron mayor puntuación en cuanto a la respuesta educativa ofrecida respecto al segundo grupo. Para el resto de las variables dependientes, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. En resumen, el profesorado que conoce la normativa expuesta por el Gobierno de Canarias y el que no, muestran ofrecer las respuestas educativas por igual (véase anexo 10).

Hipótesis 4: “existen diferencias significativas entre el profesorado que sí posee formación y el que no y las medidas de atención que se utilizan con el alumnado ALCAIN”, los resultados indicaron diferencias significativas entre el profesorado que sí tiene formación y el que no, particularmente en las siguientes variables dependientes, “trabajar actividades

libre elección” ($U= 130$; $p= .039$; g Hedges= .66), sí la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 2$), no la conocen ($Mdn= 2.00$; $Rango= 4$); “individualizar recursos y materiales” ($U= 96.5$; $p= .004$; g Hedges= 1.00); sí la conocen ($Mdn= 4.00$; $Rango= 3$), no la conocen ($Mdn= 2.00$; $Rango= 4$) y “presentar contenidos con distintos grado de dificultad” ($U= 131.5$; $p= .040$; g Hedges= .60), sí la conocen ($Mdn= 4.00$; $Rango= 3$), no la conocen ($Mdn= 3.00$; $Rango= 4$). Por lo tanto, en las variables presentadas, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Estos datos indican que las medidas de atención educativa utilizadas difieren significativamente dependiendo de si el profesorado posee formación o no, obteniendo mejores resultados cuando los y las docentes sí tienen formación. Para el resto de las variables dependientes, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. En definitiva, la mayoría de las medidas de atención educativa utilizadas con el alumnado ALCAIN suelen ser las mismas independientemente de si el profesorado posee, o no, formación (véase anexo 11).

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La respuesta educativa proporcionada al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales ha sido el eje central, en torno al cual ha girado esta investigación. Tras realizar el análisis de resultados se han dado respuesta a algunos de los interrogantes que se planteaban al inicio de la investigación. En primer lugar, cabe destacar que, el 80% del profesorado encuestado afirmaba haber tenido alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en el aula. Este porcentaje resulta bastante sugerente, teniendo en cuenta lo expresado por Tourón (2020), quien señala que, con las cifras ofrecidas por el propio Ministerio de Educación, es posible comprobar que, en algunas regiones de España más del 90% de los y las estudiantes con alto rendimiento no han sido detectados/as, por lo tanto, obtener un resultado tan alto en relación a la cantidad de alumnos y alumnas diagnosticados/as ALCAIN en las aulas es un dato sorprendente.

En relación tanto al análisis descriptivo como inferencial, es importante resaltar que se han encontrado resultados interesantes y además, que muestran diferencias significativas en los conocimientos, la respuesta educativa y las medidas de atención entre la escuela pública y concertada, la edad a la que se realiza el Informe Psicopedagógico, el profesorado

que conoce las distintas medidas ofrecidas por el Gobierno de Canarias para el alumnado ALCAIN y el que no y el profesorado que ha recibido formación y el que no.

En cuanto a los conocimientos que posee el profesorado de Educación Primaria se obtienen diferencias significativas entre la escuela pública y la concertada, demostrando un mayor nivel de conocimiento en el profesorado de los colegios públicos. Esto puede deberse a que, los y las docentes de la escuela pública poseen más experiencia en el manejo con estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales, además, en los centros públicos, a menudo, tienen mayor diversidad de estudiantes, lo que puede ayudar a tener una mayor capacitación en este campo (Plata et al., 2021). En contraposición, un estudio realizado por Barrera-Algarín et al. (2023) demuestra que, la poca atención de las necesidades educativas de los menores con Altas Capacidades Intelectuales ocasionadas por la falta de conocimiento, se producen en menor medida en los colegios concertados-privados. Asimismo, Vreys et al. (2018), señalan que, en general, los escasos conocimientos que poseen los y las docentes están profundamente condicionados por los planes de estudios que se ofrecen a los estudiantes en su formación inicial en las distintas universidades, influyendo significativamente en la confianza para proporcionar una educación de calidad al alumnado ALCAIN.

Por otro lado, en relación a la respuesta educativa, a nivel cognitivo, emocional y social, que le ofrece el profesorado al alumnado ALCAIN, se obtienen algunas diferencias significativas respecto a la edad a la que se le realiza el Informe Psicopedagógico al alumno/a y en relación a si el profesorado conoce las distintas medidas de respuesta educativa que ofrece el Gobierno de Canarias para el alumnado ALCAIN o no, obteniendo mejores respuestas educativas cuando se le realiza dicho informe a los 6 años y cuando se conoce la normativa, esto podría ser debido a que, cuánto mayor conocimiento se posee de la normativa, mayor facilidad existe para aplicar las diversas respuestas educativas proporcionadas. Además, el hecho de que el profesorado conozca la normativa y cuente con los conocimientos necesarios acerca de ella indica que son maestros y maestras implicados/as, que buscan soluciones a los problemas ocasionados en el aula, con la finalidad de resolverlos de la mejor manera posible (Barba-Martín et al, 2016).

De manera general, se han alcanzado respuestas educativas adecuadas en los tres ámbitos nombrados anteriormente. Es decir, la mayor parte de los y las docentes,

independientemente de la edad a la que se le realiza el Informe Psicopedagógico al alumno/a y de si conocen o no la normativa que ofrece el Gobierno de Canarias para el alumnado ALCAIN, utilizan buenas prácticas con su alumnado ALCAIN. Sin embargo, cabe resaltar que, el 68% del profesorado participante en la investigación aseguró utilizar, alguna vez (40%), casi siempre (16%) o siempre (10%) las mismas prácticas con todo el alumnado ALCAIN. En discrepancia con los resultados obtenidos, las investigaciones de Pérez y Jiménez (2018), Cabezas (2020) afirman que, para el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales, es de vital importancia recibir una respuesta educativa adecuada diferenciada y personalizada acorde a sus necesidades, características y exigencias individuales, esto es debido a que, el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales es un colectivo muy heterogéneo, lo que hace que, el hecho de delimitar unas características comunes se convierta en una tarea bastante complicada, por lo tanto, en este sentido debemos reconocer la singularidad de cada estudiante (Célleri, 2020; Gómez, 2020).

A pesar de ello, los y las docentes demostraron utilizar buenas prácticas, como, por ejemplo, las metodologías activas, mediante la gamificación a través de las TIC. En esta misma vertiente diversas investigaciones sostienen que, la presencia tecnológica favorece más el desarrollo de las capacidades y competencias y la motivación para el aprendizaje y el trabajo en equipo, por lo que, actualmente, se está apostando por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para su utilización en el aula con fines pedagógicos y educativos (Vázquez y Sevillano, 2015; García-Perales y Almeida, 2019). Además, en ocasiones, diseñan proyectos de investigación que les supongan desafíos e introducen tareas que requieran de la resolución de problemas. En este sentido, los resultados obtenidos son coherentes con lo expuesto por Padilla (2018), quien señala que las actividades en las que se proponen desafíos, tienen el reto de solucionar problemas para el alumnado, por lo que es un aspecto positivo para trabajar el ámbito cognitivo. Por otro lado, gran parte del profesorado diseña actividades de extensión para fomentar la creatividad del alumnado y utiliza el trabajo en equipo y dinámicas interactivas para favorecer el clima del aula. Las investigaciones de Fernández-Díez et al. (2017) y Sánchez-Dauder (2019) demostraron, al igual que el presente estudio que, para motivar al alumnado y fomentar su creatividad, se destaca la utilización del trabajo en equipo y la colaboración, además del uso de cuentos que se centran en la educación emocional.

Finalmente, respecto a la formación del profesorado acerca de las Altas Capacidades Intelectuales, el 78% del total de la muestra expone no haber recibido ningún tipo de curso o formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado ALCAIN. Esto resulta interesante ya que, parte de la responsabilidad de que este alumnado carezca de una correcta detección en los distintos centros educativos de nuestro país, es debido, a la falta de una formación apropiada por parte del profesorado (Mendioroz et al, 2019; López et al., 2019). A su vez, el estudio de García et al. (2021), pone de relieve la importancia de ofrecer una formación específica sobre Altas Capacidades Intelectuales en la preparación inicial y continua del profesorado, puesto que, según Pasarín-Lavín, et al. (2021), en la identificación es fundamental la implicación de los y las docentes. Estas conclusiones coinciden con los resultados de la presente investigación, ya que, un gran porcentaje de la muestra no tenía ninguna formación previa. Se observa en la investigación que, existen algunas diferencias significativas en relación a, si los y las docentes poseen formación o no, y las medidas educativas proporcionadas, obteniendo mejores resultados el profesorado que sí tiene formación. Esto puede ser debido a que, como nos afirma Carmona (2019), es bastante difícil de concretar cuál de todas las medidas educativas es la idónea para intervenir con este alumnado, puesto que son muchos los factores que se deben tener en cuenta para favorecer su mejor adaptación al centro escolar, por lo tanto, si no se posee suficiente formación puede ser una tarea imposible de realizar.

Asimismo, la medida más utilizada por el profesorado encuestado fue la ampliación de información sobre un tema que sea de su interés, es decir, el enriquecimiento. En esa línea, estos resultados son coherentes con los estudios realizados por Bergamin et al. (2021) y Piñeiro-López, et al. (2022), quienes consideran esta como la medida más adecuada e inclusiva, ya que puede complementar el currículo ordinario y permite la socialización e integración del alumnado ALCAIN con iguales de su misma edad. Por otro lado, la medida menos utilizada por los maestros y maestras que participaron en el estudio fue avanzar a uno o dos cursos superiores, por lo que cabe mencionar a López et al. (2019) quien señala que, para el profesorado esta es la medida menos adecuada para atender a este alumnado, ya que se cambia su ritmo evolutivo y existe cierto riesgo socioemocional.

En conclusión, este estudio aporta cierta evidencia sobre la respuesta educativa ofrecida al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales. En vista de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes preguntas: ¿Se está ofreciendo una respuesta educativa

de calidad al alumnado ALCAIN? ¿Es suficiente la formación ofrecida al profesorado acerca de las Altas Capacidades Intelectuales? ¿Se ha realizado alguna mejora para cubrir las necesidades del alumnado? Estas cuestiones llevan a considerar necesario continuar investigando acerca de este tópico, ampliando y profundizando, ya que es de vital importancia ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

Esta investigación debe ser valorada a partir de una serie de limitaciones que se han podido presentar en su desarrollo. En primer lugar, el factor más determinante del estudio es la escasa muestra de participantes, esto es debido en parte, al tiempo disponible para la realización de la investigación y para la posterior recogida de datos muestrales. Además, también es debido a la dificultad existente para que los sujetos participen de manera voluntaria, puesto que se realiza mediante el contacto telemático por correo electrónico, con lo cual depende de factores externos al investigador/a. Por lo tanto, debido al tamaño de la muestra ($n=50$), no se pueden generalizar los resultados y 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 tanto, se observa conveniente (en vista a futuros estudios) mejorar este aspecto, del tamaño de la muestra, con el objetivo de obtener resultados más generalizables. Por consiguiente, se han podido extraer algunas reflexiones y conclusiones importantes e interesantes acerca del tópico que se está investigando.

A partir del desarrollo de este estudio, se observa como este presenta un enfoque prospectivo, que sugiere la posibilidad de seguir investigando en la misma dirección con la finalidad de obtener más información y comprender mejor el problema en cuestión. Sería oportuno que en futuras investigaciones se propusieran metodologías de estudio mixtas, las cuales no solo permitan recabar datos cuantitativos, sino que se pueda profundizar de manera más individualizada en la respuesta educativa proporcionada al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, adentrándonos en el aula con el fin de observar lo que ocurre realmente dentro de ella, es decir, recogiendo información de corte cualitativo y posibilitando un análisis más minucioso acerca de las razones que se poseen para llevar a cabo una medida u otra.

Asimismo, se considera oportuno la propuesta de una intervención psicopedagógica con este alumnado ALCAIN, llevando a cabo una serie de actividades que se pueden desarrollar para ofrecerle una respuesta educativa adecuada. Como por ejemplo, poner a prueba programas de intervención en los que el alumnado ALCAIN pueda potenciar su curiosidad y su interés, o planificar y ejecutar un buen asesoramiento psicopedagógico y orientador que posibilite al alumnado un conocimiento realista de sí mismos y de sus propias capacidades y habilidades. Mediante el desarrollo de estas líneas estratégicas se tratará de ofrecer una correcta respuesta educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, así como ahondar en el conocimiento de sus propias capacidades y habilidades.

A su vez, se observa conveniente ampliar el campo de estudio de esta problemática, ampliando la visión y el análisis hacia otras Comunidades Autónomas de España, de manera que las conclusiones que se obtengan sean generalizables a todo el país.

7. 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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 203, de 17 de octubre de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/203/boletin.203.pdf>

Gobierno de Canarias (2013). *Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/altas_capacidades_intelectuales/

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 1 de octubre. *Boletín Oficial de Canarias*, 152, de 7 de agosto. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/152/002.html>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. *Boletín Oficial de Canarias*, 149, de 1 de agosto de 2005. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2005/149/001.html>

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. *Boletín Oficial de Navarra*, 93, de 30 de julio de 2008. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29678>

Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 42, de 3 de marzo de 2014. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=263661>

Artículos

Abad, L., Moreno, P., Peláez, V., Huerta, D., Valls, A., Martínez, R., Ibáñez, A., y Mengod, P. (2022). Problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 26(4), 222-228. <https://pediatriaintegral.es>

- 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>
- Alan, D., y Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. UTMACH.
- Alarcón, V., y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima: Revista de estudios campogibraltareños*, 51, 209-216. <https://institutoecg.es>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galande, I., Santamaría, P., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Gobiernos Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. <https://hdl.handle.net/11162/203830>
- 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>
- Álvarez, A. (2020). Clasificación de las investigaciones. Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/10818>
- Aretxaga, L. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. *Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco*, 1, 10-40. <https://www.observatoriodelainfancia.es>
- Arias, J.L., y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques consulting eirl. <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2260>
- Arroyo, M., y Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, 30, 41-53. <https://www.funcas.es>

- Artiles, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*, 26(2), 91-103. <https://accedacris.ulpgc.es>
- 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. <https://hdl.handle.net/11162/214551>
- Bakieva, M., Jornet, J. M., y Such, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e14.2127>
- Barba-Martín, R.A., Barba, J.J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (Coord.), *Psicometría* (pp. 75–140). UOC.
- Barrenetxea-Mínguez, L., y Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas: revista científico pedagógica*, 1(49), 1-19. <http://atenas.mes.edu.cu>
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J.L., García-González, A., y Ruiz-Herrera, M. (2023). Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families (La no atención de las Altas Capacidades en la escuela y su relación con el fracaso escolar: percepción desde las familias). *Culture and Education*, 35(1), 120-154. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121133>
- Bautista-Díaz, M.L., Victoria-Rodríguez, E., Vargas-Estrella, L.B., y Hernández-Chamosa, C.C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias*

- De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 9(17), 78-81.
<https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6293>
- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. *Fáisca: Revista de Altas Capacidades*, 1, 49-63.
- Bergamin, A. C., Marques, E., Messias, V. L., Belfort, D.R., y Ramos, D. (2021). Altas capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 37-50.
<https://doi.org/10.21071/ripadoc.v10i1.13263>
- Cabezas, J. (2020). Estrategias Docentes con estudiantes de Secundaria con Altas capacidades. Estudio de caso en el Instituto Eugeni Xammar, Barcelona. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/178696>
- Calero, M.D., García, M.B., y Gómez, M.T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
<https://redined.educacion.gob.es>
- Cañete, M.B., Corral, P., Coto, J., Fernández, A., López, C., Naves, J., Suárez, M.L., y Viales, M.F. (2019). *Las Altas Capacidades en el contexto escolar: Pautas de intervención para familias y profesorado*. Consejería de Educación del Principado de Asturias.
<https://hdl.handle.net/11162/228523>
- Carmona, C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareños*, 50, 173-179. <https://institutoecg.es>
- 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), 32-66. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>

- Célleri, A. (2020). Panorama de la educación inclusiva de estudiantes con altas capacidades: un acercamiento reflexivo sobre el caso ecuatoriano. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 47, 177-191. <https://www.grupocieg.org>
- De Angelis, B. (2017). Inclusion e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 177-206. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-dean>
- Dorta, M.J., Antunes, A.P., González, M.L.C., y Borges, A. (2021). Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en la Comunidad Canaria: su identificación en los cursos académicos de 2015- 2016 a 2019-2021. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 8 (15), 17- 32. <https://bit.ly/3FCJcXS>
- Echeverría, O., Posso, M., Galárraga, A., Gordón, J., y Acosta, N. (2017). La adaptación curricular inclusiva en la educación regular. *Ecos de la academia*, 3(5), 118-129. <http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/114>
- 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://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de Aller, R. y Rodríguez-Fernández, J. (2017). “Explora”: atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>
- Figueroa-Céspedes, I. (2021). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. <http://orcid.org/0000-0002-2756-1831>
- Flanagan, A., y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 14(1), 121-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010>

- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Collangelo, y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (109- 125). Allyn and Bacon.
- Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. London Holt, Rinehart and Winston.
- Gamboa, M.E. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com>
- García, A., Monge, C., y Gómez, 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- García-Barrera, A., y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García-Guardia, M.L., Ayestarán-Crespo, R., López-Gómez, J.E., y Tovar-Vicente, M. (2019). Educar y formar al alumno talentoso: El afán de logro como competencia curricular. *Revista Científica de Educomunicación*, 27(60), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-02>
- García-Perales, R. (2017). Acercamiento a la realidad de las altas capacidades en España: Prevalencia y variables moduladoras. En J.R. Casanova, J.A. Pontes-Jr, y L.S. Almeida (Eds.), *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (6-19). Centro de Investigação em Educação (CIEEd). <http://hdl.handle.net/1822/47669>
- García-Perales, R., y Almeida, L.S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Revista científica de Educomunicación*, 27(60), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>

- Godoy, M.D. (2017). *Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria* [Tesis doctoral]. AccedaCRIS. <http://hdl.handle.net/10553/41805>
- Gómez, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 489-502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- Gómez, M.T., y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- Gómez, M.I. (2020). Desarrollo de la alta capacidad durante la infancia temprana. *Papeles del psicólogo*, 41(2), 147-158. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2930>
- González, C., y Gilar, R. (2013). Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la superdotación y a las altas habilidades. En J.L. Castejón y L. Navas. Eds.). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*, (407-452).
- Grenier, O.P., y Collazo, E. (2022). Las pruebas estadísticas no paramétricas para desarrollar la dimensión investigativa de la medicina general integral. *Revista Cubana de Salud Pública*, 48.
- 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>
- Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.

- Hernández, E., y Navarro, M.J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>
- Jaya, J. (2020). Las adaptaciones curriculares para escolares con necesidades especiales. *Portal de la Ciencia*, 1(1), 28-41. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i1.286>
- Kang, O.H. (2018). Analysis of Changes in Sociality of Gifted Elementary Students Depending on LT Cooperative Learning. *The Journal of Korean Association of Computer Education*, 21(1), 23-30.
- Kart, A. y Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educs-ci11010016>
- 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>
- Leyva, H.P., Pérez, M.G., y Pérez, S.M. (2018). Google forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la licenciatura en turismo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.374>
- López, A.M., y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Un

modelo de respuesta educativa (pp. 1-33). Fundación SM.
<https://convivenciayaprendizajecooperativo.web.uah.es>

López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M.I., y Acuña, S.R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 11, 85-90.
<https://pdfs.semanticscholar.org>

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: Revista de educación*, 24, 63-76.
<https://hdl.handle.net/11162/217889>

Luque, M.J., Luque, D.J., y Hernández, R. (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Orientación Educativa: AOSMA*, 25, 14-22.

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>

Mendoza, R.D., Falcón, A.N., Meza, M.R., Estrella, G.I., La Chira, M.B., y Castro, G.H. (2023). *La educación virtual como ciencia: tendencias en herramientas informáticas*. Libro de investigación.

Molina, L. (2019). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.

Molina-Vincer, M.R., y Cedeño-Barreto, M.C. (2021). Las adaptaciones curriculares y su aplicabilidad para la educación inclusiva en el Cantón Santa Ana 2020. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(2), 93-112.
<https://doi.org/10.51896/atlante/IIZY3908>

- Ninkov, I. (2020). Education policies for gifted children within a human rights paradigm: a comparative analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5, 280–289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>
- Oviedo, M.D., Medina, A., Nogueira, D., Ruilova, M.B., y Estupiñan, J. (2019). *Herramientas y buenas prácticas de apoyo a la escritura de tesis y artículos científicos*. Infinite Study.
- Olivier, P.R., Navarro-Guzmán, J.I., Menacho-Jiménez, I., López-Sinoga, M.M., y García-Sedeño, M.A. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.12.001>
- Padilla, I.A. (2018). El juego y la inteligencia lógico-matemática de estudiantes con capacidades excepcionales. *Educación y humanismo*, 20(35), 166-183. <https://dx.10.17081/eduhum.20.35.2964>
- Palomares, A., y García, R. (2017). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 90-100. <https://revistaeducacioninclusiva.es>
- 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>
- Peñaherrera, M.J., Cobos, M., Dávila-Pontón, Y., y Vélez, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1(4), 401-410. <http://hdl.handle.net/10662/14346>
- Peralta, D.C., y Guamán, V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

- Pereira, A., Dorta, M.J., y Borges, Á. (2022). Alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Autónoma de Canarias: un importante reto educativo en la actualidad. *Revista Lusófona de Educação*, 55, 167-185. <http://hdl.handle.net/10437/13145>
- Pérez, J., Borges, Á., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51. <https://www.researchgate.net>
- Pérez, J., Rodríguez-Naveiras, E., y Borges, A. (2021). Falsos positivos en la identificación de Altas Capacidades Intelectuales. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7(14), 42-51. <https://bit.ly/3fqZ5Wr>
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 36(1), 151–178. <https://doi.org/10.14201/et2018361151178>
- 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>
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5795>
- Piñeiro-López, S., Martí-Vilar, M., y González-Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Bordón*, 74(1), 141-157. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90586>
- Plata, M.C., Gozalo, M., Gómez, C., y Barrios, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades?. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 381-390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>

- Pozzo, M.I., Borgobello, A., y Pierella, M.P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva *situada*. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.24215/18537863e046>
- Ramírez, A., y Polack, A.M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la ciencia*, 10(19), 191–208. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Ramos, G., y Chiva, I. (2018). *Altas capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención*. Sargantana.
- Rodríguez-Llorente, C. (2022). Reseña del libro: Investigar en educación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 163-166. <https://www.redalyc.org/journal/6952/695272676011/695272676011.pdf>
- Rodríguez, M., Aguirre, T., y Borges, Á. (2021). El programa integral para Altas Capacidades (PIPAC): 18 años de experiencia. *Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, 26, 63-80. <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10041>
- Rodríguez-Naveiras, E., y Borges, Á. (2016). Evaluación formativa y sumativa del programa integral para altas capacidades (PIPAC). En D. Valadez; G. López; A. Borges; J. Betancourt y R. Zambra (Coords). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 49-65). Manual Moderno.
- Rodríguez-Naveiras, E., y Borges, Á. (2020). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27. <https://www.researchgate.net>
- Rodríguez-Naveiras, E., Rodríguez-Dorta, M., y Pérez, J. (2018). Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo para altas capacidades. *Revista Talento Inteligencia y Creatividad. Talin crea*, 4(8), 15-27. <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>

- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Román, M. (2014). Aprender a programar “apps” como enriquecimiento curricular en alumnado de alta capacidad. *Revista de pedagogía*, 66(4), 135-155. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4821741.pdf>
- Sánchez-Dauder, M. (2019). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Estrategias y recursos. Almoraima, *Revista de Estudios Campogibraltenses*, 50, 215-222. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Sarabia, C.M., y Alconero, A.R. (2019). Claves para el diseño y validación de cuestionarios en Ciencias de la Salud. *Enfermería en Cardiología*, 77, 69-73. <https://hdl.handle.net/10902/26747>
- Sastre-Riba, S. (2008) Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46(1), 11-16. <https://www.researchgate.net>
- Sastre-Riba, S., y Castelló-Tarrida, A. (2017). Fiabilidad y estabilidad en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual. *Revista de neurología*, 64(1), 51-58. <https://core.ac.uk/download/pdf/132088984.pdf>
- Siaud-Facchin, J. (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz? Las dificultades del adulto superdotado en la vida cotidiana*. Paidós.
- Silió, M., Martín, A., Borges, Á., Rodríguez-Dorta, M., y Aguirre, T. (2020). Concepción que el profesorado y el alumnado participante en el programa de mentoría ATENEA-UULL tienen de las altas capacidades intelectuales. *Talincrea. Revista Talento Inteligencia y Creatividad*, 6(12), 89-102. <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>

- 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* (199-217). Síntesis.
- Torrego, J.C., Monge, C., Pedrajas, M.L., y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1998). *La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas*. EUNSA.
- Triglia, A., Regader, B., y García-Allen, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples*. eMSe Publishing.
- Useche, M, Artigas, W, Queipo, B y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Vázquez, E. y Sevillano, M.L. (2015). Analysis of risks in a Learning Management System: A case study in the Spanish National University of Distance Education (UNED). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 62-68. <https://www.learntechlib.org/p/150693/>
- Veiga, N, Otero, L y Torres, J. (2020.). Reflexiones sobre el uso de la estadística inferencial en investigación didáctica. *EN: InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación*, 7(2), 97-105. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/28302>
- Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T. y Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices

for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre la Respuesta Educativa al Alumnado que presenta Altas Capacidades Intelectuales.

Mi nombre es Christelle Castro López y soy estudiante de posgrado en la Universidad de La Laguna, donde me encuentro realizando mis estudios en el Máster Universitario de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal. Estoy realizando una investigación sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) por lo que solicito su colaboración.

La realización del presente cuestionario tiene una duración de 10 minutos y sus respuestas son totalmente anónimas. En el proceso de recogida de datos se garantiza el anonimato, la voluntad de participación y se utilizará estrictamente con fines de la investigación para la elaboración de Trabajo Fin de Máster atendiendo al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y la LO 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos.

Para la realización de este cuestionario se utilizará la escala Likert 0-4. Donde, en algunas ocasiones, usted deberá indicar su grado de acuerdo o desacuerdo, siendo 0 (nada de acuerdo); 1 (poco de acuerdo); 2 (algo de acuerdo); 3 (bastante de acuerdo); y 4 (totalmente de acuerdo), y en otras, deberá de indicar el grado de frecuencia, siendo 0 (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre).

Le agradecería que cumplimentaran el cuestionario de forma totalmente sincera. Muchas gracias de antemano por su colaboración.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
En esta primera dimensión se exponen una serie de variables sociodemográficas, las cuales están destinadas a ofrecer información acerca de las características de la población.

Género:

- Mujer
- Hombre
- No binario
- Prefiero no decirlo

Edad:

- De 22 a 32 años
- De 33 a 43 años
- De 44 a 54 años
- De 55 a 65 años
- Más de 65 años

Indique el nivel de estudios que posee:

- Diplomatura
- Licenciatura
- Grado
- Máster de Altas Capacidades y Educación Inclusiva
- Máster sobre Educación y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
- Máster en Estudios Avanzados en Altas Capacidades y Desarrollo del Talento
- Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal.
- Máster en Neuropsicología de las Altas Capacidades Intelectuales
- Otro: indicar cuál...
- Doctorado

Titulación/especialidad académica:

- Maestro/a en Educación Primaria. Mención en Educación Física
- Maestro/a en Educación Primaria. Mención en Educación Musical
- Maestro/a en Educación Primaria. Mención en Primera Lengua Extranjera (Inglés)
- Maestro/a en Educación Primaria. Mención en Segunda Lengua Extranjera (Francés)
- Maestro/a en Educación Primaria. Mención en Educación Especial (PT)
- Maestro/a en Audición y Lenguaje

Zona donde se ubica su centro de trabajo:

- Rural
- Urbana
- Periferia

Características del centro educativo donde trabaja:

- Público
- Concertado
- Privado

Experiencia profesional como docente en centros de Educación Primaria:

- Entre 0 y 5 años.
- Entre 5 y 10 años.
- Entre 10 y 15 años.
- Entre 15 y 20 años.
- Entre 20 y 25 años.
- Más de 25 años.

Curso en el que imparte docencia actualmente:

- 1° de Primaria
- 2° de Primaria
- 3° de Primaria
- 4° de Primaria
- 5° de Primaria
- 6° de Primaria

¿Ha tenido o tiene actualmente en el aula algún alumno/a con diagnóstico de precocidad intelectual o Altas Capacidades Intelectuales?

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿a qué edad se le realizó el diagnóstico a ese alumno/a?

- 5 años
- 6 años
- 7 años

- 8 años
- 9 años
- 10 años
- 11 años
- 12 años

¿Ha tenido alguna dificultad para trabajar con el alumnado ALCAIN?

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿cuál?

¿Ha recibido algún tipo de curso/formación acerca de cómo atender las necesidades que presenta el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN)?

- Sí
- No

En caso afirmativo, especifique el nombre del curso/formación.

¿Conoce las distintas medidas de respuesta educativa que ofrece el Gobierno de Canarias para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN)?

- Sí
- No

Según su experiencia, ¿cuánto tiempo pasa desde que se sospecha que un alumno/a pueda ser diagnosticado ALCAIN hasta que se le realiza el diagnóstico?

- Menos de 6 meses
- Entre 6 meses y un año
- De 1 a 2 años
- De 2 a 3 años
- Más de 3 años

Si el profesor contesta más de dos años →

Según su experiencia, ¿a qué cree que puede deberse que se tarde tiempo en actuar?

- Escasez de recursos humanos (orientadores/as del centro) para evaluar al alumnado en el centro
- Escasez de recursos humanos (personal EOEPs) para evaluar al alumnado
- Escasez de recursos materiales
- Dificultad para identificar tempranamente a este alumnado
- Conseguir la autorización de las familias/tutores para realizar evaluación psicopedagógica
- Desconocimiento sobre cómo llevar a cabo la evaluación psicopedagógica en el alumnado con sospecha de Altas Capacidades Intelectuales
- Otro

CONOCIMIENTOS

A continuación, se exponen algunas afirmaciones en relación al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Para su realización, se utilizará una escala Likert 0-4. Por favor, indique a continuación, su grado de acuerdo o desacuerdo, donde 0 significa (nada de acuerdo); 1 (poco de acuerdo); 2 (algo de acuerdo); 3 (bastante de acuerdo); y 4 (totalmente de acuerdo).

	0	1	2	3	4
Necesitan menos apoyo educativo que el resto de sus compañeros y compañeras					
Desarrollan sus potencialidades de forma autónoma, sin necesidad de ayuda externa					
Necesitan estimulación y oportunidades de aprendizaje para desarrollar sus habilidades					
Siempre están motivados hacia el estudio en clase					
Los centros educativos deben contar con un aula específica para trabajar con el alumnado ALCAIN					
Comparten muchas características, por lo que la respuesta					

educativa debe ser igual para todos/as					
Los centros escolares necesitan más recursos materiales y humanos para la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales					
Antes de proponer una medida se debe tener en cuenta el estilo de aprendizaje y el contexto escolar del alumno/a					
La enseñanza en centros específicos es la mejor solución para el alumnado ALCAIN					
Los colegios que crean programas específicos para alumnado ALCAIN crean elitismo, aumentando las diferencias entre el alumnado					
Las medidas educativas establecidas por la legislación para trabajar con el alumnado ALCAIN afectan a su desarrollo emocional					
RESPUESTA EDUCATIVA “COGNITIVA”					
<p>Esta dimensión contiene información acerca de la respuesta educativa que le ofrece el profesorado al alumnado ALCAIN en cuanto a cómo trabajar el razonamiento verbal, lógico, numérico, espacial, la memoria verbal y la creatividad.</p> <p>Indique a continuación, el grado de frecuencia con el que realiza las siguientes prácticas, siendo 0 (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre).</p>					
Cuando tengo o he tenido alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en mi aula...	0	1	2	3	4
Diseño proyectos de investigación que les supongan desafíos					
Diseño actividades de extensión que fomenten su creatividad					
Introduzco tareas que requieran de la resolución de problemas					

Les exijo más que a sus iguales					
Utilizo metodologías activas, como la gamificación a través de las TIC					
Les animo a que ellos/as impartan un taller acerca de lo que les apasiona					
Implemento actividades que sean multidisciplinares					
Organizo el aula en diferentes espacios adicionales adaptados a sus características					
Introduzco el rincón de las TIC					
Permito que expliquen a sus compañeros/as los contenidos que estamos trabajando					
Introduzco el rincón de las matemáticas y los juegos lógicos					
Introduzco el rincón del experimentador y las ciencias					
Introduzco el rincón de las lenguas					
Utilizo muchos tipos de actividades diferentes					
Cuando el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales acaba sus tareas ordinarias...	0	1	2	3	4
Les proporciono ejercicios adicionales en forma de fichas					
Les indico que realicen ejercicios adicionales en soportes digitales (tablet, ordenadores...)					
Les permito realizar actividades de libre elección					
Les permito seleccionar libros de su interés para su lectura					
Les permito que acudan a los diferentes rincones del aula					

Les animo a que elaboren un pequeño proyecto de manera autónoma acerca de un tema que les apasione					
Les animo a que elaboren un pequeño proyecto a través del trabajo cooperativo, con compañeros/as que también hayan finalizado					
RESPUESTA EDUCATIVA “EMOCIONAL”					
<p>Esta dimensión contiene información acerca de la respuesta educativa que le ofrece el profesorado al alumnado ALCAIN en cuanto a cómo regular sus emociones y sentimientos.</p> <p>Indique el grado de frecuencia con el que realiza las siguientes actividades, siendo 0 (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre).</p>					
	0	1	2	3	4
Utilizo ayudas visuales para mejorar la autoconciencia y la regulación emocional					
Trabajo el vocabulario emocional y la comprensión para que aprendan a identificar y entender sus pensamientos y sentimientos					
Les ayudo a desarrollar un autoconcepto positivo de ellos/as mismos/as					
Les enseño a comprender su propia capacidad intelectual en relación consigo mismos y con la sociedad que les rodea					
Introduzco el rincón de las emociones y los sentimientos					
Intento propiciar un buen clima de aula, donde todo el alumnado se sienta incluido/a					

Utilizo una especie de diccionario de las emociones, para que el alumnado sepa simbolizar con palabras o gestos sus emociones					
Planteo retos difíciles pero superables para que no exista excesiva frustración					
Utilizo situaciones reales de su vida cotidiana para conocer cómo se siente el alumno/a en cada una de las situaciones					
Les animo a que elaboren un pequeño diario acerca de cómo les ha ido el día					
Realizo relajaciones para ayudar al alumnado a tolerar y controlar su frustración					
Utilizo el semáforo de las emociones (rojo: pararse a pensar; naranja: darse cuenta de la situación; verde: intentar solucionarlo)					
Realizo actividades en las que cada alumno/a tiene su momento concreto para intervenir, fomentando respetar el turno de palabra de los demás					
Reduzco la presión en el alumno/a, mostrándole la opción de que puede cometer errores					
Les enseño a fijar metas realistas adaptadas a sus capacidades y sus tiempos					
RESPUESTA EDUCATIVA “SOCIAL”					
Esta dimensión contiene información acerca de la respuesta educativa que le ofrece el profesorado al alumnado ALCAIN en cuanto a cómo trabajar la mejora de sus relaciones y habilidades sociales.					

Indique el grado de frecuencia con el que realiza estas actividades, siendo 0 (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre).					
	0	1	2	3	4
A través de la realización de grupos de debates fomento la relación con sus iguales					
Realizo actividades que propicien la escucha activa hacia sus compañeros/as					
Intento que comprenda que forma parte de un grupo en el que todos y todas participan, valorando las aportaciones de sus compañeros/as					
Utilizo el trabajo en equipo para que valoren a sus iguales como fuente de enriquecimiento					
Utilizo dinámicas interactivas con el alumnado para favorecer el clima del aula					
Fomento el agrupamiento flexible en las actividades para mejorar las relaciones con sus iguales					
Realizo actividades en las que el alumnado exprese algún aspecto positivo de uno sus compañeros/as					
Propicio el hecho de que el alumnado se conozca a través de diferentes actividades dinámicas, con el fin de saber qué cosas les gustan a los demás compañeros/as					
Les enseño la importancia de tratar bien a los demás mediante actividades en las que el alumnado se elogie entre sí					
Obtengo la solución a los conflictos que surgen en el aula mediante la técnica de la meditación, utilizando la negociación y la comunicación					

MEDIDAS DE ATENCIÓN					
<p>A continuación, se exponen algunas prácticas de enseñanza en relación a las medidas de atención que se le ofrece al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Por favor, indique el grado de frecuencia con el que realiza estas actividades, siendo 0 (nunca); 1 (rara vez); 2 (algunas veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre).</p>					
	0	1	2	3	4
Ampliar información sobre un tema que sea de su interés					
Promover la investigación de un tema que sea de su interés					
Ampliar sus conocimientos con contenidos del currículo de cursos superiores					
Avanzar a uno o dos cursos superiores					
Trabajar actividades de libre elección					
Individualizar los recursos y materiales proporcionados al alumno/a					
Presentar contenidos con distinto grado de dificultad					
Implementar las mismas prácticas con todo el alumnado ALCAIN					
Fomentar el trabajo autónomo					
Estructurar la investigación que se le propone al alumnado					
Fomentar actividades donde haya resolución de problemas					
Dominar progresivamente los campos de investigación de cada área					
Potenciar el aprendizaje cooperativo entre todo el alumnado perteneciente al grupo-clase					

Establecer grupos de trabajo donde los que más saben, ayudan a los que tienen más dificultades					
Planificar actividades en las que se combine el trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo					

Anexo 2. Prueba piloto del cuestionario.

Preguntas:

- ¿Ha tenido dificultad para entender algunos de los ítems planteados? Marcar la opción: sí o no.
- En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? (Respuesta corta).
- ¿Ha encontrado algún fallo en la redacción de los ítems propuestos? Marcar la opción: sí o no.
- En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? (Respuesta corta).
- ¿Considera que esta sección está elaborada de manera adecuada? Marcar la opción: sí o no.
- En caso negativo, ¿qué mejora podría realizarse? (Respuesta corta).
- ¿Se ha sentido fatigado en algún momento del cuestionario? Marcar la opción: sí o no.
- En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles? (Respuesta corta).
- Finalmente, ¿podría indicar el tiempo que le ha llevado cumplimentar este cuestionario? (Respuesta corta).

Anexo 3. Tabla de frecuencia de la dimensión “Conocimientos”.

Estadísticos												
		Necesitan menos apoyo educativo	Desarrollo autónomo	Necesitan estimulación y oportunidades	Siempre motivados	Aula específica	Respuesta educativa igual	Medidas normativa afectan emociones	Programas específicos crean elitismo	Más recursos materiales y humanos	Observar estilo y contexto	Mejor enseñanza en centros específicos
N	Válido	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	1,28	1,52	3,46	1,42	1,90	1,16	1,80	1,24	3,50	3,42	,56
	Desv. Desviación	1,278	1,165	,762	1,090	1,266	1,131	1,229	1,333	,707	,758	,861

Estadísticos

Cono_media

N	Válido	50
	Perdidos	0
Media		1,9327
Desv. Desviación		,39725

Anexo 4. Tabla de frecuencia de la dimensión “Respuesta Educativa”, cognitiva.

Estadísticos												
		Diseño proyectos de investigación	Diseño actividades de extensión	Introduzco tareas de resolución de problemas	Exijo más	Utilizo metodologías activas	Impartan taller	Proyecto cooperativo	Proyecto autónomo	Acudir a los rincones	Libros de su interés	Ejercicios adicionales en fichas
N	Válido	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	2,58	2,98	3,04	1,62	2,52	2,74	2,60	2,68	2,66	3,24	2,02
	Desv. Desviación	,971	,892	,856	1,105	,995	1,175	,990	1,077	1,189	,870	,915

Actividades de libre elección	Ejercicios adicionales en soportes digitales	Utilizo muchos tipos de actividades	Introduzco el rincón de las lenguas	Introduzco el rincón del experimentador y las ciencias	Implemento actividades multidisciplinares	Espacios adicionales	Introduzco el rincón de las matemáticas y los juegos lógicos	Explican contenidos trabajados	Introduzco el rincón de las TIC
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2,50	2,50	2,90	2,32	2,30	2,82	1,98	2,44	2,68	2,36
,839	,931	,974	1,203	1,216	,962	1,152	1,198	1,058	1,208

Actividades resolución problemas	Combinar trabajo individual, pequeño y gran grupo	Aprendizaje cooperativo	Trabajo autónomo	Distinto grado dificultad	Individualizar recursos y materiales
50	50	50	50	50	50
0	0	0	0	0	0
3,12	3,38	3,22	3,16	2,96	2,64
,773	,753	,815	,912	1,068	1,120

Estadísticos

ReC_media

N	Válido	50
	Perdidos	0
Media		2,5467
Desv. Desviación		,63497

Anexo 5. Tabla de frecuencia de la dimensión “Respuesta Educativa”, emocional.

		Estadísticos								
		Ayudas visuales	Vocabulario emocional	Autoconcepto positivo	Comprender su capacidad intelectual	Introduzco el rincón de las emociones y los sentimientos	Buen clima de aula	Diccionario de las emociones	Retos difíciles pero superables	Situaciones reales
N	Válido	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,12	2,70	3,04	2,96	2,28	3,48	2,00	2,78	3,08
Desv. Desviación		1,081	1,147	,989	,903	1,341	,789	1,278	1,055	,900

							Estadísticos	
Diario	Relajaciones	Semáforo de las emociones	Turno de palabra	Posibilidad cometer errores	Metas realistas	ReE_media		
50	50	50	50	50	50	N	Válido	50
0	0	0	0	0	0		Perdidos	0
1,78	2,48	2,06	3,08	3,22	3,14	Media	2,6800	
1,314	1,165	1,252	,966	,887	,926	Desv. Desviación	,68120	

Anexo 6. Tabla de frecuencia de la dimensión “Respuesta Educativa”, social.

		Estadísticos									
		Grupos de debates	Escucha activa	Parte de un grupo	Valorar a sus iguales	Dinámicas interactivas	Agrupamiento flexible	Expresar aspecto positivo	Dinámicas alumnado se conozca	Importancia tratar bien	Solución a conflictos
N	Válido	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,14	3,38	3,52	3,30	3,36	3,24	3,00	2,94	3,26	2,96
Desv. Desviación		,990	,805	,789	,839	,827	,894	,948	1,077	,965	1,160

Estadísticos		
ReS_media		
N	Válido	50
	Perdidos	0
Media		3,2100
Desv. Desviación		,76645

Anexo 7. Tabla de frecuencia de la dimensión “Medidas de Atención”.

		Estadísticos								
		Ampliar información	Promover investigación	Ampliar contenidos cursos superiores	Actividades libre elección	Avanzar cursos superiores	Mismas prácticas todo el alumnado ALCAIN	Conocimiento campos de investigación	Estructurar investigación	Ayudan a los mas dificultades]
N	Válido	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,12	3,08	2,40	2,36	1,18	1,84	2,86	2,90	2,94
Desv. Desviación		,746	,778	1,143	1,083	1,137	1,201	,948	,974	,998

Estadísticos

Medida_media

N	Válido	50
	Perdidos	0
Media		2,7440
Desv. Desviación		,58015

Anexo 8. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis 1.

Estadísticos de prueba^a

	Necesitan menos apoyo educativo	Desarrollo autónomo	Necesitan estimulación y oportunidades	Siempre motivados	Aula específica	Respuesta educativa igual	Más recursos materiales y humanos	Observar estilo y contexto	Mejor enseñanza en centros específicos	Programas específicos crean elitismo	Medidas normativas afectan emociones
U de Mann-Whitney	209,000	130,000	178,000	202,000	220,000	160,000	216,500	199,500	235,500	198,500	170,500
W de Wilcoxon	314,000	235,000	844,000	307,000	325,000	265,000	882,500	865,500	340,500	303,500	836,500
Z	-,965	-,2752	-,1832	-,1155	-,708	-,2078	-,890	-,1282	-,410	-,1208	-,1812
Sig. asintótica(bilateral)	,334	,006	,067	,248	,479	,038	,373	,200	,682	,227	,070

a. Variable de agrupación: Tipo de centro educativo donde trabaja

Anexo 9. Prueba H de Kruskal-Wallis de la hipótesis 2.

	Diseño proyectos de investigación	Diseño actividades de extensión	Introduzco tareas de resolución de problemas	Exijo más	Utilizo metodologías activas	Impartan taller	Implemento actividades multidisciplinares	Espacios adicionales	Introduzco el rincón de las TIC	Explican contenidos trabajados	Introduzco el rincón de las matemáticas y los juegos lógicos
H de Kruskal-Wallis	15,590	12,040	10,138	3,539	8,803	5,882	10,181	10,692	14,309	2,696	7,660
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	,016	,061	,119	,739	,185	,437	,117	,098	,026	,846	,264

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Edad informe psicopedagógico

Estadísticos de prueba^{a,b}

Introduzco el rincón del experimentador y las ciencias	Introduzco el rincón de las lenguas	Utilizo muchos tipos de actividades	Ejercicios adicionales en fichas	Ejercicios adicionales en soportes digitales	Actividades de libre elección	Libros de su interés	Acudir a los rincones	Proyecto autónomo	Proyecto cooperativo	Ayudas visuales	Vocabulario emocional	A
5,714	6,513	5,046	5,038	17,034	11,978	6,862	8,475	4,210	5,407	3,979	5,312	
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
,456	,368	,538	,539	,009	,062	,334	,205	,648	,493	,680	,504	

b

Autoconcepto positivo	Comprender su capacidad intelectual	Introduzco el rincón de las emociones y los sentimientos	Buen clima de aula	Diccionario de las emociones	Retos difíciles pero superables	Situaciones reales	Diario	Relajaciones	Semáforo de las emociones	Turno de palabra	Posibilidad cometer errores	Metas realistas
6,209	5,661	5,615	4,361	4,355	2,708	2,371	2,097	3,376	4,555	7,673	5,386	6,613
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
,400	,462	,468	,628	,629	,845	,883	,911	,760	,602	,263	,495	,358

Grupos de debates	Escucha activa	Parte de un grupo	Valorar a sus iguales	Dinámicas interactivas	Agrupamiento flexible	Expresar aspecto positivo	Dinámicas alumnado se conozca	Importancia tratar bien	Solución a conflictos
4,318	3,588	2,607	4,616	4,413	4,880	6,600	5,297	2,677	4,956
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
,634	,732	,856	,594	,621	,559	,359	,506	,848	,549

Anexo 10. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis 3.

	Diseño proyectos de investigación	Diseño actividades de extensión	Introduzco tareas de resolución de problemas	Exijo más	Impartan taller	Utilizo metodologías activas	Implemento actividades multidisciplinares	Espacios adicionales	Introduzco el rincón de las TIC	Explican contenidos trabajados	Introduzco el rincón de las matemáticas y los juegos lógicos
U de Mann-Whitney	171,500	177,500	203,000	241,000	219,000	170,500	198,500	202,500	226,000	274,000	300,500
W de Wilcoxon	402,500	408,500	434,000	472,000	450,000	401,500	429,500	433,500	457,000	505,000	735,500
Z	-2,744	-2,665	-2,171	-1,297	-1,747	-2,820	-2,216	-2,070	-1,593	-,626	-,081
Sig. asintótica(bilateral)	,006	,008	,030	,195	,081	,005	,027	,038	,111	,532	,935

a. Variable de agrupación: Conoce normativa CAC

Autoconcepto positivo	Comprender su capacidad intelectual	Introduzco el rincón de las emociones y los sentimientos	Buen clima de aula	Diccionario de las emociones	Retos difíciles pero superables	Situaciones reales	Diario	Relajaciones	Semáforo de las emociones	Turno de palabra	Posibilidad cometer errores	Metas realistas
287,500	232,000	234,500	286,500	234,000	276,500	238,500	234,500	248,000	280,500	227,500	231,500	230,500
722,500	667,000	465,500	517,500	465,000	507,500	469,500	669,500	479,000	511,500	458,500	462,500	461,500
-,359	-1,571	-1,423	-,408	-1,425	-,586	-1,408	-1,413	-1,152	-,490	-1,610	-1,557	-1,556
,720	,116	,155	,683	,154	,558	,159	,158	,249	,624	,107	,119	,120

Estadísticos de prueba^a

Introduzco el rincón del experimentador y las ciencias	Introduzco el rincón de las lenguas	Utilizo muchos tipos de actividades	Ejercicios adicionales en fichas	Ejercicios adicionales en soportes digitales	Actividades de libre elección	Libros de su interés	Acudir a los rincones	Proyecto autónomo	Proyecto cooperativo	Ayudas visuales	Vocabulario emocional
272,500	269,500	217,000	273,500	226,000	265,500	293,000	287,500	235,000	242,500	229,500	261,500
503,500	500,500	448,000	504,500	457,000	496,500	728,000	518,500	466,000	473,500	460,500	696,500
-,647	-,712	-1,814	-,644	-1,645	-,832	-,247	-,347	-1,439	-1,310	-1,532	-,898
,518	,476	,070	,519	,100	,405	,805	,729	,150	,190	,125	,369

Metas realistas	Grupos de debates	Escucha activa	Parte de un grupo	Valorar a sus iguales	Dinámicas interactivas	Agrupamiento flexible	Expresar aspecto positivo	Dinámicas alumnado se conozca	Importancia tratar bien	Solución a conflictos
230,500	267,500	259,000	267,500	232,000	243,500	282,500	203,000	239,500	300,000	255,000
461,500	498,500	490,000	498,500	463,000	474,500	513,500	434,000	470,500	531,000	486,000
-1,556	-,781	-1,006	-,860	-1,561	-1,331	-,469	-2,116	-1,346	-,097	-1,028
,120	,435	,314	,390	,118	,183	,639	,034	,178	,923	,304

Anexo 11. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis 4.

Estadísticos de prueba^a

	Ampliar información	Promover investigación	Ampliar contenidos cursos superiores	Avanzar cursos superiores	Actividades libre elección	Individualizar recursos y materiales	Distinto grado dificultad	Mismas prácticas todo el alumnado ALCAIN
U de Mann-Whitney	186,000	196,000	209,000	181,500	130,000	96,500	131,500	161,000
W de Wilcoxon	966,000	262,000	989,000	961,500	910,000	876,500	911,500	941,000
Z	-,718	-,467	-,133	-,807	-2,061	-2,858	-2,055	-1,305
Sig. asintótica(bilateral)	,473	,641	,894	,420	,039	,004	,040	,192

a. Variable de agrupación: Curso/formación

Trabajo autónomo	Estructurar investigación	Actividades resolución problemas	Conocimiento campos de investigación	Aprendizaje cooperativo	Ayudan a los mas dificultades]	Combinar trabajo individual, pequeño y gran grupo
189,500	199,500	184,500	181,500	192,500	177,500	192,500
969,500	265,500	964,500	247,500	972,500	957,500	972,500
-,628	-,369	-,751	-,814	-,555	-,919	-,572
,530	,712	,453	,416	,579	,358	,567