



## **TESIS DOCTORAL**

**ACTITUDES Y CAMBIOS EN LAS ACTITUDES DE LOS  
DOCENTES EXTREMEÑOS HACIA LAS ALTAS CAPACIDADES,  
A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN EL TRATAMIENTO  
EDUCATIVO DE ESTOS ALUMNOS**

**CARMEN M<sup>a</sup> GÓMEZ LABRADOR**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**2020**





## **TESIS DOCTORAL**

### **ACTITUDES Y CAMBIOS EN LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES EXTREMEÑOS HACIA LAS ALTAS CAPACIDADES, A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE ESTOS ALUMNOS**

**CARMEN M<sup>a</sup> GÓMEZ LABRADOR**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

Conformidad de los Directores:

*La conformidad del director/es de la tesis consta en el original en papel de esta Tesis Doctoral*

**2020**

Carmen Gómez Labrador

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca,  
pide que el camino sea largo,  
lleno de aventuras,  
lleno de experiencias.

*(La Odisea, Homero)*

## **Agradecimientos**

Indudablemente, este trabajo está dedicado a mis padres, José Manuel y M<sup>a</sup> del Carmen,  
por su ejemplo de vida, por su esfuerzo diario, por su honradez, por enseñarme a ser quién soy  
y confiar en mí siempre.

A mi hijo Carlos, por ser el motor que mueve cada paso en mi trayectoria.

A Jaime, por no dejarme caer ni un momento en todos estos años.

A toda mi familia, gracias, por entender mi pasión y darme todo su apoyo.

Gracias a la Universidad de Extremadura, por materializar esta investigación, muy especialmente a mi directora, Dña. Margarita Gozalo Delgado, por enseñarme este apasionante mundo de la investigación, con sus bondades y sacrificios, por guiar el desarrollo de este proyecto en unos años que no han sido fáciles y por estar siempre ahí. Simplemente, este trabajo no hubiera sido posible sin su ayuda.

Gracias a mis directores, D. Benito León del Barco, por confiar en que esta tesis pudiera materializarse y a D. Jesús Carlos Rubio Jiménez, por sus ánimos alentadores siempre. Agradecer también a D. Santiago Mendo Lázaro, su disponibilidad en este trabajo.

Esta tesis no hubiera tenido lugar sin la colaboración de los numerosos docentes que han participado desinteresadamente en ella. Por lo tanto, mi agradecimiento también se dirige a ellos, a toda la comunidad educativa que ha ayudado a que este proyecto sea una realidad, fundamentalmente a todos los compañeros docentes que siempre han estado en mi camino.

Mención especial a Dña. M<sup>a</sup> José Jiménez Bachiller, orientadora y colaboradora en la investigación de este proyecto, por su esfuerzo, su calidad humana y su profesionalidad.

Muchas gracias igualmente a mis compañeros del Equipo Específico de Orientación de TGC de Cáceres, por cuidarme y comprenderme en estos últimos meses de trabajo.

Quiero expresar mi agradecimiento de igual modo, a todas las familias de alumnos con altas capacidades que me acompañan en esta causa, desde los padres, madres y alumnos que forjaron Hexágono Regular, a todas las familias y alumnos que forman el programa TalentiaCC, en especial a su directora, Dña. Cristina Alonso Sánchez, por su incondicional trabajo con los alumnos de AACC en Extremadura.

Gracias a las familias de las asociaciones de AACC en Extremadura, por defender los derechos de sus hijos y apoyar desde esta comunidad autónoma, a un colectivo que tanto tenemos que visibilizar.

Gracias a todos.

Carmen Gómez Labrador





## Índice

|                                    |          |
|------------------------------------|----------|
| <b>Resumen.....</b>                | <b>1</b> |
| <b>Abstract.....</b>               | <b>2</b> |
| <b>Índice de abreviaturas.....</b> | <b>3</b> |

### Primera Parte: Estudio Teórico

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Introducción.....</b>  | <b>5</b>  |
|          | 1.1. Estado de la cuestión.....   | 5         |
|          | 1.2. Motivación personal.....   | 8         |
|          | 1.3. Planteamiento de la investigación.....   | 15        |
| <b>2</b> | <b>Marco Teórico.....</b>   | <b>19</b> |
|          | 2.1 El concepto de inteligencia hasta hoy.....  | 19        |
|          | 2.2 Definición de alta capacidad intelectual.....   | 23        |
|          | 2.2.1 Perspectiva de las AACC en otros países en los últimos años .....                                 | 45        |
|          | 2.3 Características de los alumnos con AACC.....  | 49        |
|          | 2.3.1 Cómo son los alumnos en las diferentes áreas.....   | 49        |
|          | 2.3.2 Distintos perfiles de alumnos con altas capacidades.....  | 63        |
| <b>3</b> | <b>Situación legislativa actual de estos alumnos. ....</b>  | <b>75</b> |
|          | 3.1 Revisión Normativa.....   | 76        |
|          | 3.1.1 Perspectiva nacional de los alumnos con altas capacidades. Comparativa con<br>otras regiones..... | 80        |
|          | 3.1.2 Situación de este alumnado en España en los últimos años.....                                     | 88        |
|          | 3.2 Situación en Extremadura.....   | 94        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 3.2.1    | Pasado, presente y futuro en la identificación de los alumnos con altas capacidades de Extremadura.....   | 94         |
| 3.3      | Actuaciones educativas más recientes con este alumnado en Extremadura.....                                | 106        |
| <b>4</b> | <b>Definición de Actitud.....</b>   | <b>108</b> |
| 4.1      | Actitudes desde una perspectiva general .....   | 110        |
| 4.1.1    | Funciones de las actitudes.....   | 116        |
| 4.1.2    | Estructura de las actitudes. Modelos.....   | 117        |
| 4.2      | Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa.....   | 125        |
| 4.3      | Actitudes del profesorado hacia la alta capacidad.....  | 129        |
| 4.3.1.   | Estudios previos sobre cambios en actitudes del profesorado hacia las AACC tras la formación docente..... | 142        |

## **Segunda parte: Investigación**

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>5</b> | <b>Objetivos e hipótesis del estudio de las actitudes de los docentes extremeños hacia las altas capacidades.....</b> | <b>149</b> |
| 5.1      | <b>Estudio 1. (Descriptivo) .....</b>   | <b>150</b> |
| 5.1.1    | Objetivos del Estudio 1.....  | 150        |
| 5.1.2    | Hipótesis del Estudio 1.....  | 151        |
| 5.1.3    | Participantes.....  | 152        |
| 5.1.4    | Instrumentos.....   | 155        |
| 5.1.5    | Procedimiento.....  | 162        |
| 5.1.6    | Resultados.....   | 163        |
| 5.1.7    | Discusión.....  | 188        |
| 5.2      | <b>Estudio 2. (Intervención) .....</b>  | <b>210</b> |
| 5.2.1    | Objetivos del Estudio 2.....  | 210        |

|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| 5.2.2       | Hipótesis del Estudio 2.....  | 210        |
| 5.2.3       | Participantes E2.....   | 211        |
| 5.2.4       | Instrumentos E2.....  | 213        |
| 5.2.5       | Diseño y Procedimiento E2.....  | 213        |
| 5.2.6       | Resultados E2.....  | 221        |
| 5.2.7       | Discusión E2.....   | 240        |
| <b>6</b>    | <b>Conclusiones.....</b>  | <b>255</b> |
| <b>7</b>    | <b>Limitaciones.....</b>  | <b>268</b> |
| <b>8</b>    | <b>Líneas Futuras de Investigación.....</b>   | <b>270</b> |
| <b>9</b>    | <b>Referencias.....</b>   | <b>273</b> |
| <b>10</b>   | <b>Anexos.....</b>  | <b>325</b> |
| <b>10.1</b> | <b>Anexo 1.</b> Altas capacidades en confinamiento.....   | <b>326</b> |
| <b>10.2</b> | <b>Anexo 2.</b> Personajes históricos extremeños con indicadores de AACC.....   | <b>337</b> |
| <b>10.3</b> | <b>Anexo 3.</b> Cuestionario Sociodemográfico.....  | <b>341</b> |
| <b>10.4</b> | <b>Anexo 4.</b> Cuestionario Gagné. <i>Opiniones sobre los alumnos con altas capacidades y su educación</i> ” (Gagné y Nadeau, 1991), autorizada por Tourón (2015) .....                      | <b>342</b> |
| <b>10.5</b> | <b>Anexo 5.</b> Contenidos del curso formativo en AACC.....   | <b>344</b> |
| <b>10.6</b> | <b>Anexo 6.</b> Participación en esta investigación del centro concertado La Asunción Josefinas, de Cáceres. Proyecto de identificación e intervención con este alumnado llevado a cabo. .... | <b>348</b> |

## Índice de tablas

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 1.</b> Frases con mitos y estereotipos hacia las AACC.....   | 11  |
| <b>Tabla 2.</b> Docente participante en curso formativo (Centro de Profesores y Recursos) ....  | 12  |
| <b>Tabla 3.</b> Principales hitos en materia de inteligencia 1903-2014 (Campo, 2016) .....  | 20  |
| <b>Tabla 4.</b> Autores y modelos representativos de las aproximaciones teóricas implícitas y explícitas propuestas por Sternberg.....          | 35  |
| <b>Tabla 5.</b> Características comunes de los alumnos dotados.....   | 50  |
| <b>Tabla 6.</b> Síntesis de características de niños con AACC y sus riesgos (Campos, 2016) ....   | 62  |
| <b>Tabla 7.</b> Evolución de alumnos con AACC en España.....  | 89  |
| <b>Tabla 8.</b> Evolución de alumnos con AACC en Extremadura.....   | 96  |
| <b>Tabla 9.</b> Alumnado con AACC en Extremadura desglosado por sexos y cursos escolares...   | 97  |
| <b>Tabla 10.</b> Alumnado con AACC distribuido por provincias en Extremadura. (2019) .....  | 98  |
| <b>Tabla 11.</b> Alumnos y alumnas de Educación Primaria identificados con AACC (2018-19)   | 99  |
| <b>Tabla 12.</b> Alumnos y alumnas de ESO identificados con AACC (curso 2018-19) .....  | 99  |
| <b>Tabla 13.</b> Definiciones de actitudes.....   | 111 |
| <b>Tabla 14.</b> Número de Alumnos de Altas Capacidades identificados en España en función del Nivel Educativo y la Titularidad del Centro..... | 133 |
| <b>Tabla 15.</b> Identificación de los niños superdotados intelectualmente basada en el juicio de los profesores con y sin formación.....       | 135 |
| <b>Tabla 16.</b> Errores más frecuentes en los docentes extremeños.....   | 139 |
| <b>Tabla 17.</b> Fiabilidad y Cargas Factoriales de los ítems en el Análisis factorial Confirmatorio (AFC).....                                 | 161 |
| <b>Tabla 18.</b> Índices de bondad de ajuste del modelo propuesto.....  | 162 |
| <b>Tabla 19.</b> Frecuencias más relevantes en el factor Necesidades Educativas .....   | 164 |
| <b>Tabla 20.</b> Frecuencias más relevantes factor Opinión Subjetiva.....   | 166 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 21.</b> Frecuencias más relevantes en factor Reconocimiento Social.....  | 170 |
| <b>Tabla 22.</b> Frecuencias más relevantes en factor Rechazo.....  | 172 |
| <b>Tabla 23.</b> Frecuencias más relevantes en factor Medidas Educativas.....   | 173 |
| <b>Tabla 24.</b> Frecuencias más relevantes factor Medidas Educativas Excepcionales .....   | 174 |
| <b>Tabla 25.</b> Resultados por factores del Estudio 1 con la muestra general (N = 568 .....  | 176 |
| <b>Tabla 26.</b> <i>Diferencias de medias sobre los factores del cuestionario (Gagné y Nadeau, 1991), según el género.....</i>                                | 177 |
| <b>Tabla 27.</b> <i>Análisis de varianza de un factor para las Actitudes hacia las AACC de las docentes mujeres en función de su titulación.....</i>          | 179 |
| <b>Tabla 28.</b> Actitudes de los docentes en función de su nivel de formación en AACC.....   | 180 |
| <b>Tabla 29.</b> Actitudes de los docentes según el modo y el lugar en el que han recibido la formación .....   | 182 |
| <b>Tabla 30.</b> Análisis de varianza de un factor para las actitudes de los docentes en función del conocimiento de alumnos con AACC .....                   | 183 |
| <b>Tabla 31.</b> Análisis de varianza de un factor para las actitudes de los docentes en función de su situación laboral.....                                 | 185 |
| <b>Tabla 32.</b> Correlaciones de Pearson entre los factores de la escala de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991), su edad y sus años de experiencia docente..... | 186 |
| <b>Tabla 33.</b> Contenidos del curso formativo en AACC.....  | 220 |
| <b>Tabla 34.</b> Diferencia de medias inter-grupos y tamaño del efecto de la intervención de la formación en AACC (Con cuestionario de Gagné, 1991).....      | 222 |
| <b>Tabla 35.</b> Diferencias de medias intra-grupos y tamaño del efecto de la intervención de la formación en AACC (Con cuestionario de Gagné, 1991) .....    | 223 |
| <b>Tabla 36.</b> Cambios significativos en actitudes en el factor OS en el GE1 y GE2 .....  | 226 |
| <b>Tabla 37.</b> Cambios significativos en actitudes en el factor RE en el GE1 y GE2.....   | 229 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabla 38.</b> Cambios significativos en actitudes en el factor ME en el GE1 y GE2.....  | 231 |
| <b>Tabla 39.</b> Cambios significativos en actitudes en el factor MEE en el GE1 y GE2..... | 234 |

## Índice de figuras

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1.</b> Modelo de superdotación de los Tres Anillos (Renzulli, 1979) .....  | 29  |
| <b>Figura 2.</b> Modelo Psicosocial o Modelo de Estrella (Tannebaum, 1986). Fuente: elaboración propia.....  | 30  |
| <b>Figura 3.</b> Modelo Global de la Superdotación (Pérez, 1998) .....   | 31  |
| <b>Figura 4.</b> Teoría Pentagonal Implícita de la Superdotación Intelectual (Sternberg, 1993) ...   | 34  |
| <b>Figura 5.</b> Modelo de Diferenciación entre Dotación y Talento (Gagné, 2015) .....   | 39  |
| <b>Figura 6.</b> Aptitudes intelectuales y perfiles de excepcionalidad intelectual (Castelló, 2012)  | 73  |
| <b>Figura 7.</b> Alumnos con AACC en las distintas comunidades (2012-13). Fuente: El País...   | 88  |
| <b>Figura 8.</b> Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Primaria por Comunidad y Ciudad Autónoma y sexo.....   | 90  |
| <b>Figura 9.</b> Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Secundaria por Comunidad y Ciudad Autónoma y sexo.....   | 90  |
| <b>Figura 10.</b> Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2013-2014 a 2017-2018 ..... | 91  |
| <b>Figura 11.</b> Alumnos con AACC en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas (curso 2018-19) .....   | 92  |
| <b>Figura 12.</b> Alumnos con AACC de Extremadura distribuidos por sexos.....  | 97  |
| <b>Figura 13.</b> Alumnado con AACC distribuido por provincias.....  | 98  |
| <b>Figura 14.</b> Evolución del porcentaje de alumnado con AACC en Extremadura.....  | 100 |
| <b>Figura 15.</b> Representación de la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980)   | 122 |
| <b>Figura 16.</b> Tipos de conocimiento (Polanyi, 1958) .....  | 123 |
| <b>Figura 17.</b> Implicación de TRA y TCP en este estudio.....  | 124 |
| <b>Figura 18.</b> Esquema E1 y E2.....   | 149 |
| <b>Figura 19.</b> Porcentaje de formación recibida en AACC.....  | 153 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 20.</b> Número de alumnos con AACC identificado por los docentes del Estudio 1....  | 154 |
| <b>Figura 21.</b> Responsabilidad de los padres en la atención educativa.....   | 169 |
| <b>Figura 22.</b> Alumnos con AACC favorecidos en centros educativos.....   | 169 |
| <b>Figura 23.</b> Titulación académica en participantes del E2 .....  | 212 |
| <b>Figura 24.</b> Formación previa en AACC (participantes en CPRs) .....  | 212 |
| <b>Figura 25.</b> Formación previa en AACC (en Colegio Concertado) .....  | 212 |
| <b>Figura 26.</b> Fases de la intervención en el Estudio 2.....   | 217 |
| <b>Figura 27.</b> Introducción al curso formativo de AACC.....  | 219 |
| <b>Figura 28.</b> Comparación de medias intra-grupo con cuestionario de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991) .....                        | 237 |
| <b>Figura 29.</b> Comparación de medias inter-grupo Grupo Experimental-GC, con cuestionario de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991) ..... | 239 |
| <b>Figura 30.</b> Esquema resumen de la investigación y conclusiones.....   | 267 |
| <b>Figura 31.</b> Anexo Confinamiento-AACC: organización del tiempo.....  | 329 |
| <b>Figura 32.</b> Anexo Confinamiento-AACC: explicación del profesor.....   | 329 |
| <b>Figura 33.</b> Anexo Confinamiento-AACC: trabajo en equipo dentro del aula.....  | 330 |
| <b>Figura 34.</b> Anexo Confinamiento-AACC: oportunidades de investigar en centros.....   | 330 |
| <b>Figura 35.</b> Anexo Confinamiento-AACC: tareas del colegio agobiantes.....  | 331 |
| <b>Figura 36.</b> Anexo Confinamiento-AACC: tareas del colegio interesantes.....  | 331 |
| <b>Figura 37.</b> Anexo Confinamiento-AACC: volver al colegio/IES.....  | 332 |
| <b>Figura 38.</b> Anexo Confinamiento-AACC: no volver al colegio/IES.....   | 333 |
| <b>Figura 39.</b> Anexo Confinamiento-AACC: avanzar a su ritmo.....   | 334 |
| <b>Figura 40.</b> Anexo Confinamiento-AACC: más metodologías activas.....   | 334 |
| <b>Figura 41.</b> Resumen del Proyecto en el Centro Concertado. Elaboración propia.....   | 351 |





## Resumen

Esta investigación plantea demostrar cómo la formación específica que reciben los docentes, en este caso, sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales, es capaz de modificar favorablemente, creencias y actitudes previas hacia estos alumnos que no optimizan la atención educativa que necesitan. Numerosos estudios consultados mundialmente, avalan que, entender cómo son estos alumnos y cuáles son sus necesidades, ayuda al profesorado a mejorar las actitudes hacia ellos y sus posibilidades de respuesta educativa. En este estudio, se analizaron cuáles era esas actitudes previas en los participantes, 568 maestros y profesores, para lo cuál sometimos a los docentes a un estudio descriptivo previo. Posteriormente, se realizó un segundo estudio, con un grupo experimental de 167 participantes, con los que se realizó un diseño cuasi-experimental, pretest-posttest, con un curso de formación de distinta duración, para comprobar si la variable tiempo formativo, ofrecía diferencias a la hora de modificar las actitudes de estos docentes. Los resultados indicaron que efectivamente, la formación modifica favorablemente algunas actitudes que presentan los docentes, observándose una mejora en cuanto a la opinión subjetiva que tienen de los alumnos tras la formación, hacia el rechazo que se le supone inicialmente a estos alumnos y su dificultad para tener buenas relaciones sociales y sobre todo en la consideración de medidas educativas con este alumnado, mostrándose más predispuestos hacia la aceleración y flexibilización de los alumnos con AACC en el ámbito escolar. Se evidencian cambios más efectivos en los docentes sometidos a un curso formativo con más horas de duración.

*Palabras claves:* actitudes, altas capacidades, formación docente, investigación cuasi-experimental, docentes.

## **Abstract**

This research aims to demonstrate how the specific training that teachers receive, in this case, on Students with high intellectual abilities, is able to favorably modify previous beliefs and attitudes, stating that they don't optimize the educational care they need. Numerous studies consulted around the world guarantee that understanding what these Students are like and what their needs are helps teachers to improve attitudes towards these Students and their possibilities of educational response.

In this study, we analyzed what these previous attitudes were in the participating teachers, 568 teachers and professors, for which we submitted the teachers to a previous descriptive study. Subsequently, a second study was carried out, with an experimental group of 167 participants, with which a quasi-experimental, pretest-posttest design was carried out, with a training course of different duration over time, to verify if the variable training time offered differences when eventually modify the attitudes of the teachers with whom the intervention was carried out. The results indicated that, effectively, the training favorably modifies some attitudes presented by the teachers, observing an improvement in terms of the subjective opinion that they have of the Students after the training, towards the rejection that is initially supposed to these Students and their difficulty in having good social relations and, especially, in the consideration of educational measures with this Student body, showing more predisposition towards the acceleration and flexibility of Students with AACC in the school environment. More effective changes are evident in teachers undergoing a longer training course.

*Key words:* attitudes, high capacities, teacher training, quasi-experimental research, teachers.

## Índice de abreviaturas

|      |   |
|------|---|
| AACC | Altas Capacidades                                       |
| APA  | Asociación Americana de Psicología                      |
| CI   | Cociente Intelectual                                    |
| CPAS | Cuestionario para Profesores sobre Alumnos Superdotados |
| CPR  | Centro de Profesores y Recursos                         |
| DT   | Desviación Típica                                       |
| ME   | Medidas Educativas                                      |
| MEE  | Medidas Educativas Excepcionales                        |
| NE   | Necesidades Educativas                                  |
| OS   | Opinión Subjetiva                                       |
| RE   | Rechazo   |
| RS   | Reconocimiento Social                                   |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences             |
| TDAH | Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad      |
| TGC  | Trastorno Grave de Conducta                             |

## **Primera Parte: Estudio Teórico**

## **1. Introducción**

### **1.1. Estado de la cuestión.**

La atención educativa de los alumnos con altas capacidades ha sido y probablemente siga siendo, una de las cuestiones más debatidas de la atención a la diversidad del alumnado que tenemos en las aulas. Es cierto que, durante los últimos años, se suceden multitud de investigaciones, autores, conceptualizaciones multidimensionales de la capacidad...etc, en un intento por aclarar un término que en la mayoría de ocasiones, los docentes hemos ignorado, malinterpretado y prejuiciado.

Así, son amplias y variadas las connotaciones que se dan a la alta capacidad intelectual, no siempre abordadas desde perspectivas inclusivas ni favorables, siendo este alumnado objeto de numerosas controversias, a pesar de estar contemplados en todas las legislaciones recientes del país como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Igualmente, no hay homogeneidad de criterios para considerar qué características identifican a los alumnos con altas capacidades en las distintas comunidades autónomas de España, cuestión extrapolable al resto de Europa e incluso a distintos países a nivel mundial.

Observamos en la práctica de los centros. un elevado número de docentes que aún mantienen arraigados prejuicios y estereotipos acerca de quiénes son estos alumnos y qué pueden necesitar en el ámbito escolar actual, fomentando actitudes poco favorables hacia ellos y su proceso educativo. Las actitudes son útiles porque nos ayudan a organizar nuestros pensamientos y reacciones ante las personas, situaciones, objetos e ideas (Oskamp y Schultz, 2005, en Chessman, 2010), pero en el caso de los alumnos con AACC, actitudes fundamentadas en gran parte por creencias erróneas hacia ellos, hacen que detectarlos y darles una respuesta

educativa ajustada a las necesidades que presentan, se convierta en una tarea difícil, a menudo incluso desestimada en las aulas.

Una explicación probable puede ser la falta de formación de maestros y profesores, así como la escasez de recursos y oportunidades adicionales para este alumnado, que obstaculizan su ajuste educativo, conduciéndoles en muchos casos a situaciones de desmotivación y frustración ante un sistema educativo que no considera importantes sus necesidades. Por otra parte, aceptar que las diferencias individuales existen en todos los ámbitos de la vida, ya que una de las dificultades de los docentes se apoya en reconocer que esas características que presentan estos alumnos, son inherentes a tener altas capacidades y no referidas creencias y juicios sobre ellos. Actitudes y creencias son términos estrechamente relacionados y ambos influyen en la opinión hacia alguien o algo (Oskamp y Schultz, 2005).

Así, este trabajo surge de la propia observación de la realidad educativa en nuestros centros, del debate con los docentes acerca de alumnos con altas capacidades intelectuales, de la problemática que conlleva su identificación y posterior respuesta educativa en el contexto educativo extremeño y en sí mismo, del interés que suscita en la población docente el desconocimiento ante el abordaje de las necesidades educativas de estos alumnos en nuestras aulas. Del mismo modo, la relación directa con las familias de alumnos con AACC, valida este discurso, siendo muy repetidas las situaciones en las que se sienten poco reconocidos y apoyados por el sistema.

Uno de los problemas más recurrentes en el ámbito escolar, es la falta de flexibilidad y atención individualizada hacia los alumnos con capacidades diferentes. Nuestra escuela basa la educación en la edad, y no en la capacidad de las personas, recibiendo todos los alumnos un currículo cerrado, con el mismo nivel de dificultad para todos y al mismo tiempo, independientemente de sus fortalezas y debilidades. Esto convierte al profesor en un mero

*transmisor* de mensajes, y a la escuela en un lugar de enseñanza, que no de aprendizaje, donde los alumnos no toman protagonismo, haciéndose aún más evidente en aquellos que presentan capacidades de aprendizaje superiores a la que se espera de ellos según su edad y entorno educativo, pasando inadvertidas en algunos casos, e ignoradas por los docentes en otros. Mantenemos el principio de *igualdad* en la educación para nuestros alumnos, pero hemos dejado a un lado el de la *atención a la diversidad*, especialmente en aquellos que presentan capacidades por encima de la media.

Desde la experiencia educativa y los numerosos estudios consultados, se ha comprobado como las creencias de los profesores en sus percepciones y juicios acerca de los alumnos con altas capacidades, repercuten primero, en su identificación temprana, y posteriormente en la respuesta a las necesidades educativas que presentan. Desde esta perspectiva, enfocamos este trabajo acerca de las creencias y actitudes de los docentes hacia los alumnos con altas capacidades, revisando los distintos estudios sobre el tema y aportando los datos extraídos de nuestra investigación con maestros y profesores extremeños. Son muchas y reiteradas las explicaciones que sobre la no identificación de estos alumnos escuchamos a diario en nuestros centros: docentes que en treinta años de ejercicio de su trabajo en la enseñanza, no han identificado nunca a ningún alumno con altas capacidades, maestros y profesores que suponen tras un alumno *brillante*, una gran cantidad de horas de estimulación fuera del centro educativo, otros opinan subjetivamente que no existen alumnos con altas capacidades, docentes que piensan que estos alumnos tienen que ser *genios* y *redondos* en su comportamiento y en su rendimiento escolar, algunos que piensan que estos niños nunca fracasan escolarmente... en definitiva, docentes que desconocen qué son las altas capacidades, qué significa que un alumno tenga altas capacidades intelectuales y cómo atender las necesidades educativas que pueda tener este tipo de alumnado, que recientes estudios sitúan estadísticamente en más de ese 2% de la población escolar hasta ahora considerado.



## 1.2. Motivación personal

Este trabajo de investigación, comienza hace años con una pregunta muy simple que enmarca toda esta situación de partida:

*¿Qué ocurre con los alumnos de altas capacidades en nuestros centros educativos?*

De ella surgen varias respuestas que articulan el eje de este estudio:

La **1ª respuesta**, sería que *los alumnos con AACC siempre han existido, siempre han estado ahí*, referidos con multitud de términos, contemplados desde un sinfín de perspectivas sociales, históricas, personales...etc. Sólo hace falta consultar en generaciones pasadas o incluso lejanas para comprobarlo.

No son una moda, no responden a tendencias en ningún sistema ni en ninguna política educativa, quizá ahora estamos aprendiendo a reconocerlos por sus necesidades en el entorno escolar, ya que sus capacidades, siempre han sido visibles.

Consultando algunos datos históricos, recogemos por su relación con este estudio, y haciendo un guiño a nuestra Comunidad Autónoma, algunas notas de las biografías de personajes relevantes de nuestra historia extremeña, en la que se reseñan curiosidades y características propias de alumnos con capacidades diversas, que bien se asemejarían al perfil de alumno con altas capacidades y talentos que tenemos en nuestros centros.

Montañés (2000) y Robles (2019) destallan en diversas biografías, personajes extremeños, cuyas características nos hemos atrevido a referenciar en estas líneas (Anexo 2), como indicadores de excepcionalidad, con una intención meramente expositiva de los hechos, por su relación con el tema tratado. Así, nos encontramos que personajes tan relevantes para los cacereños como León Leal Ramos (Cáceres, 1881-1959), quien destacó desde pequeño por ser

un alumno inquieto y vivaz, con una gran claridad para expresarse, pero también por su exacerbado compromiso social, reconocido a lo largo de su vida; o Francisco Sánchez de las Brozas (Cáceres, 1523-1601), un importante escritor y gramático español, considerado el mayor humanista de su tiempo; o José María Gabriel y Galán (Guijo de Granadilla, 1870-1905), del que se dice que ya en su infancia, dio muestras de poseer una viva inteligencia natural y una acusada inclinación hacia la literatura.

De igual forma, los pacenses como Luis de Morales (Badajoz, 1510-1586), reconocido por ser uno de los mejores pintores del siglo XVI, pero también por su acusada personalidad; o Carolina Coronado (Almendralejo, Badajoz, 1820 -1911), apasionada por la literatura, leyendo cualquier libro que una mujer podía conseguir en esa época, llegando a convertirse en una de las escritoras españolas más importantes del Romanticismo; o María Josefa Cerrato Rodríguez, Badajoz (1897-1981), veterinaria, farmacéutica y maestra, llegando a ser la primera mujer en España y la tercera en Europa en obtener el título universitario de Veterinaria, sorteando las dificultades que suponía la desigualdad de género en los estudios universitarios entonces y abriendo el camino para otras mujeres, como Juliana Fariña González (Badajoz, 1946), médica, doctora, investigadora, académica y primera mujer catedrática de medicina en España.

La intención de este breve recorrido histórico no es otra que la de visibilizar unas características inherentes a las personas, tanto hombres como mujeres, que como se detalla a lo largo de la revisión teórica del constructo propio de inteligencia, se apoyan en un sustrato genético potenciado por las circunstancias en la que ese talento puede llegar a emerger.

Y así ha sido a lo largo de la historia, no es un hecho adjunto a nuevas normativas educativas, ni a tendencias evaluativas ni a elitismos sociales.

Una **2ª respuesta** a la pregunta inicial de esta introducción, sería: *Sí, están, pero...no los vemos.*

El interés y preocupación por la atención a la diversidad siempre han sido inherentes a mi postura hacia la inclusión educativa y mi propia formación profesional. Si bien, el hilo conductor de un aprendizaje mucho más exhaustivo, profundo y dedicado durante años al estudio de las altas capacidades surge por mi experiencia personal.

Resultan precursores de esta motivación, por una parte, la práctica directa en nuestros centros y mi trabajo profesional como orientadora educativa en esta comunidad, con dedicación entre otras, a tareas relacionadas con la evaluación psicopedagógica directa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, organización de la respuesta educativa a dichas necesidades y coordinación con centros escolares y familias, y por otra, la propia experiencia como madre de un alumno con altas capacidades intelectuales.

Observo que, durante años, la identificación de estos alumnos en nuestras aulas se ha reducido a la visibilidad de sus características, a esas conceptualizaciones implícitas de la superdotación que refiere Sternberg (1986), basadas además en aspectos malinterpretados de normativas obsoletas que sustentan el rendimiento académico excelente como clave de su respuesta educativa, no en sí de su identificación. Además, es muy frecuente ver cómo muchos docentes se reconocen poco preparados para esta detección y para saber responder a este alumnado.

Estadística y realmente *están*, pero no aparecen en los datos oficiales porque no llegan a ser evaluados en muchas ocasiones, siendo variables las razones que los propios implicados en esta evaluación recurren en las distintas etapas educativas, desde *etiquetas* con connotaciones educativas que no existen en la realidad (salvo las que se sustentan en creencias previas y

prejuicios del profesorado que se traducen en actitudes desfavorables hacia estos alumnos), a la *culpabilidad de las familias* en la precocidad que presentan, ritmos de aprendizaje e intereses diferentes al resto de los alumnos, la *negativa* hacia pedagogías diferenciales justificadas en opiniones personales de los propios docentes hacia la alta capacidad...y muchas más (véase Sánchez, 2017, y su artículo *Las 353 excusas más usadas para no atender las altas capacidades*). La siguiente tabla, recoge una breve reseña (Rodríguez, 2018) en la línea de los comentarios que frecuentemente escuchamos en el ámbito educativo sobre los alumnos con altas capacidades:

**Tabla 1.**

*Frases con mitos y estereotipos hacia las AACC.*

| <b>Frases recurrentes en ámbito educativo hacia el alumnado con AACC y sus familias</b>   |
|---|
| <p><i>¡Pues yo, no lo veo!</i><br/> <i>¿Pero cómo va a ser listo teniendo los padres que tiene?</i><br/> <i>Tengo alumnos en clase mucho más inteligentes que él.</i><br/> <i>En los 15 años que llevo como maestro, no he conocido ni uno.</i><br/> <i>Si es tan listo, debería ser capaz de hacerlo solo.</i><br/> <i>Es mejor que no le deje leer en casa o se aburrirá cuando empiecen a enseñarle en el cole.</i><br/> <i>Yo no creo en los test.</i><br/> <i>Para ser tan listo, le he visto llorar por tonterías.</i><br/> <i>Tengo alumnos que necesitan la ayuda más que él.</i><br/> <i>Lo que debería hacer es salir al aire libre a jugar como los demás.</i><br/> <i>No es bueno acelerarle de curso porque puede traerle problemas emocionales.</i><br/> <i>Con esa letra, un genio no es.</i><br/> <i>Cuando aprenda a esperar su turno, podrá volver a hacer preguntas.</i><br/> <i>Pues a mí nunca me ha dicho que se aburre en clase.</i><br/> <i>Lo que pasa es que los padres lo sobreestiman.</i><br/> <i>Esos padres se creen que tienen un "Einstein".</i></p> |

*Nota: (\* ) Dra. Rosabel Rodríguez Rodríguez, Doctora en Psicopedagogía por la UIB, Titular de Universidad del área de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Sus investigaciones giran en torno al campo de las altas capacidades intelectuales, la superdotación y el talento, especialmente en relación al proceso educativo y formativo del profesorado, y en el tema de la convivencia escolar.*

La **3ª respuesta** a la pregunta planteada, podría ser: *no están porque no sabemos quiénes son.*

Confundimos características, personalidad, formas de comportarse, aburrimiento, frustración... en definitiva, un sinfín de variables, mezcladas con lo que realmente puede ser una necesidad educativa proveniente de no atender su ritmo de aprendizaje, sus intereses y sus capacidades.

Como se desarrolla a lo largo de esta investigación, entender qué es un alumno con AACC no es tarea fácil. Requiere una formación exhaustiva por parte del profesorado que aúne teoría y repercusión en actitudes previas no favorables que se han ido transmitiendo día a día en la práctica docente (Tabla 2). Trabajos de investigación en nuestro país ya lo corroboran (Tourón y Reyero, 2002; Vilaseca, 2006; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2006, 2013; Rodríguez, 2017) así como a nivel mundial (Al Garni, 2012; Toxclair, 2013).

## **Tabla. 2.**

*Docente participante en curso formativo, C.P.R. (Centro de Profesores y Recursos)*

---

### **Declaración de una de las participantes en esta investigación:**

---

Tutora 1º y 2º de E.P. Especialista de Música. Mujer, 11 años de experiencia docente, licenciada, con bajo nivel de formación y conocimientos para identificar altas capacidades en sus alumnos, no conoce a ningún alumno con altas capacidades, muy comprometida con la identificación temprana de AACC en sus alumnos y nunca ha identificado a ningún alumno con altas capacidades en su aula:

*“Creo que el profesorado actual (mayoritariamente) no está preparado para atender alumnos con altas capacidades y nuestro sistema educativo tampoco lo favorece. Sólo aquellos maestros/as que están implicados y motivados por un cambio en la educación proporcionarán al alumno con altas (o bajas) capacidades aquello que necesite. Segregar a los alumnos “diferentes” (por defecto o por exceso) en aulas diferentes, aunque por nuestro sistema educativo es necesario, es negativo puesto que sólo se valora hoy día CUANTO SABEMOS y no CUÁNTO VALEMOS. Por tanto, mi conclusión es que hoy por hoy la escuela ordinaria no favorece el desarrollo integral de un alumno con altas capacidades: no tiene medios, no hay formación y mayormente no hay interés en cambiar”*

---

*Nota:* Recuperado literalmente

De ahí surge la necesidad de comenzar este estudio en nuestra Comunidad.

Por una parte, observamos esta realidad en nuestros centros, por otra, vemos ciertas actitudes positivas hacia una consideración de las necesidades de este alumnado, pero no encontramos qué es lo que determina si un maestro o profesor va a iniciar el proceso de identificación, si va a realizar una demanda al orientador, si éste va a proceder a considerarla como cualquier otra diversidad educativa o, por el contrario, va a disuadir a tutores o a familias a continuar el proceso.

En medio de esta situación, ofertamos a los Centros de Profesores y Recursos la posibilidad de una formación más específica en este tipo de alumnado, hasta la fecha no demasiado demandada por este colectivo, a la vez que en el entorno iban emergiendo nuevas iniciativas privadas, programas de enriquecimiento extraescolares, evaluaciones psicoeducativas externas a la administración escolar, la creación de asociaciones de padres....etc, que alentaban la necesidad de atender a estos alumnos, si bien, no ha sido una tarea con trayectoria fácil en los últimos años en Extremadura.

Comenzamos este estudio en lo que pensamos era una época de incipiente cambio, hacia perspectivas más positiva en la intervención con estos alumnos, se presumía interés en la Administración Educativa y en los profesores por ampliar su formación en altas capacidades, por atender las continuas demandas que desde el ámbito privado y familiar surgían, más frecuentemente que desde el ámbito escolar, pero han sido años de numerosos cambios en las políticas educativas de nuestra región que poco han favorecido a la consideración de este alumnado y sus necesidades educativas en los últimos tiempos. Estamos en el año escolar 2020, pero la realidad educativa del alumnado con altas capacidades, sigue siendo una gran cuestión a debatir.

Además, esta investigación concluye necesariamente enmarcada en un confinamiento tras el estado de alarma decretado en España por la pandemia del Covid-19 y el desconcierto

educativo sobrevenido a toda la comunidad docente, tanto profesores, como familias y alumnos, por lo que no dejamos pasar la ocasión de recoger impresiones acerca de la repercusión del cambio metodológico en la atención educativa de las altas capacidades, que mencionaremos brevemente en este trabajo.

### 1.3. Planteamiento de la investigación

La presente tesis doctoral titulada *Actitudes y cambios en las actitudes de los docentes extremeños hacia las altas capacidades, a través de la formación en el tratamiento educativo de estos alumnos*, se ha estructurado en dos partes, claramente diferenciadas, teórica y empírica, organizadas en 9 capítulos. La primera, el marco teórico, constituye el núcleo o la base del tema objeto de la investigación, el concepto de altas capacidades y las actitudes. La segunda, la parte experimental, que se desarrolla a través de dos estudios, en los que comprobaremos si la formación específica recibida por los docentes, repercute en actitudes más favorables hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales.

En el **Capítulo 1**, sirviendo de introducción general, se ha presentado un breve recorrido por el estado de la cuestión de las altas capacidades y las actitudes que presentan los docentes, seguidos de una descripción acerca de los motivos personales que incitan a la realización de este trabajo para terminar con la exposición de los contenidos de la tesis, presentando someramente cada capítulo que la componen.

El **Capítulo 2**, está dedicado a la delimitación conceptual de este alumnado. En un primer epígrafe, se describe la evolución del concepto *Inteligencia* a lo largo de la historia y aportaciones teóricas más recientes, para continuar con el segundo, en el que se abordará el término de altas capacidades y su trayectoria terminológica. En el tercer apartado, se detallarán las características de los alumnos con altas capacidades, cómo son, tanto en aspectos cognitivos, como en su proceso de adquisición de los aprendizajes, en el ámbito socioemocional y los distintos perfiles en los que se pueden visualizar, según algunos autores.

El **Capítulo 3**, pretende enmarcar la situación legislativa actual de estos alumnos a nivel europeo, estatal y regional. En el primer punto de la revisión, desde una perspectiva nacional,



se realiza una comparativa sobre la consideración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades, entre las distintas comunidades autónomas de España, para exponer después, en un segundo apartado, cuál ha sido el pasado, el presente y hacia dónde caminamos en Extremadura en la identificación de este alumnado.

Este capítulo incluye también una exposición de las actuaciones educativas más recientes llevadas a cabo con este colectivo en nuestra Comunidad Autónoma.

El **Capítulo 4**, se centra en la conceptualización de la *Actitud*. En un primer apartado, se incluye una descripción del concepto a lo largo de los distintos modelos explicativos, conceptos afines, determinantes de las actitudes y de las teorías que sustentan este estudio, la Tª de la Acción Razonada (Fishbeing y Ajzen, 1974, 1981) y la Teoría del Conocimiento Personal (Polanyi, 1966). En un segundo apartado, se analizarán las actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión educativa en general, cómo se percibe la atención a la diversidad de los alumnos con altas capacidades en la escuela inclusiva.

Concluiremos este capítulo con el último epígrafe, en el que se abordarán más específicamente, cómo son las actitudes de los profesores hacia los alumnos con AACC, qué aspectos favorecen o dificultan su identificación, qué actitudes se observan generalmente en estos docentes, para recabar en el último punto, una revisión de los estudios previos sobre cambios en actitudes del profesorado hacia las AACC tras la formación docente.

El **Capítulo 5**, se refiere el trabajo de investigación objeto de esta tesis (parte experimental).

En él se fijan los objetivos e hipótesis que vienen a determinar el objetivo global de nuestra investigación que no es otro que analizar cuáles son las actitudes que observamos en los docentes participantes hacia la alta capacidad intelectual y cómo la formación, la adquisición de unos conocimientos específicos acerca de cómo son estos alumnos y qué necesidades

educativas presentan, puede influir en el cambio favorable de actitudes hacia ellos. Estos aspectos, no han sido estudiados previamente en nuestra Comunidad.

La investigación se estructurará en dos estudios principales, uno realizado con un amplio número de participantes (Estudio 1), en el que nos planteamos analizar las actitudes que muestran los docentes ante estos alumnos, mostrar cuáles son las percepciones que éstos tienen hacia la alta capacidad intelectual en general y hacia sus alumnos más capaces y comprobar si existen relaciones entre variables demográficas y sociolaborales que influyan en esas actitudes. El segundo, el Estudio 2, se llevará a cabo con un grupo experimental de docentes en dos entornos distintos de intervención. Observando distintos programas formativos al uso, nos planteamos qué formato en duración de tiempo, sería efectivo para ese cambio actitudinal del profesorado. Para ello, planteamos una formación a docentes que acuden a un curso con una duración de 15 horas, y por otro, a docentes que se forman con un curso de menos duración temporal (9 horas).

Las conclusiones obtenidas, en función del análisis de los resultados, se recogen en el **Capítulo 6**, seguidas en el **Capítulo 7**, de las limitaciones encontradas a este estudio y el **Capítulo 8**, con las futuras líneas de investigación surgidas a partir de él.

El **Capítulo 9** se dedicará a la exposición de la bibliografía, webgrafía y demás documentación utilizada en el desarrollo de esta investigación.

Los anexos, finalmente, recogen los documentos utilizados a lo largo de todo el estudio.

Por simplicidad y claridad en la exposición, se hace mayoritariamente referencia al género masculino, entendiendo que éste incluye tanto a mujeres como a hombres.

## **2. Marco Teórico. Delimitación conceptual**

### **2.1. El concepto de inteligencia hasta hoy**

Definir la inteligencia constituye uno de los grandes hitos en la historia de la psicología, resultando básico para el entendimiento de un constructo tan complicado como el de la alta capacidad intelectual, desde las concepciones clásicas que sustentan posteriores investigaciones hasta los modelos más recientes. A lo largo de muchos años de investigación, se han ido elaborando definiciones que incluyen desde aspectos más estrictamente fundamentados en lo cognitivo del sujeto, hacia otros más biopsicosociales.

Miranda (2000), en un resumen de los paradigmas de evaluación de la inteligencia, expone que se han creado múltiples fórmulas de medición, adaptadas a estas nuevas conceptualizaciones. Así, surgen modelos en la evaluación de la inteligencia, como el neurobiológico, basado en la categoría biológica, el diferencial, en la geográfica, que radica en la evidencia de las diferencias individuales (inter-, intra-, entre grupos), el constructivista, en las categorías biológica y epistemológica, y ambos también en la antropológica y el informacional en la computacional y en la sistémica.

Pferrer (2017), nos advierte durante mucho tiempo, que los alumnos más capaces han sido identificados mediante puntuaciones obtenidas a través de test de CI.

Campo (2016) añade que, los modelos psicométricos siguen siendo los más utilizados, aunque emergen cada vez más las influencias de las neurociencias. Además, se tienen en cuenta cada vez con más fuerza otros elementos del contexto sociocultural en la definición de inteligencia. En la actualidad, no existe una justificación biofisiológica o una base científica para dicotomizar a los alumnos en dos grupos distintos, mutuamente exclusivos: con o sin altas

capacidades (Brofenbrenne, 1994; Ceci y Williams, 1997; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg y Urbina., 1996; Pfeiffer, 2017).

El concepto de inteligencia comparte aspectos con numerosos conceptos y metodologías, siendo una cuestión que ha venido dificultado su propia definición. Campos (2016) recoge en la siguiente tabla los principales hitos en materia de inteligencia desde principios del siglo XX hasta nuestros días.

**Tabla 3.**

*Principales hitos en materia de inteligencia 1903-2014*

| Fecha     | Autor/es  | Definición   |
|-----------|-----------|--|
| 1903,1905 | Binet     | Desarrolló una aproximación pragmática a la evaluación de la inteligencia. Introdujo el concepto de “edad mental”. Seleccionó el conjunto de problemas que podían ser resueltos típicamente por los niños de cada rango de edad y estableció la edad mental del sujeto identificando el problema más difícil que podía resolver. De esta forma era posible comparar la edad mental y la cronológica para determinar si un individuo estaba por encima o por debajo del nivel cognitivo esperable. Además, consideraba que la posición relativa del desarrollo mental del niño respecto a su grupo de referencia, permanecería constante a lo largo de su crecimiento |
| 1911      | Stern     | Introdujo el concepto “cociente intelectual”: $CI = \text{Edad Mental} / \text{Edad Cronológica} * 100$ . Gracias a esta cuantificación se daba respuesta a la necesidad de medir el desarrollo cognitivo independientemente de la edad cronológica, y poder hacer comparaciones en inteligencia de niños de distintas edades  |
| 1904,1927 | Spearman  | Su mayor aporte teórico fue la teoría del factor g, en la que sostenía que la inteligencia general es la base para todas las otras capacidades mentales desarrolladas. El comportamiento inteligente surge, por tanto, de una única entidad con base biológica.  |
| 1937      | Thurstone | Las aptitudes intelectuales son independientes entre sí y se utilizan en función de la naturaleza de los problemas ante los que se enfrentan los individuos. Pueden representarse por medio de sus puntuaciones específicas en cada una de las aptitudes que constituyen inteligencia.   |
| 1944      | Wechsler  | Concibió la inteligencia como la capacidad global de actuar con un fin, pensar de forma racional y enfrentarse de manera efectiva con el ambiente. Es internacionalmente conocido por desarrollar las escalas de inteligencia que llevan su nombre: WISC (1949); WISC-R (1974), WISC-III (1991), WISC-IV (2003) y WISC-V (2014).<br>“Capacidad del individuo para comprender el mundo y los recursos de que dispone para enfrentar a sus desafíos” (Wechsler, 1975)  |

---

|                  |                    |  |
|------------------|--------------------|--|
| <b>1965</b>      | Vernon             | La inteligencia es un potencial básico del organismo, ya sea animal o humano, para aprender y adaptarse a su medio. Está determinado por los genes y mediatizado por la plasticidad del sistema nervioso central. Además, es el rendimiento demostrado en un test de CI en particular.   |
| <b>1967</b>      | Horn               | Consideró que el factor g no podía explicar todos los comportamientos inteligentes. Creyó que la inteligencia es un conglomerado de numerosas capacidades que trabajan juntas de diferente manera. La teoría Gf-Gc separa estas capacidades en dos sets diferenciados de aptitudes, que tienen trayectorias muy distintas a lo largo del desarrollo desde la infancia hasta la edad adulta. Muchos estudios han demostrado que la inteligencia fluida disminuye con la edad, mientras que la cristalizada, mejora (Horn y Cattell, 1967) |
| <b>1971</b>      | Cattell            | Apoyó la idea de que la inteligencia está ampliamente determinada por los genes. Distinguió entre dos tipos de inteligencia: la fluida Gf que refleja la capacidad de la persona para pensar y actuar rápidamente y resolver problemas nuevos. Depende de la eficiencia fisiológica, por lo que es relativamente independiente de la aculturación; y la inteligencia cristalizada Gc, que tiene su origen en la experiencia y se deriva del aprendizaje acumulado de cada persona.   |
| <b>1983,2006</b> | Gardner            | Autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Una inteligencia es para él, la capacidad de resolver problemas y crear productos que sean valiosos en una o varias culturas. Hay al menos 8 tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística-verbal, espacial, interpersonal, intrapersonal, cinético-corporal, musical y naturalista.  |
| <b>1988,1999</b> | Sternberg          | Creador de la Teoría Triárquica de la Inteligencia. Este la definió como la capacidad para conseguir los objetivos deseados dentro de un contexto sociocultural determinado y según parámetros personales dirigidos a la adaptación, gracias al refuerzo de las fortalezas propias y a la compensación de las debilidades.   |
| <b>1993a</b>     | Carroll            | Afirmó que existen amplias diferencias individuales respecto a la capacidad cognitiva y propuso su clasificación en una estructura jerarquizada de tres estratos: I o <i>narrow</i> , II o <i>broad</i> y III, o factor g.   |
| <b>2005</b>      | Johnson y Bouchard | Autores del Modelo Visual-Perceptivo-Rotación de Imágenes VPR.   |

---

*Nota:* Recuperado de Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2015.

Resulta paradójico observar cómo se ha intentado explicar globalmente el intervalo del constructo alta inteligencia, como un término amplio e imprecisamente definido en el que se engloban todas aquellas personas con un rendimiento superior, sabiendo la gran variabilidad de personas incluidas en dicho intervalo, en contraposición a los términos con los que se define

este constructo en los puntos más bajos donde nos referimos a personas con un rendimiento intelectual inferior.

## 2.2. Definición de alta capacidad intelectual

La alta capacidad intelectual, ha sido un término difícilmente concretable para cualquier profesional de la educación desde el entramado de teorías explicativas, diagnósticas, de evaluación e intervención existentes en torno a este concepto.

Acereda y Sastre (1998) recogen que ya desde el mundo clásico, previo a cualquier teoría psicológica, los humanos reflexionaban acerca del *enigma* de la superdotación.

Medina (2006) sugiere que la presencia de generaciones extraordinariamente destacadas de otros iguales, siempre ha existido, aunque el reconocimiento de sus capacidades se hiciera efectivo a posteriori.

Sánchez.E y Sánchez.M (1990), recogen que las primeras preocupaciones por los niños superdotados y su educación, aparecieron en el s. XIX con las publicaciones de Galton (1896), referidas a personas que mostraban un tipo de pensamiento diferente y más creativo que otras. Estos mismos autores datan la primera utilización del término *superdotado*, en 1920, por Guy M. Whipple, para referirse a los niños con una capacidad superior a lo normal.

Miguel y Moya (2012), exponen que se han ido sucediendo distintos enfoques y autores en la construcción del término *superdotación* y que determinan una serie de características que son comunes a estos sujetos.

En lo que respecta a concretar una definición de la superdotación, Passow (1985) señala que, definir qué es la superdotación, no describe cómo identificarla, pero sí nos conduce a desarrollarla y fomentarla. Así, en la práctica educativa actual, hablamos de distintos términos para referirnos a un constructo o quizá a una parte de ese constructo cuando nos referimos a algún talento específico, pero lo cierto es que esta dificultad en homogeneizar aspectos



generales referidos a la alta capacidad y conceptualizar dichos aspectos, sigue dificultando en gran medida el abordaje y la identificación de estos alumnos en nuestras aulas.

Crece así la problemática de este alumnado, ya que, a la dificultad en la detección, se añade la difícil respuesta que como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo demandan.

Renzulli (1994) estima unos criterios necesarios para que una definición de alumno dotado sea concisa y rigurosa:

1. La definición debe estar basada en la investigación.
2. La definición de alta capacidad que se adopte, ha de servir para la propia selección de instrumentos que faciliten la identificación.
3. La definición debe dirigirse a una intervención educativa.
4. Ha de servir para generar aprendizaje en investigación en el tema.

Touron (2020) señala la preocupación en la comunidad investigadora por establecer una definición de altas capacidades intelectuales, como un hecho evidente a lo largo de la historia, de autores e investigaciones.

Como detalla Artiles (2013), se puede comprobar que no existe acuerdo sobre qué es la sobredotación, ni un único modelo teórico para su concepción, pero debemos optar por una definición para unificar criterios de actuación en la identificación y la intervención.

Pfeiffer (2017), afirma coincidiendo con otros autores (Sternberg, 1986; Passow, 1985) que, en realidad, la alta capacidad es un constructo social, una invención humana; no es algo real. Es un concepto creado, esto es, un constructo que es útil y que puede ser operacionalmente

definido y medido, pero no algo real que subyace a la naturaleza. Borland (2005) considera que es una forma inventada de categorizar niños.

Feldhusen y Jarwan (1993), han clasificado históricamente las distintas definiciones de superdotación en seis categorías: definiciones psicométricas, basadas en rasgos, centradas en las necesidades sociales, en el ámbito educativo, en el concepto de talentos especiales y definiciones multidimensionales.

Otros autores, como Ritcher, Alvino y McDonne (1982, en Tourón, 2004) han reorganizado las distintas definiciones según estén ligadas a la capacidad intelectual, centradas en las actitudes intelectuales múltiples, definiciones que tienen en cuenta la creatividad, referidas a los talentos múltiples o en función de criterios estatales.

Ambas clasificaciones, servirán de itinerario en esta exposición, en el que realizaremos un recorrido por distintas conceptualizaciones y términos referido a la alta capacidad, para concluir con la definición más ajustada a la realidad de nuestro tiempo y entorno educativo.

Felhusen y Jarwan (1993, en Tourón 2004) expusieron que, desde un punto de vista psicométrico, la superdotación se entiende desde términos más cuantitativos.

La primera concepción explícita de la superdotación que se investigó fue en 1925, por Terman (Kristen y Frances, 2000) que definió a los estudiantes superdotados como aquellos estudiantes que representaban el 1% superior en inteligencia general, aplicando el Test de Stanford- Binet para seleccionar a aquellos sujetos que tuvieran un coeficiente intelectual superior a 140 puntos. Igualmente, Binet, definió el concepto de edad mental (Jimenez, 2010). Landau (1997) refiere en la misma línea, que según estos estudios, se concluía que sólo el uno o el dos por ciento de la población de niños tenían elevada inteligencia.

Terman (1928) realiza lo que se conoce como el primer estudio sobre niños con alta inteligencia, como afirma Medina (2006) bajo el influjo de las corrientes psicométricas de principios del siglo XX. Sánchez (1990) añade otras conclusiones del estudio de Terman en las que se relacionaba la alta capacidad con la influencia de factores contextuales, biológicos y psicológicos y la visión de distintos tipos de sobredotación.

En torno a la década de los cincuenta, los test de inteligencia son cuestionados como pruebas para medir la capacidad de los sujetos, ya que no reparan en otros constructos, en otras capacidades más cualitativas que cuantificables. Según Rodríguez (2017), la inteligencia dejaba de concebirse como una estructuración de conocimientos, considerándose los test como instrumentos aproximativos sobre la competencia intelectual, pero no útiles para determinar la inteligencia del sujeto al que se aplican.

En la misma línea (Gardner, 2004; Little, 2005) refieren que estos estudios eran criticados por ser demasiado limitados, por lo que surgen concepciones más amplias y pluralistas de superdotación. que van desde conceptualizaciones más generales (como por ejemplo el potencial intelectual) hasta concepciones de actuaciones específicas, productos, o habilidades específicas en los dominios (por ejemplo, la atención, el control y la eficiencia de la memoria) (Sterberg y Davison, 2005).

Así, las concepciones iniciales de la superdotación, ligadas hasta ese momento a paradigmas psicométricos, daban paso a una redefinición de la capacidad, dirigida a un mayor número de alumnos y fundamentada en las necesidades educativas, no dependiente solo del alto cociente intelectual (Medina, 2006).

Guilford (1950; 1967) en esos momentos, revoluciona el concepto de capacidad, hablando sobre la creatividad, refiriéndose a ella como un fenómeno distinto de la inteligencia. Según

recoge Tourón (2004), el modelo desarrollado por Guildford incluía 150 factores distribuidos en tres dimensiones: las operaciones, los contenidos y los productos.

Passow (1955) define en aquel momento la superdotación, como la capacidad de obtener resultados elevados en todas las áreas (académica, artística y en las relaciones humanas).

Landau (1997) refiere ya en esa época 51 definiciones relacionadas con superdotación. Sánchez, E y Sánchez, C. (1990) detallan en ese momento el surgimiento de la propuesta de una definición más completa de la Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE) y presentada en 1971 en el Informe Marland (Sánchez, E. y Sánchez, C.,1990. p.488), documento considerado como un punto de partida clave en la literatura científica sobre el tema:

Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento creativo o productivo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Áreas visuales y representativas.
6. Capacidad psicomotriz.

Según Medina (2006) esta definición fue valorada como un punto de inflexión en el desarrollo teórico de la superdotación, reconociéndose los talentos específicos además de las

capacidades mentales, así como la referencia específica a las necesidades educativas de estos alumnos. La abundancia de definiciones posteriores a la de Marland, tenían como objetivo principal precisar el término de superdotación.

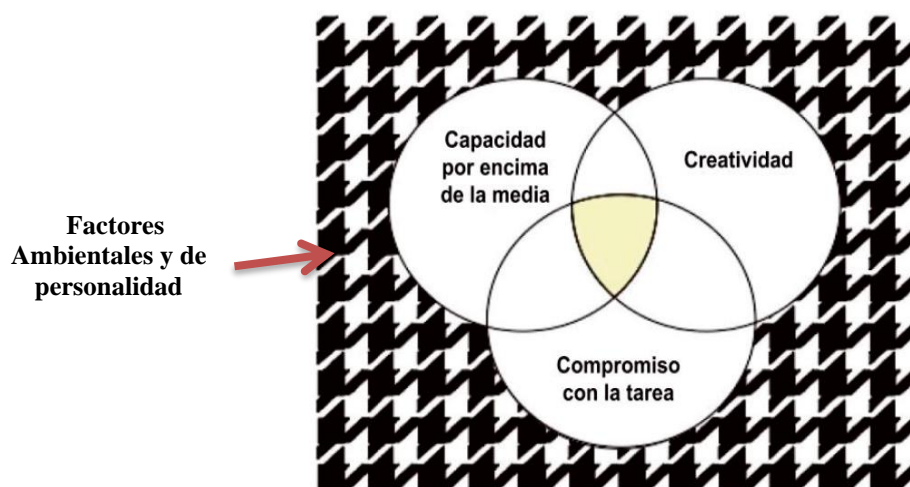
Según afirma Passow (1988), este fue el detonante que llevó a Renzulli hacia una investigación que se traduciría en el desarrollo de extensas investigaciones posteriores.

Renzulli y Gaesser (2015), señalan que, dentro del ámbito del estudio de las capacidades humanas, el nivel de rendimiento valorado mediante las tradicionales pruebas psicométricas tiende a ser constante a lo largo del tiempo (de hecho, esta es la razón por la cual las pruebas de inteligencia y de rendimiento poseen una alta fiabilidad). El compromiso con la tarea y la creatividad sin embargo no siempre están presentes. Más bien aparecen y desaparecen en función del contexto y de las circunstancias, que a su vez son el resultado de las experiencias (incluidas las educativas) que fomenten el desarrollo de estos rasgos.

La concepción de superdotación de Renzulli, surge inicialmente como *El modelo de los tres anillos* (Renzulli, 1977, 1986, 2005) y fue diseñado expresamente para un programa de intervención dirigido a desarrollar tanto el potencial académico como el creativo-productivo (Renzulli y Reis, 1994, 1997, 2014). El nombre del modelo, deriva del marco conceptual de la teoría compuesto por tres grandes conjuntos de rasgos: 1) capacidad superior a la media, pero no necesariamente medida mediante las tradicionales pruebas de inteligencia; 2) el compromiso con la tarea y 3) la creatividad, y su directa implicación en las distintas áreas de desempeño humano.

Posteriormente, Renzulli y col. (1994) completaría este diseño, introduciendo el marco social (centro educativo, compañeros y familia) creando otro nuevo denominado *Modelo*

*Triádico*. El fondo en el diseño en *pata de gallo* (véase Figura 1), representaría los factores ambientales y de personalidad que posibilitan el desarrollo de los tres conjuntos de rasgos.



**Figura 1.** *Modelo de superdotación de los Tres Anillos (Renzulli, 1977)*

Desde esta perspectiva, otras definiciones como la aportada por Genovar (1982), suponían que un superdotado sería aquel individuo que presenta un desarrollo y un comportamiento superior, mostrando rasgos poco frecuentes tanto en aspectos de la inteligencia cuantitativa como cualitativa, así como una capacidad, rendimiento y logros poco habituales según su edad cronológica.

Siguiendo los planteamientos de Feldhusen y Jarwan (1993), distintas clasificaciones de la superdotación se hacen basadas en necesidades sociales.

López y Moya (2012) refieren los modelos socioculturales, como aquellos en los que se establece un talento especial en función de la cultura y la sociedad de ese momento, añadiendo además el contexto social y familiar como aspectos favorecedores, o no, del correcto y adecuado desarrollo del sujeto superdotado.

Así, Mönks y Van Boxtel (1988), añaden al modelo propuesto por Renzulli (1978) los procesos de socialización que influyen en el desarrollo de las capacidades de los individuos, contemplando contextos sociales, familiares y escolares en su Modelo de Interdependencia Triádica.

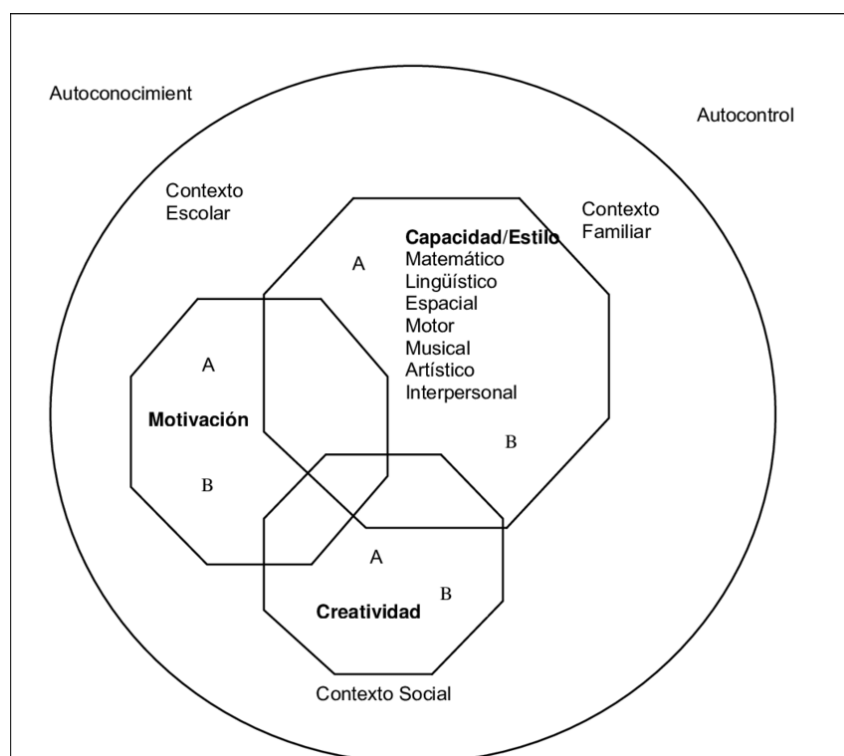
Tannenbaum (1986) elabora un modelo que supone una aproximación psicosocial a la superdotación, en el que además de considerar la inteligencia, enfatiza en aspectos de personalidad, sociales y culturales. Lo denominó *Modelo Psicosocial* de los factores que componen la superdotación. Este autor, define así el rendimiento excepcional, como resultante de cinco factores: capacidad general, capacidad especial, factores no intelectuales, factores ambientales y factores fortuitos, y solo se observa superdotación en los adultos, acorde a un criterio de productividad desde el punto de vista social. Tourón (2004) refiere que cada uno de estos factores supone un requisito imprescindible para un alto rendimiento, constituyen denominadores comunes que deben estar asociados en la superdotación.



**Figura 2.** *Modelo Psicosocial o Modelo de Estrella (Tannebaum, 1986).*

Tannenbaum (1997) reconoce así la superdotación como el potencial (en la infancia) para llegar a conseguir realizaciones críticamente valoradas o productos ejemplares en las diferentes áreas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética.

Pérez y Domínguez (1999), también defienden cuando hablan de dotados, la necesaria interacción entre tres núcleos de factores: capacidad, creatividad y aplicación a la tarea. Como refieren Miguel y López (2012), este modelo se basa en el de Renzulli, añadiendo además siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja, abarcando capacidades no intelectuales.



**Figura 3.** *Modelo Global de la Superdotación (Pérez, 1998)*

Ramos (2008) refiere que estas autoras, hablan de elementos *probables*, aquellos que posiblemente desarrolle el individuo a lo largo de su vida, y elementos *posibles*, que surgirán o no dependiendo de las oportunidades educativas y del factor suerte. El siguiente factor se referiría al contexto de los distintos campos: escolar, familiar y social y/o socioeconómico. El



último componente del modelo lo forman los factores de autoconocimiento y autocontrol, factores de personalidad (Figura 3).

Desde este modelo, Pérez y Domínguez (2000) definen a los sujetos más capaces como “aquellas personas cuyas capacidades son superiores a las normales, o a las esperadas para su edad y condición, en una o en varias áreas de la conducta humana” (p.20). Esta definición genera multitud de dudas en cuanto a qué se considera normal o no, cómo medir estas capacidades y cuánto deben puntuar para que un alumno sea considerado superdotado.

Mönks y Manson (2000, en Campo, 2016), desde esta perspectiva social, aseguran que existen más de cien definiciones de superdotación, separándolas según los constructos que miden en las basadas en aspectos genéticos, cognitivos, en el logro y la realización y las que se focalizan en aspectos contextuales.

Medina (2006) aporta que el estudio de la inteligencia desde las teorías cognitivas, conceptualiza la superdotación desde perspectivas más actuales.

Según López y Moya (2012) estas definiciones se sustentan en los principios de la psicología cognitiva y pretenden identificar los procesos de funcionamiento intelectual de las personas superdotadas.

Desde esta perspectiva, autores como Sternberg y Davidson (1986), afirman que la “superdotación es algo que hemos inventado, no algo que nosotros hayamos descubierto. Es lo que una sociedad u otra quiere que sea, por lo tanto, su conceptualización puede cambiar a través del tiempo y el lugar” (p.3).

Sternberg y Kaufman (2011) suponen la superdotación como una forma de habilidad en continuo desarrollo, con lo cual se pueden mejorar dependiendo de la interacción entre genética y ambiente.

En este contexto, Sternberg (1989) aporta su *Teoría Triárquica de la Inteligencia*, base para explicar la superdotación en función de tres subterías o componentes sobre cómo las personas utilicen sus mecanismos internos hacia una actividad inteligente (subteoría componencial), de cómo sea su capacidad para adaptarse a lo nuevo (subteoría experiencial), y de la implicación de sus habilidades intelectuales, sociales y prácticas en su relación con el entorno (subteoría contextual). En esta línea, Sternberg (1986) define que los más dotados, muestran una capacidad superior a la media en la medición con situaciones novedosas y una velocidad de procesamiento de la información superior a la de alumnos promedio.

En su amplio estudio de la inteligencia, Sternberg (1985a) clasifica las teorías explicativas de la inteligencia, existentes hasta el momento en dos categorías que son diferentes y que pueden ser complementarias: Teorías Implícitas (aquellas que se fundamentan en datos acumulados de las tareas de las personas que miden el funcionamiento inteligente, se basan en lo que las personas piensan que es inteligencia) y Teorías Explícitas (basadas en los conceptos adquiridos sobre lo que la inteligencia).

Implícitamente, concepciones referidas a superdotación han sido definidas como “construcciones intelectuales que residen en la mente de los individuos y son descubiertas por preguntas e inferencias y a menudo reveladas por comportamientos” (Zhan y Hui, 2003, p. 78).

Sternberg (1985b) definió la concepción explícita como la “construcción de psicólogos u otros científicos que se basan, o al menos se prueban, en datos recopilados de personas que realizan tareas que presuntamente miden el funcionamiento psicológico” (p.14).

Posteriormente, psicólogos y científicos han investigado para probar estas hipótesis, como *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*, Gardner (2004), la *Teoría Triárquica de Sternberg* (1985a), el *Modelo Diferenciado de Superdotación y Talentos* (DMGT 2.0) de Gagné (2009), el *Modelo de Aceleración* de Stanley (1976) y el *Modelo de Enriquecimiento Triádico* de Renzulli (1977). En el marco de estas aportaciones, surge su *Teoría Implícita Pentagonal* (Sternberg, 1993), aportando un nuevo concepto de superdotado, como aquella persona en la que concurren cinco criterios:

- Criterio de excelencia: la persona superdotada destaca claramente de sus iguales en algún aspecto.
- Criterio de valor: aquello en lo que destaca es estimado por la persona y por la sociedad.
- Criterio de demostrabilidad: aquello en lo que destaca, se puede evidenciar en pruebas válidas y fiables.
- Criterio de productividad: el sujeto altamente capaz, sorprende en su capacidad productiva en uno o más ámbitos.
- Criterio de rareza: posee un alto nivel en un atributo que es considerado inusual.



**Figura 4.** *Teoría Pentagonal Implícita de la Superdotación Intelectual* (Sternberg, 1993)

Según este autor, la superdotación se definiría en la interacción de estos criterios, no en puntuaciones sobresalientes en uno o más de ellos (Medina,2006).

**Tabla 4.**

*Autores y modelos representativos de las aproximaciones teóricas implícitas y explícitas propuestas por Sternberg.*

| <b>Aproximaciones Teóricas Implícitas</b> |   | <b>Aproximaciones Teóricas Explícitas</b> |  |
|---|---|---|--|
| <b>Principales Autores</b>                |   | <b>Principales Autores</b>                |  |
| <b>Sternberg</b>                          | Teoría Pentagonal Implícita                             | <b>Sternberg</b>                          | Teoría Triárquica de la inteligencia                             |
| <b>Renzulli</b>                           | Concepción de los tres anillos                          | <b>Davidson Jackson y Butterfield</b>     |  |
| <b>Monks</b>                              | Modelo de Interdependencia triádica de la superdotación | <b>Borkowski y Peck</b>                   |  |
| <b>Tanennbaum</b>                         | Clasificación de los talentos                           | <b>Gruber Feldman</b>                     |  |
| <b>Gallagher y Courtright</b>             | Definición educativa de la superdotación                | <b>Walter y Gardner</b>                   | Experiencia cristalizada y Teoría de las Inteligencias Múltiples |
| <b>Felshusen</b>                          | Modelo centrado en el estudio del talento               | <b>Albert y Runco</b>                     |  |
| <b>Gagné</b>                              | Modelo diferenciado de superdotación y talento          | <b>Stanley y Benbow</b>                   | Study of Mathematically Precocious Youth                         |

Nota: Recuperado de Tournon (2004)

Gardner (1983,1999, 2006), desde esta perspectiva cognitiva, define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas a los que una cultura específica concede valor. Tiene un origen biológico y está influida por el entorno social del sujeto, experiencia y motivación. Defendió inicialmente la existencia de siete inteligencias o áreas de talento relativamente independientes entre sí (Gardner, 2006) que posteriormente amplió a nueve. Todas las personas

poseen una cantidad variable de cada una de ellas y las combinan y ponen en marcha de una manera propia e idiosincrásica, aunque suelen despuntar exclusivamente en una o dos.

Según recoge Campo (2016), la idea de que todos los niños pueden llegar a ser inteligentes en cada una de las áreas propuestas en el modelo, y por tanto la certeza acerca de la posibilidad de desarrollar su potencial hasta llegar a niveles altos de rendimiento, ha recibido opiniones muy favorables de profesores y educadores, pero también ha sido foco de crítica por parte de algunos investigadores, ya que esta aseveración y la teoría en su totalidad, carece del apoyo empírico necesario (Carroll, 1993; Hunt, 2010),

Peña (2001) recoge desde las investigaciones sobre los procesos cognitivos, una nueva definición de superdotado, enunciada desde el Departamento de Educación de EEUU:

Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana. (Howel, Hewards y Swassing, 1997. p.438)

Medina (2006), apoya como esta nueva definición se dirige hacia un cambio conceptual empleando términos como *capacidad*, sujeta a desarrollo, en lugar de *dotación*, como los utilizados hasta ahora. Peña (2001) en la misma línea, la supone como una nueva conceptualización, en la que se implican factores del entorno, educativos, culturales, socioeconómicas que, junto a la predisposición genética, contribuyen al desarrollo de esas capacidades.

Así, Castejón, Prieto y Rojo (1997) definiría la superdotación como una combinación de características, no desde una perspectiva unidimensional.

Prieto y Castejón, (2000), desde el *Modelo Explicativo de la Superdotación*, hablan de la existencia de cuatro componentes esenciales, que deben estar presentes en la definición de altas capacidades; son independientes, pero se precisa un nivel mínimo de todos y cada uno de ellos. Se refieren a alta habilidad intelectual general, alta capacidad del manejo del conocimiento, la personalidad e incluye como factor el ambiente, en tanto participe positivamente en el desarrollo de estas habilidades. Estos autores, definen la superdotación como la dotación potencial o actual que caracteriza de forma sobresaliente y prioritaria a ciertos individuos, generalmente procedente de la capacidad intelectual.

Siguiendo con la clasificación de Feldhusen y Jarwar (1993), desde una perspectiva educativa, la superdotación se ha definido basada en características relativas a la educación o la escolaridad, relevantes para este alumnado.

De este modo, Medina (2006) señala que el uso de esta nueva terminología, se incrementa a finales del siglo XX, con el intento de minimizar la concepción negativa de modelos y metodologías clásicas y maximizar la nueva perspectiva educativa orientada al desarrollo del talento.

Feldhusen (1995) fue uno de los primeros autores que se opone al uso del término *superdotado*, aportando características que suponen una diferenciación entre superdotación y talento, definiendo nuevamente a este alumnado (Feldhusen y Moon, 1995, p. 104, en Medina 2006, p.178):

Los niños con talento son los que poseen una elevada capacidad, habilidad o potencial en cualquier área importante de la actividad humana, evaluada por medio de tests, escalas de

evaluación, observaciones de la conducta o puntuaciones de la ejecución anterior en actividades de aprendizaje y comparada con la que obtiene un grupo de referencia de compañeros suyos.

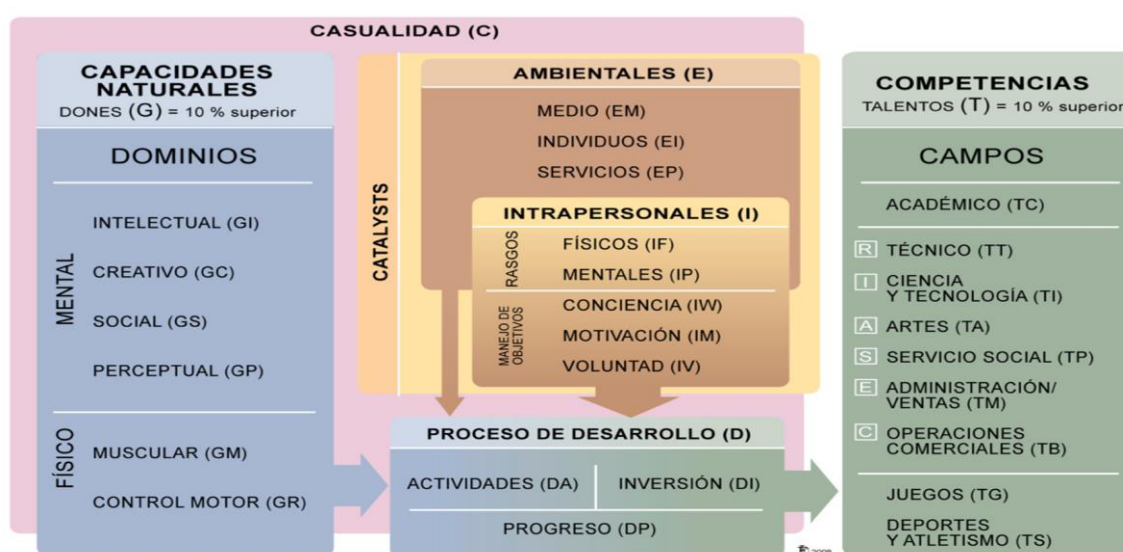
Peña (2001), reconoce a Gagné como uno de los autores más preocupados en esta distinción entre superdotación y talento. El trabajo de Gagné (2004) se dirige en otras líneas, al modelo de autores como Gardner, poniendo más énfasis en el desarrollo del talento, describiendo las capacidades excepcionales a través de los dos conceptos que desarrolla en su *Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT)*.

Así Gagné (2015), distingue entre *Dotación*, que designa la posesión y el uso de capacidades naturales sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca la individuo, por lo menos, entre el 10% superior a los compañeros de su edad, y *Talento*, que designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos entre el 10% superior de compañeros (Gagné, 2015. p.16).

Este autor pretende visibilizar en su teoría, cómo interaccionan distintos factores en el desarrollo del talento, cómo las aptitudes cognitivas se modulan continuamente por catalizadores intrapersonales (que definen el temperamento, la personalidad, las necesidades y deseos del individuo) y ambientales (familia, escuela y entorno social).

Tourón (2004) recoge que el *Modelo de Superdotación y Talento* ha sido objeto de diversas modificaciones a lo largo de los años (Gagné, 1985,1991,1999,2004; 2015). De hecho, Gagné (2015) aporta una nueva teoría del desarrollo del talento, nacida en el campo de la educación general, pero ahora aplicado a las artes y el deporte, llamada *Modelo Comprehensivo de Desarrollo del Talento (CMTD)*. Es un modelo que evolucionó a partir del *Modelo*

*Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT)*, integrando en el modelo otro añadido reciente: el *Modelo de Desarrollo de Capacidades Naturales (DMNA)* donde especifica el nivel general de excepcionalidad (superior al 10%) y crea subcategorías dentro de las poblaciones de las personas dotadas y talento; se diferencian capacidades naturales de disposiciones personales; se divide cada uno de los cinco componentes del DMGT en subcomponentes, añadiendo los fundamentos biológicos y se combina todo en un proceso integrado de desarrollo (Gagné, 2015.p.15).



**Figura 5.** *Modelo de Diferenciación entre Dotación y Talento (Gagné, 2015)*

*Nota:* Tourón (2013) <https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/>

Elices, Palazuelo y Del Caño (2013) recogen siguiendo a Gagné (2009), la diferenciación entre superdotación y talento como una de las propuestas más productivas y operativas, ya que esta perspectiva aporta pautas más claras para una mejor identificación de estos alumnos. Además, permite delimitar mejor cuáles pueden ser las necesidades educativas de estos alumnos con objeto de implementar las medidas de atención oportunas.

Almeida y Oliveira (2010), según la *Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação* (ANEIS), contempla en la sobredotación la diversidad de talentos y dominios de



realización, pudiendo incluir una o más áreas de excelencia. Postula que la sobredotación emerge de la convergencia de un potencial cognitivo por encima de la media, una alta creatividad y una acentuada motivación para el sujeto en tales dominios.

En la misma dirección, Castelló y Martínez (1999) definían distintos perfiles de excepcionalidad intelectual. Distinguían entre tres conceptos utilizados erróneamente: *superdotación*, que se conceptualiza como un perfil complejo, donde todos los recursos presentan un nivel elevado, tanto en razonamiento lógico como de creatividad, una buena gestión de la memoria y de captación de la información (gestión perceptual); *talento*, aquella persona que muestra una elevada aptitud en un campo o tipo de información o en un tipo de procesamiento y el resto de ámbitos o formas de procesamiento pueden presentar niveles discretos, incluso deficitarios y *precocidad*, alumnos que presentan un ritmo de desarrollo más rápido, pero no el logro de niveles de desarrollo superiores al final de la maduración.

Castelló (2008), desde un marco explicativo más moderno, incluye de manera integrada, además de los conceptos manejados por la excepcionalidad clásica, objetos de conocimiento con una entidad científica más estable como: alta capacidad, alta habilidad, precocidad. Castelló, (2008, p.204-205) expone que:

Las altas capacidades, recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento. Como tales altas capacidades, aglutinan un conjunto de configuraciones intelectuales, no necesariamente equivalentes, que permiten explicar y predecir el funcionamiento de las personas que las poseen.

Así, una persona es un caso de excepcionalidad intelectual por disponer de una determinada configuración de recursos y no por obtener una determinada puntuación en una prueba (sea un test o cualquier otra). Estas inferencias de recursos disponibles permiten establecer un potencial, el cual puede transformarse o no en funcionalidad.

Martínez (2010), apoya que la mayoría de superdotados son precoces en una o varias áreas del desarrollo (lenguaje, motor, social, aprendizaje de la lectura, concepto del número, etc). Sin embargo, otros autores, contrarrestan esta idea (Benito, 1990), no relacionando precocidad e inteligencia.

Martínez y Guirado (2012), diferencian distintos tipos de habilidades cognitivas que permiten agrupar a este alumnado en perfiles de excepcionalidad intelectual. Guirado (2015, p.18), por su parte, refiere que “las altas capacidades son un concepto que reúne en una misma categoría toda la diversidad existente en la inteligencia excepcional, agrupando la superdotación con todos los talentos y las experticias o habilidades desarrolladas a través de la experiencia”.

En general, lo primero que debemos entender es la ambigua definición de este constructo de dotación en los alumnos con los que tenemos que intervenir a diario en las aulas. Tourón (2020) indica que esta confusión la hemos importado de otros países y es fundamental distinguir entre términos que seguimos utilizando erróneamente, como dotado y superdotado.

Miguel y Moya (2012) aclaran que, en la literatura sobre el tema, se emplea sobre todo el término *superdotado* desde las primeras teorías, y el de *altas capacidades* para referirse a este tipo de alumnos, en función de las nuevas perspectivas teóricas. Aparecen así definiciones de alta capacidad, en las que se observa la implicación de términos educativos, como el aprendizaje y la influencia del contexto escolar, al conceptualizar a los alumnos con más potencial.

En Castelló (2002), ya se observa una asimilación de las nuevas tendencias y se postula una conceptualización de la capacidad desde una perspectiva más dinámica, como un conglomerado de capacidades básicas implicadas en el aprendizaje, que van desarrollándose a lo largo de la vida, mostrando el individuo un nivel alto en todas ellas.

Medina (2006), en ese sentido, reconoce la dirección de las nuevas conceptualizaciones de la superdotación hacia el reconocimiento de las necesidades educativas que presentan estos alumnos, siendo esta una cuestión cada vez más aceptada en el ámbito educativo.

Es tras la implantación de la LOE (Ley Orgánica 3/2006 de 3 de mayo, de Educación) cuando se intenta generalizar el término *altas capacidades* en el ámbito educativo de nuestro país, siendo difícil aún visualizar esta denominación en muchos contextos docentes.

Pfeiffer (2017) nos advierte que, desde un punto de vista meramente estadístico o administrativo, los alumnos con altas capacidades, son estudiantes que han sido validados y reconocidos por la administración educativa a partir de ciertos criterios, no siempre homogéneos ni científicamente contrastados. Por ello, es necesario precisar qué significa cada término que utilizamos, partiendo de que no existe una definición absolutamente correcta que concrete el constructo *altas capacidades*.

En la misma línea, AL Garni (2012) expone desde una perspectiva educativa, que los educadores tienden a tener un rango de creencias personales sobre el constructo *altas capacidades*, que aplican a todos los alumnos, por sus múltiples significados.

En los últimos años, siguiendo a Miguel y Moya (2012), se han sucedido investigaciones y tendencias teóricas más globales, basadas algunas de ellas en modelos anteriores, que expondremos a continuación en su relación con la definición de alumnado con alta capacidad.

Pfeiffer (2015), dentro de estos nuevos paradigmas sobre la alta capacidad, habla de tres formas alternativas a tener en cuenta para la visualización, la identificación, la agrupación y la educación de los estudiantes de capacidad poco común o alta, según lo que denomina *el Modelo Tripartito sobre la Alta Capacidad*, desde el cuál se visualiza esta alta capacidad a través de la lente de la alta inteligencia, del alto rendimiento y del potencial para rendir de modo excelente.

Pfeiffer (2013) define como alumnos con altas capacidades, a aquellos que (cuando los comparamos con otros estudiantes de su misma edad, experiencia y oportunidades), muestran una mayor probabilidad de alcanzar logros extraordinarios o sobresalientes en uno o más dominios culturalmente valiosos para una sociedad determinada.

En nuestro país, las palabras *altas capacidades intelectuales*, designan como término genérico, a aquellos alumnos que presentan potencialmente alta capacidad en una, algunas o en la mayoría de las áreas de la inteligencia entendida en sentido amplio, pudiendo demostrar o no conductas propias de alumno excelente o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos. (Gómez, Gozalo, Rubio y Mendo; 2017; Molina, 2019).

Martínez (2014) señala que esta terminología, favorece una concepción más abierta del alumnado excepcionalmente dotado, ya que no es un grupo homogéneo ni se puede determinar solo a partir de una medida de potencial intelectual en un momento de su desarrollo.

Miguel y Moya (2006) afirman que las diferencias en los alumnos con altas capacidades, son fundamentalmente cualitativas, esto es, presentan un funcionamiento diferente a la hora de enfrentarse y resolver una tarea.

Según Jiménez (2014) los alumnos con altas capacidades, son aquellos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en padres y profesores el apoyo y la guía adecuados.

Otros autores como Ferrandis, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando y Badía (2010) identifican a este alumnado como aquel que presenta gran flexibilidad y buena aptitud para tratar o procesar información diversa. Según estas autoras, son alumnos que disfrutan con situaciones complejas y necesitan utilizar recursos distintos.

Las más recientes concepciones de la alta capacidad, se refieren a ella como un potencial que se va desarrollando a lo largo de la vida (Bermejo, Salazar, Zapatera y Ferrando, 2016), esto es, un comportamiento inteligente y aprendido. En la misma dirección, Almeida (2016) reconoce que, si bien la cognición y la inteligencia de los individuos son innatas, los comportamientos inteligentes no lo son, tienen que desarrollarse. Por ello es tan importante el entorno en este enfoque de la alta capacidad desde la perspectiva del desarrollo (Tourón, 2016)

Para concluir este apartado, reseñar principalmente que a pesar de la amplitud de términos, autores, modelos y teorías que han debatido y debaten sobre la conceptualización de la alta capacidad, aunque los modelos son diferentes en muchos aspectos, como aporta Tourón (2020) referirnos a la dotación desde una perspectiva de capacidades cognitivas no es suficiente, ya que hay más factores, tanto innatos como contextuales (sociales, culturales y educativos) que determinan el desarrollo de esta capacidad. Por ello, debemos considerar que (Tourón, 2020, pag.23):

La dotación no es un rasgo unidimensional, sino un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate. No es, por tanto, estático, si no que evoluciona a lo largo del desarrollo vital de la persona como resultado de la interacción entre las capacidades innatas y el apoyo apropiado.

Así, la definición mundialmente más aceptada para conceptualizar la AACCC es la propuesta por la *National Association for Gifted Children* (Tourón, 2012; 2018). No debe considerarse única, como se ha visto a lo largo de este capítulo, aunque aún las características que se han ido exponiendo a través de las distintas teorías explicativas y autores, así, expone que:

Personas de alta capacidad, son aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo) en uno

o más dominios. Los dominios, incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (las Matemáticas, la Música, la Lengua...) o su propio conjunto de destrezas sensoriomotrices (la Pintura, la Danza, los Deportes...)

El desarrollo de la capacidad o el talento es un proceso que dura toda la vida. Puede ser evidente en los niños como un resultado excepcional en un test u otra medida de capacidad, o como una alta velocidad de aprendizaje, comparados con otros alumnos de su misma edad, o como un rendimiento dado en un determinado dominio. Como personas, maduran desde la infancia hasta la adolescencia, sin embargo, el rendimiento y los altos niveles de motivación en el dominio que se trate, se convierten en la principal característica de su alta capacidad. Diversos factores pueden potenciar o inhibir el desarrollo y la expresión de las altas capacidades.

En esa línea, La Asociación Nacional para Niños Dotados en América, NAGC (2020), plantea cinco puntos fundamentales en los que sustentar la definición de este alumnado y que deben orientar tanto la identificación de sus necesidades como los recursos y la atención educativa que precisan:

- Son alumnos que provienen de todas las poblaciones raciales, étnicas y culturales, así como de todos los estratos económicos.
- Requieren que se les garantice el acceso suficiente a oportunidades de aprendizaje apropiadas para desarrollar su potencial.
- Pueden tener trastornos de aprendizaje y procesamiento que requieren intervención especializada.
- Necesitan apoyo y orientación para desarrollarse social y emocionalmente, así como en sus áreas de talento.
- Pueden requerir distintos apoyos y servicios en función de sus necesidades cambiantes.

### ***2.2.1. Perspectiva de las AACC en otros países en los últimos años.***

Los puntos de vista hacia la superdotación han evolucionado a lo largo de las últimas décadas a nivel mundial.

Landau (1997) expone que cada sociedad define el término superdotación acorde a sus posibliades y necesidades, por lo que el concepto variará en función del lugar y del tiempo.

Reis y Renzulli (2009) estiman que las definiciones de altas capacidades se han vuelto más multidimensionales e incluyen la interacción de culturas y valores en el desarrollo del talento, y dones.

Así, en África Central, superdotación se refiere a cualidades de cooperación, obediencia, respeto y disposición (Sternberg y Ruzgis, 1994); en la cultura coreana, superdotación comprende autoconfianza, creatividad, necesidad de logro, compromiso con la tarea, habilidades intelectuales, estilos de aprendizaje, relaciones sociales y éticas, habilidades artísticas, físicas y personalidad (Park S.K., Park, K.H. y Choe, 2005); en Arabia, por religión, se excluyen características de la dotación como las musicales o la danza, definiendo la alta capacidad como “alguien que tiene una habilidad académica excepcional y que necesitan una educación diferente de la que se dispone en una clase regular” (ALNafi et al. 1992, p 25); en Estados Unidos hay definiciones diferentes en los estados, así en Idaho el término altas capacidades define al estudiante que tiene altas capacidades intelectuales, creatividad, aspectos académicos o de liderazgo específicos, o aptitud en las artes escénicas o visuales y necesitan servicios o actividades que no se dan en la escuela ordinaria (Departamento de Educación del Estado de Idaho, 2001, en Al Garni, 2012). En Indiana, son estudiantes que pueden realizar o demostrar un alto grado de logro en uno o más dominios en comparación con sus iguales (Departamento de Educación del Estado de Idiana, 2002, en Al Garni, 2012); en Autralia, cada

estado tiene también su propia definición, así en Queensland, se definen como estudiantes que sobresalen, o son capaces de sobresalir, en una o más áreas de la inteligencia general, estudios académicos específicos, artes visuales y escénicas, habilidad física, pensamiento creativo y habilidades intrapersonales e interpersonales (Departamento de Educación y Artes de Queensland, 2004 en Al Garni, 2012) y en Nueva Gales del Sur, los alumnos con altas capacidades son aquellos cuyo potencial es claramente superior a la media en una o más áreas del conocimiento o habilidades intelectuales, creativas, sociales y físicas ,(Departamento de Educación Escolar de Nueva Gales del Sur, 2004, en Al Garni, 2012). En otros estados como Victoria, al no tener una definición específica de qué es un alumno con altas capacidades, se reconocen definiciones más inclusivas, que enfatizan el ambiente de aprendizaje de los estudiantes superdotados y la necesidad de ayudarles a alcanzar su potencial (Departamento de Empleo, Educación y Formación de Victoria, 2012, en Al Garni, 2012).

Mönks y Pflüger (2005) recogen en el marco europeo, un estudio sobre alumnos dotados en 21 países, observando una gran variedad en cuanto a criterios de identificación, legislación e intervención educativa en este colectivo, aunque sí se reconoce un interés creciente en la atención a los alumnos con altas capacidades. De los 21 países, algunos como Austria, Suiza, Alemania, España, Hungría, Polonia, Rumanía y Eslovenia, reconocen que el término superdotado (o algún sinónimo) aparece en la legislación de su país. En otros, como Finlandia, Italia o Reino Unido, aún no reconocían a los *estudiantes superdotados*, como parte de un subgrupo con otras necesidades.

Reid y Boettger (2015), revisan los sistemas educativos de diez estados europeos, concluyendo que, en países como Reino Unido, Austria, Alemania, Suiza, España, Dinamarca, Finlandia, Hungría, República Checa o Eslovaquia, los programas dirigidos a estos alumnos con altas capacidades están diseñados para los que más rinden y los que no alcanzan los logros



quedan excluidos. También recogen estos autores que la responsabilidad de identificar a los superdotados se atribuye a las escuelas, a los maestros y a los padres, y que en general, los docentes no reciben mucha educación sobre los niños superdotados durante su formación docente, por lo que no siempre son capaces de reconocer el talento de sus alumnos. Esto es apoyado por Silverman (2013), quien también agrega que la superdotación es en gran medida invisible.

Tourón y Freemant (2018) exponen en su estudio, que la situación en los estados miembros de la Unión Europea hacia el alumnado con altas capacidades está cambiando en aspectos referidos a la existencia de legislación, definiciones y pautas para la identificación de los alumnos dotados en cada país. Según estos autores, los Miembros de la Unión Europea, como también todos los responsables de la política nacional y local, tienen que negociar y coordinar las finanzas y ayudar con una preocupación educativa especial para los superdotados y talentosos, evitando obstáculos como la identificación de altas capacidades con logros escolares, los cambios constantes de gobiernos, ministros y altos funcionarios que dificultan las políticas educativas, la falta de financiación dirigida a estos alumnos, la falta de motivación del profesorado o las dificultades de coordinación entre investigadores y profesionales con alumnos de altas capacidades. Para los superdotados y talentosos, el camino para entrar Europa, y quizás el resto del mundo, es la personalización del aprendizaje, si cada niño es considerado valioso y se le proporciona una educación adecuada, el más capaz alcanzará su potencial.

Esta gran multitud de aportaciones para abordar el término de alta capacidad, el alcance y la conceptualización que existe en diferentes países para comprender estas diferencias y los recursos que las personas usan para etiquetar a otros como *superdotados*, sustentan la necesidad de matizar conceptos que se atribuyen a los sujetos que presentan una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área o materia.

## **2.3. Características de los alumnos con altas capacidades**

### **2.3.1. *Cómo son los alumnos en sus diferentes áreas.***

Al referirnos a las características que podemos observar en los alumnos con altas capacidades, debemos partir de una concepción general de heterogeneidad en este colectivo igual que en cualquier otro grupo de alumnos (Elices et al., 2013), con importantes diferencias entre individuos en los en todas las áreas de su desarrollo, cognitivo, personal y social.

En la misma línea, Martínez (2012) insiste en que el grupo de alumnos excepcionalmente dotados no es un conjunto homogéneo, por lo que no podemos definir unas características comunes entre ellos, aunque es posible hablar de algunos rasgos frecuentes o habituales para referirnos a estos alumnos. De igual forma Pérez y Domínguez (2000), sostienen que los alumnos superdotados son un grupo heterogéneo y diverso, incluso en más aspectos que otro grupo de población; no se definen únicamente por su alto nivel en cualquiera de los componentes que subyacen a la superdotación, sino por la combinación e interacción entre ellos.

Jiménez (2010) afirma que este grupo de alumnos superdotados, se diferencia de los alumnos medios y de los menos capaces en características que son importantes para la educación, pero internamente es un grupo bastante heterogéneo. Passow (1985, citado en Jiménez, 2010, p.28) ya expuso en su investigación la diversidad de este alumnado:

Algunos sobresalen significativamente con respecto a un criterio aplicado mientras otros sobresalen en algo extremadamente raro; los hay muy dotados o genios en un área simplemente mientras otros sobresalen en prácticamente todas las áreas; algunos tienen elevada capacidad pero escasa motivación para desarrollar su potencial, mientras otros son altamente capaces y están altamente motivados; los hay con muy alto rendimiento y rapidez para absorber la información, mientras otros usan el conocimiento en nuevos y diferentes caminos; algunos son básicamente consumidores de

conocimiento, mientras otros son potenciales productores de conocimiento a la vez que consumidores; los hay especialmente precoces en la manifestación de un potencial inusual, mientras en otros aflora más tarde y no muestran la excepcionalidad que poseen hasta tiempo después.

Ranz y Tourón (2017), detallan que los alumnos con altas capacidades pueden mostrar muchas de las características generales que se les atribuyen (Tabla 5), pero no necesariamente todas, por lo que apoyan de acuerdo con el Modelo Tripartito de Pfeiffer, la idea de canalizar las características de estos alumnos de modo personal, diverso y con diferente grado de intensidad y distintos perfiles en los distintos dominios.

**Tabla 5.**

*Características comunes de los alumnos dotados*

| <b>Características comunes de los alumnos dotados (Webb, Gore y Amend, 2007)</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de alerta inusual, tanto a edades tempranas como en la infancia.</li> <li>• Ritmo de aprendizaje rápido; son capaces de asociar y relacionar ideas de manera rápida.</li> <li>• Retienen mucha información y tienen una memoria excelente.</li> <li>• Vocabulario inusualmente amplio; hacen uso de estructuras oracionales complejas para su edad.</li> <li>• Comprensión avanzada de los matices de las palabras, las metáforas y las ideas abstractas.</li> <li>• Les gusta resolver problemas que involucre números, puzles o acertijos.</li> <li>• En gran parte autodidactas, pueden leer y escribir en edad preescolar.</li> <li>• Inusual profundidad y sensibilidad emocional; presentan sentimientos y reacciones intensos; son muy sensibles.</li> <li>• Pensamiento abstracto, complejo, lógico e intuitivo.</li> <li>• El idealismo y el sentido de la justicia aparecen a una edad temprana.</li> <li>• Gran preocupación por temas sociales y políticos, así como por las injusticias.</li> <li>• Atención más prolongada, persistencia en la tarea y concentración intensa.</li> <li>• Ensimismados y preocupados por sus propios pensamientos; sueñan despiertos.</li> <li>• Impacientes consigo mismos y con las incapacidades, torpezas o lentitud de los demás.</li> <li>• Capacidad para aprender habilidades básicas más rápidamente y con menos práctica.</li> <li>• Hacen preguntas sagaces y de indagación; van más allá de lo que se les enseña.</li> <li>• Amplio abanico de intereses, aunque en ocasiones tienen un interés extremo en una sola área.</li> <li>• Alto grado de curiosidad; plantean preguntas constantemente y de manera ilimitada.</li> <li>• Interés por experimentar y hacer las cosas de manera diferente.</li> <li>• Tendencia a relacionar las ideas o las cosas de manera inusual, poco corriente o que no es obvia (pensamiento divergente).</li> <li>• Sentido del humor agudo e inusual, sobre todo con juegos de palabras.</li> <li>• Deseo de organizar cosas o personas a través de juegos complejos u otros esquemas.</li> <li>• Compañeros de juego imaginarios (en Educación Infantil); imaginación vívida.</li> </ul> |

*Nota:* Recuperado de “A Parent’s Guide to Gifted Children” de Webb, Gore y Amend, (2007), p.11-12, Arizona: Great Potential Press, Inc Traducido por Ranz, R. y Tourón, J (2017) en “Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades”, p. 105-106, España: UNIR Editorial.

Whitmore (1988) ha señalado la existencia de características observables en niños con altas habilidades que incluso en ausencia de un elevado rendimiento pueden indicar superdotación. Según este autor, tales características se derivan de las principales categorías de la conducta inteligente. Enumeramos a continuación algunos de los indicadores propuestos por Whitmore, que se observan frecuentemente en estos alumnos y que clasifica en primarios y secundarios.

- *Indicadores Primarios.* Se refieren básicamente a la inteligencia, cognición y metacognición:
  - Aprendizaje rápido y fácil cuando está interesado.
  - Capacidad cognitiva excepcional para aprender, retener y utilizar los conocimientos.
  - Destreza superior para resolver problemas. Utiliza el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento superior para resolver problema complejos, teóricos y prácticos.
  - Incorporación al lenguaje oral de un vocabulario avanzado, que utiliza de un modo adecuado, y una estructura lingüística compleja.
  - Comprensión excepcional de ideas complejas y abstractas (elaborando ideas a un nivel no esperado)
  - Nivel elevado de indagación en los temas que despiertan su interés y mantienen su atención.
  - Calidad excepcional del pensamiento, como se revela a través del lenguaje y de la capacidad para resolver problemas.
  - Manipulación notable de símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y personas.
  - Formulación de principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizaje a través de situaciones o acontecimientos.
  - Reflexión y razonamiento para lograr intuiciones y generar soluciones.

- *Indicadores Secundarios.* Se refieren a aspectos motivacionales, creativos y de relaciones sociales:
  - Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones; Puede ser notablemente creativo e inventivo (originalidad).
  - Extensa gama de intereses; básicamente son muy curiosos.
  - Interés profundo y a veces apasionado por una o diversas áreas de investigación intelectual.
  - Intenso deseo de conocer y entender, dominar destrezas y problemas de interés.
  - Manifestación de iniciativa para seguir proyectos ajenos. Puede elaborar hobbies según su propia elección. Manifiesta inventiva y una capacidad excepcional para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente sólo en actividades extraescolares.
  - Complacencia en la autoexpresión, especialmente a través de la discusión, pero con frecuencia también por medio del arte.
  - Independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no-conformidad.
  - Exigencia de una razón o explicación de los requisitos, límites y sucesos no deseados.
  - Tendencia al perfeccionismo, es intensamente autocrítico y aspira a niveles elevados de rendimiento; desea sobresalir y producir.
  - Manifiesta una gran sensibilidad y consciencia con respecto a sí mismo, a los demás, los problemas del mundo y las cuestiones morales; puede resultar intolerante con la debilidad humana.

Para facilitar la comprensión sobre cómo son, cómo aprenden y cómo sienten, Martínez y Guirado (2012) hacen un recorrido por las características cognitivas, de aprendizaje, socioemocionales y factores de riesgo que se observan en los alumnos con altas capacidades.

#### *Características Cognitivas:*

Según estos autores, dentro de las variables cognitivas, los rasgos más observables y definitorios cuando identificamos a los alumnos con altas capacidades intelectuales son los que se relacionan con sus capacidades intelectuales y cómo estos alumnos las gestionan, determinando distintos perfiles. Destacan en estos alumnos capacidades como:

- **Razonamiento Lógico:** cuando se dispone de toda la información necesaria para llegar a una única solución posible, así como de un sistema de reglas que permite inferir la solución, distinguiendo razonamiento verbal, matemático, visual, motriz o emocional. Jiménez y Artiles (2005) distinguen entre Razonamiento general secuencial, inductivo y cuantitativo.
- **Creatividad:** intentar definir la creatividad es uno de los aspectos más complejos por la propia definición del constructo y por la multitud de términos con los que se solapa, como el pensamiento divergente en términos de Guilford (1967) o el pensamiento lateral (De Bono, 1986; Martínez y Guirado, 2012). La creatividad, se entiende como una habilidad que no solo se manifiesta a la hora de encontrar alternativas diferentes a las que ya tenemos, sino que, además, quién la posee es capaz de aportarnos ideas propias, originales y prácticas. Sternberg (1993) ya definió la creatividad como la capacidad que tienen algunas personas para resolver problemas no convencionales utilizando estrategias inusuales. Regadera y Sánchez (2016) detallan que, por un lado, el hecho de ser creativo significa tener capacidad para crear, pero por otro, no siempre lo que se crea resulta útil, provechoso y eficaz. Puede desembocar, la mayoría de veces, en simples ocurrencias espontáneas de escaso valor.

Gardner (1998), expone que, si la inteligencia es plural, la creatividad también lo es. De igual forma que no hay un tipo de inteligencia, tampoco puede haber un único tipo de creatividad.

Ferrándiz, Ferrando, Soto, Sainz y Prieto (2016) exponen que, si realmente queremos saber si el pensamiento creativo es específico de un determinado dominio (como vienen asumiendo las posturas dominantes) o si se trata de una habilidad general, deberíamos centrarnos en las habilidades de pensamiento implicadas en la creatividad: esto es, el pensamiento divergente. Para Guilford (1950), este pensamiento divergente implicaba la fluidez en las ideas (el número de ideas que una persona ofrece a la resolución de un problema o cuestión); la flexibilidad mental (los distintos enfoques que utiliza en la solución de un problema); la originalidad del pensamiento (la infrecuencia de las respuestas e ideas); y la elaboración (el número de detalles no necesarios para transmitir la idea). Autores como Martínez y Guirado (2012) añaden otras características como la redefinición (habilidad para entender ideas, conceptos u objetos de manera diferente) y el análisis y síntesis (un proceso que, partiendo del análisis de los elementos de un problema es capaz de crear nuevas definiciones concluyentes de la realidad del asunto estudiado). Jiménez (2010), señala como manifestaciones relacionadas con la creatividad, la habilidad para pensar en las cosas holísticamente (como un todo para pasar después a comprender sus partes), el impulso natural a explorar ideas, el desafío o reto ante lo convencional, la independencia de pensamiento y la tendencia a ser revoltosos o inconscientes.

- Gestión de la memoria: numerosos autores (Jiménez, 2010; Prieto, Sánchez y Garrido, 2008), reconocen que los alumnos con altas capacidades son más rápidos en el almacenamiento y recuperación de información, mostrando gran facilidad para memorizar todo tipo de datos.
- Gestión perceptual: Martínez y Guirado (2012) suponen en estos alumnos mejor gestión de la percepción, referida a los recursos receptivos y a la forma en cómo se utilizan dichos recursos.

- **Habilidades Lingüísticas y Razonamiento Verbal:** los alumnos con altas capacidades una especial sensibilidad para todas las características del lenguaje oral y escrito, ya sea a nivel léxico, sintáctico, semántico o pragmático (Martínez y Guirado, 2012). En acuerdo, estudios como el de Castro, Mathiesen, Mora, Merino y Navarro (2012) confirman en su investigación la relación existente entre un nivel de inteligencia alto y el rendimiento de los alumnos en pruebas de comprensión lectora y vocabulario.
- **Habilidades Matemáticas y Razonamiento Matemático:** referidas a aquellas habilidades que se muestran en operaciones o en resolución de problemas, que pueden cuantificarse. Jaime y Gutiérrez (2014) reconocen en este alumnado la rapidez en la resolución de problemas y la originalidad de los caminos empleados para esa resolución, además poseen una mayor cantidad de elementos y relaciones matemáticas con sus compañeros y los saben utilizar, incorporándoles de forma efectiva a su red de conocimientos previos.
- **Aptitud Espacial:** estos alumnos, según Martínez y Guirado (2012), mostrarían buena comprensión del material figurativo, así como capacidad para manipular, procesar y resolver problemas de tipo figurativo. Moya (2017), también destaca en su investigación una alta capacidad de observación y relación entre elementos.
- **Aptitud Motora:** referidas según aportación de Jiménez y Artiles (2005) entre otras, a la fuerza estática, el equilibrio muscular grueso, la rapidez de movimientos de brazos y piernas, rapidez y destreza con las manos, coordinación entre miembros, precisión de control, coordinación viso-manual, rapidez en la articulación. Guilford (1967) proponía un conjunto de habilidades motoras que incluiría la disposición exacta del espacio, el uso dinámico de la fuerza, el control postural para el equilibrio, la velocidad de movimiento de los miembros y una destreza general para el movimiento corporal.



Jiménez (2010) distingue como características cognitivas de estos alumnos su alta capacidad para manejar símbolos, su buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información, altos niveles de comprensión y de generalización, capacidad de concentración y de atención, sobre todo cuando le interesa el tema, y son buenos observadores, curiosos y con variedad de intereses. Reconoce también características metacognitivas como la metamemoria, la resolución eficaz de problemas y su autorregulación activa y consciente.

Del Caño (2013) señala que los superdotados, destacan por su mayor capacidad de autorregulación y metacognición, de forma que estos estudiantes describen mejor los procesos y estrategias que utilizan mientras solucionan las tareas.

Tourón (2012) dentro de la consideración de grupo heterogéneo, refiere 21 características que son comunes a los niños más capaces.

- Estado de alerta inusual ya en la infancia.
- Aprendices rápidos, capaces de relacionar ideas con rapidez.
- Retienen mucha información y suelen tener buena memoria.
- Vocabulario inusualmente amplio, uso de estructuras oracionales complejas para la edad.
- Comprensión avanzada de los matices de las palabras, metáforas e ideas abstractas.
- Les gusta resolver problemas que involucren números y acertijos.
- En gran parte autodidactas, leen y escriben ya en su edad preescolar.
- Inusual profundidad emocional, intensos sentimientos y reacciones, muy sensibles.
- El pensamiento es abstracto y complejo, lógico e intuitivo.
- El idealismo y el sentido de la justicia aparecen a una edad temprana.
- Gran preocupación por temas sociales y políticos y por las injusticias.

- Atención más prolongada, persistencia en la tarea y concentración intensas.
- Preocupados por sus propios pensamientos, sueñan despiertos.
- Impacientes consigo mismos y con las incapacidades de los demás o su lentitud.
- Capacidad de aprender las habilidades básicas más rápidamente con menos práctica.
- Hacen preguntas de indagación, van más allá de lo que se les enseña.
- Amplia gama de intereses (aunque a veces extremo interés en una sola área) .
- La curiosidad altamente desarrollada; preguntas ilimitadas.
- Gran interés por experimentar y hacer las cosas de manera diferente.
- Tendencia a relacionar las ideas o las cosas en formas que no son corrientes u obvias (pensamiento divergente).
- Agudo y a veces inusual sentido del humor, sobre todo con juegos de palabras.

Igualmente, las investigaciones internacionales (Colangelo y Davis, 2003; Davis, Rimm y Siegle, 2011; Renzulli y Reis, 2004; Pfeiffer, 2015) han identificado de manera consistente las características de los alumnos con altas capacidades relacionadas con la aptitud intelectual general, destacando su memoria extensa y detallada, elevado desarrollo del lenguaje, competencias comunicacionales avanzadas para su edad, altas puntuaciones en razonamiento perceptivo, gran capacidad para pensar, razonar de forma lógica, comprenden ideas abstractas y conceptos complejos, sintetizan comprensivamente, destacan en su capacidad de reconocer relaciones diversas e integran ideas de distintas disciplinas, observan relaciones y ven conexiones entre las cosas, manejan gran cantidad de conocimientos, comprenden principios, forman generalizaciones y los usan en nuevas situaciones, trabajan conscientemente y tiene un alto grado de concentración en áreas d su interés, comprenden y utilizan diversos sistemas simbólicos y realizan metacognición de sus aprendizajes.

*Características relacionadas con el aprendizaje y la adquisición del conocimiento:*

Según Castelló y Martínez (1999), los alumnos de altas capacidades pueden presentar diferencias en el aprendizaje respecto al resto de alumnado en:

- el *ritmo de aprendizaje* (la velocidad a la que un alumno aprende y, consecuentemente, la cantidad de aprendizaje que realiza es una función directa de los recursos vinculados a la adquisición de la información).
- la *cantidad de conexiones* (a mayor número de conexiones entre informaciones, mayor versatilidad de los datos contenidos en la memoria).
- el *tipo de organización*, las estructuras complejas (sistemas, modelos mentales etc) son frecuentes en personas superdotadas y después creativas.
- los *estilos de aprendizaje*, entendidos siguiendo la definición de Keefe adoptada por Alonso, Gallego y Honey (1994, p.104) como “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”, los identifican en estilos activos, estilos reflexivos, estilos teóricos y estilos pragmáticos.

Beltrán (1994) recoge que el estilo no es una capacidad en sí mismo, sino una forma de organizar las propias capacidades. Respecto a los estilos de aprendizaje, Tourón (2019) recoge la controversia en cuanto a la existencia o no de estos estilos de aprendizaje, aclarando que evidentemente, existen preferencias a la hora de recibir o presentar la información, pero que existan aprendices visuales, kinestésicos o auditivos y que si les enseñamos de ese modo aprendan mejor, parece que no está soportado por la investigación.

*Características socioemocionales:*

La adaptación socioemocional de los alumnos con altas capacidades, sigue siendo un tema muy cuestionado, sobre el que realmente no se constatan diferencias con respecto a otros grupos. Según el estudio realizado por Borges et.al. (2011), no existen resultados que permitan afirmarlo, pero aún existen mitos y prejuicios respecto a este colectivo y la existencia de problemas relacionales. Fernández et al. (2011) recogen citando a Tannenbaum (1983) que los superdotados tenían más riesgo que los no superdotados de sufrir problemas de ajuste social, mientras que otros autores (Davis y Connel, 1985; Portes, 2005) afirmaban que los superdotados sienten menos ansiedad ante sus habilidades académicas y un mayor autocontrol sobre su aprendizaje que sus compañeros de habilidades medias.

Aunque la teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski se contextualiza en los años 60 del siglo pasado, sustentan en la actualidad muchas explicaciones del comportamiento de los alumnos con altas capacidades. Según recoge Pardo de Santayana (2004), la desintegración positiva plantea la evolución del individuo desde niveles inferiores hasta niveles superiores de su desarrollo, pasando por distintos conflictos entre las estructuras y disarmonías mentales que le conducen a su ideal de personalidad, y este desarrollo mental se produce a través de cinco estadios evolutivos.

Siguiendo a Dabrowski, Kawczak y Piechowski, (1970) y a Silverman, (1998), diríamos que el *potencial de desarrollo* lo forman tres componentes básicos: la herencia (que responde a capacidades innatas denominadas sobre-excitabilidades (over-excitabilities), el ambiente y un factor autónomo (referido a la conciencia que el individuo tiene hacia su desarrollo propio).

Silverman, (1998), expone que son dos factores los que promueven la desintegración positiva, por una parte, la conciencia del sujeto sobre sus posibilidades, sobre el ambiente y cómo ambas rigen la conducta y las sobre-excitabilidades, que determinan el potencial innato que el individuo posee para alcanzar los distintos niveles de desarrollo. Piechowski, (1986)

reconoce la existencia de cinco tipos de sobreexcitabilidades, psicomotora, sensitiva, imaginativa, intelectual y emocional, que conectan con la superdotación. Pardo (2004), afirma que esto ha tenido una fuerte repercusión en la aplicación de esta teoría en el campo de la superdotación, considerándose esta sobreexcitabilidad emocional en algunas ocasiones, mucho más intensa que la intelectual a la hora de determinar la alta capacidad en un individuo.

Ranz y Tourón (2017) resumen la relación de las distintas sobreexcitabilidades con las altas capacidades, destacando en cuanto a la sobreexcitabilidad emocional, “que se trata de niños que reaccionan de manera más intensa y profunda que el resto, que experimentan fuertes emociones relacionadas con estímulos específicos, lugares o personas”. (p.122).

Otro aspecto ampliamente cuestionado en numerosas investigaciones (Hamacheck, 1978; Silverman, 1998; Mofield y Parker, 2015) en relación a los individuos con altas capacidades, es el perfeccionismo y el establecimiento de metas.

Algunos lo asocian reiteradamente con este tipo de alumnos (Silverman, 1998; Mofield y Parker, 2015), pero otros lo consideran más un rasgo insano de la personalidad, como recogen Ranz y Tourón (2017) sintetizando que el perfeccionismo es un constructo multidimensional, con dos tipos, el sano y el insano (o neurótico) y que los alumnos de altas capacidades, desarrollan en un porcentaje mayor, patrones de perfeccionismo sano.

Soriano (2008) piensa que otras vulnerabilidades como la falta de relaciones, junto al perfeccionamiento, suponen posibles fuentes de estrés para personas con altas capacidades intelectuales, siendo precursores de comportamientos más depresivos y reacciones de ansiedad. Sin embargo, autores como Vicent, Inglés, González, Sanmartín, y García-Fernández (2016) afirman en sus estudios recientes con población infantil española que posiblemente, en edades tempranas, el perfeccionismo no sea tan perjudicial como ha demostrado ser en edades

posteriores. Moreira (2005) por su parte, constata que son muchos los sujetos con altas capacidades que presentan un perfeccionismo entendido como saludable, siendo una influencia positiva en su realización personal.

La falta de acuerdo en este tema aparece no tanto en la aceptación de que los sujetos con altas capacidades son más perfeccionistas que los niños con inteligencia media, sino más bien en la concepción que hacen del perfeccionismo, entendiéndolo como un rasgo negativo, capaz de provocar intensa frustración y parálisis, o bien, como variable positiva, favorecedora de un alto desempeño y creatividad (Schuler, 2002).

Gagné (2004) señala que en general, son individuos empáticos, sensibles a los sentimientos de los demás, capaces de preocuparse por los problemas del mundo, muy interesados en asuntos sociales, moral, equidad, justicia. Jiménez (2010) se refiere a estos sujetos como individuos con buen autoconcepto y atribución causal interna, alta motivación, perseverancia y perfeccionismo, sentido del humor y liderazgo natural, son sensibles con ellos mismos, con los otros y con su ambiente.

Estudios internacionales (Neihart, 2002; Zeidner y Shani-Zinovich, 2011) también avalan que en general, los estudiantes dotados no tienen más dificultades socioemocionales o de adaptación que los estudiantes con habilidades promedio.

A modo de síntesis, Campo (2016) recoge en la siguiente tabla, algunas características identificadas en los alumnos con AACC.

**Tabla 6***Síntesis de características de niños con AACC y sus riesgos*

| <b>Características</b>                     | <b>Investigaciones</b>   | <b>Descripción</b>  | <b>Riesgos emocionales y sociales</b>  |
|--|--|---|--|
| <b>Sensibilidad e intensidad emocional</b> | Belsky y Pleuss, 2009; Daniels y Piechowski, 2008; Neihart, 2002; Silverman, 2012. | Capacidad aumentada ante estímulos. Diferentes percepciones respecto al promedio, y expresión más intensas a nivel: psicomotor, sensorial, intelectual, imaginativo y emocional.                            | Sentimiento de inadecuación, dificultad para encontrar intereses comunes para la relación con sus iguales con capacidad media (CM)                                   |
| <b>Idealismo y sentido de la justicia.</b> | Clark, 2008; Gross, 2002; Lovecky, 2009; Robinson, 2002.                           | Ideales éticos elevados. Gran honestidad y respeto por la verdad. Preocupación por la igualdad entre las personas. Interés por las causas sociales. Lucha por la consecución de un mundo mejor y más justo. | Aumento de los conflictos internos. Dificultades en sus relaciones por falta de identificación. Sentimiento de responsabilidad ante los grandes problemas del mundo. |
| <b>Altruismo</b>                           | Clark, 2008; Hume, 2000; Lovecky, 2009; Webb et al., 2007.                         | Actitud de ayuda hacia los otros. Fuerte implicación en la mejora de los demás, aunque suponga un perjuicio para ellos, si consideran que es lo correcto.   | Creencias apoyadas en valores éticos elevados, lo que les hace parecer ingenuos. Falta de reciprocidad.  |
| <b>Sentido del humor</b>                   | Alonso, Renzulli y Benito, 2003; Fraiser y Passow, 1994;                           | Percepción de lo absurdo con más facilidad. Su mayor conocimiento y rapidez mental les permite hacer bromas sutiles o juegos de palabras.   | Falta de comprensión por parte de los demás. Hostilidad hacia sus capacidades.   |
| <b>Perfeccionismo</b>                      | LoCicero y Ashby 2000; Speirs Neumeister y Finchs 2006; Mofield y Parker, 2015.    | Son persistentes en la persecución de sus metas, pero propensos a la frustración por establecer metas no realistas. Alto sentido crítico.   | Dificultad para lograr la conformidad con su propio desempeño. Miedo al fracaso. Frustración, sentimiento de culpa, ansiedad.  |
| <b>Preocupación por la muerte</b>          | Harrison y Van Haneghan, 2011; Lovecky, 2009; Silverman, 1994.                     | Desde edades muy tempranas aparece un interés por la mortalidad poco frecuente entre los iguales.   | Problemas para compartir su preocupación con otros niños. Dificultad de los adultos para abordar el tema con ellos.  |

*Nota:* Recuperado de Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2015.

### **2.3.2. *Distintos perfiles de alumnos con altas capacidades.***

Teniendo en cuenta lo expuesto en secciones anteriores, donde se han enumerado las características que suelen coincidir en los alumnos con altas capacidades, pasaremos en el siguiente apartado a visibilizar la heterogeneidad de este alumnado, atendiendo a perfiles específicos.

Roeper (1982) intentó describir la heterogeneidad de estos alumnos y propuso cinco tipos de perfiles en los niños superdotados en función de cómo éstos se enfrentaban a sus emociones: perfil perfeccionista, el niño adulto, el ganador de la competición, el autocrítico y el superdotado bien integrado.

Acedera y Sastre (1998), contemplan una serie de diferencias significativas entre los superdotados, estableciendo que es posible determinar unos perfiles específicos para ellos. Estos perfiles, fueron elaborados por Betts y Neihart (1988) y los propios autores recuerdan en sus publicaciones que no se refieren a conceptos teóricos, no son un modelo de clasificación de diagnóstico de alumnos dotados o talentosos, sino una herramienta al servicio de educadores y familias sobre las necesidades sociales y emocionales diferenciadas en los distintos tipos de perfiles. Constituyen un marco para la mejor comprensión de estos estudiantes.

Betts y Neithar (2004) basados en sus investigaciones, revisan estos grupos de perfiles desde una perspectiva más global, estableciendo dos grandes grupos de perfiles asociados al contexto escolar: los que muestran buen rendimiento académico, compatible con su alto potencial y los dotados que encuentran obstáculos en su desarrollo.

Castro (2005) recoge en su trabajo, los perfiles de niños superdotados y talentosos concretados en el modelo propuesto por Betts y Neihart (1988, 2010) distinguiendo los perfiles



de alto rendimiento, retador, clandestino-invisible, desertor, doble excepcionalidad y autónomo en el aprendizaje, el que pretendían proporcionar información tanto a educadores como a familias, acerca del comportamiento, sentimientos y necesidades de los alumnos dotados y talentosos. Se recoge un perfil más, no incluido en la clasificación de los autores anteriores, pero contemplado por otros como Whitmore (1985), Feldhusen y Jarwan (1993) que es el de los alumnos culturalmente diferentes.

Seguidamente, describiremos los principales rasgos característicos de cada uno de los distintos perfiles en los alumnos con AACC (Albes, 2013): el alumno exitoso, el desafiante y creativo, el que intenta pasar desapercibido, el marginado, el doblemente etiquetado, el alumno autónomo y el culturalmente desfavorecido.

#### *Alumno exitoso:*

Son niños y niñas que se adaptan bien a la escuela, no plantean problemas y representan aproximadamente el 90% de los identificados. Presentan un rendimiento académico bueno y logran buenas puntuaciones en los test de inteligencia. Saben lo que se requiere de ellos, pero a veces se aburren y su rendimiento puede ser inferior a sus capacidades, así como su creatividad (no desarrollan todo su potencial y aunque se adaptan bien, en muchas ocasiones siente vacío y frustración que frecuentemente manifiestan con su familia).

Desde el aula, sus maestros suelen percibirlos como alumnos ejemplares que no necesitan atención, porque están bien adaptados. No suelen presentar disincronías entre los distintos ámbitos de su desarrollo y su autoconcepto es bueno. Son reconocidos por sus compañeros. Su adaptación, les permite triunfar en la escuela, pero no necesariamente ante los retos de la sociedad.

*El desafiante y creativo:*

La mayoría de las veces no suelen ser identificados/as. Pueden plantear problemas al cuestionar las normas y la autoridad, pudiendo incluso desafiar al profesorado. Algunas veces, su actitud ante las personas adultas es negativa ya que no aceptan su capacidad. Su sentido del humor puede ser incisivo y corrosivo, parecen no tener tacto en las relaciones con los demás y se muestran obstinados en sus ideas. Sus aportaciones pueden ser muy valiosas para la sociedad, pero debido a algunos comportamientos no aceptados socialmente, pueden aislarse en grupos marginales.

*El desapercibido:*

No suelen identificarse. Frecuentemente se da en la adolescencia y en las niñas, que tienen mayor dificultad en su identificación que los niños. De hecho, Cladellas (2003) y Castro (2005) afirman que, cuando avanzan en sus estudios y se hacen mayores, es más difícil detectarlas como superdotadas dentro del aula. Como expone Reis (1999), hay una serie de factores que contribuyen a la falta de éxito en las mujeres superdotadas, como son los estereotipos culturales y los roles sexuales, el miedo al éxito y el perfeccionismo o síndrome del impostor (Clance, 1985), descrito como un sentimiento de autoestima extremadamente bajo que tiene lugar cuando las mujeres atribuyen su éxito a factores externos y distintos a sus propios esfuerzos,

En general, estos alumnos, suelen mostrar un carácter introvertido. Pueden ocultar sus capacidades con el objeto de ser aceptados/as por los/las demás o para huir de presiones externas. Pueden ser inseguros/as, ansiosos/as, con miedo. Prefieren la aceptación del grupo, aunque ello suponga la ocultación de sus capacidades y renunciar a alguna de ellas. Desde los centros educativos, los maestros y profesores suelen sorprenderse si surge la demanda por altas capacidades y en muchas ocasiones rechazan la evaluación.

*Con bajo rendimiento escolar:*

Rinden muy por debajo de sus posibilidades, o incluso fracasan, temporalmente o durante todo el periodo de escolarización.

Algunas veces su identificación se constata cuando han sido atendidos por otros problemas planteados en la escuela. Las razones de su bajo rendimiento pueden ser debidas a sus características emocionales o de relación social entre otras, a la inadecuación curricular, presiones de las familias, del profesorado, de la falta de motivación, etc. Pueden manifestar una actitud negativa hacia el aprendizaje y las tareas de clase y frecuentemente se evaden, pareciendo ausentes o sumergiéndose en su fantasía. Suelen tener baja autoestima y las relaciones con los demás no suelen ser satisfactorias.

En ese sentido, Emerick (1992) afirma que las experiencias desagradables de aprendizaje, derivan en actitudes negativas del alumno hacia la escuela y lo académico, pero también hacia sí mismo, tanto en sus intereses, como en el desarrollo de sus actitudes, autoconcepto y motivación hacia lo escolar.

Baum, Renzulli y Herbert (1995), refieren como posibles factores contribuyentes al bajo logro los siguientes: rasgos emocionales, socio-comportamentales, curriculares y una pobre autorregulación.

Davis y Rimm (1994) y Whitmore (1980) refieren la autoestima como la característica más consistente y más frecuente del bajo rendimiento en los adolescentes con altas capacidades, aunque también recogen otras como la incapacidad aprendida, la rebeldía ante la autoridad, la evasión a las tareas escolares, deficiencias en las destrezas, escasez de hábitos de estudio, poca aceptación social, falta de concentración en lo escolar y poca o ninguna disciplina.

Según, Betts y Neihart (2004), estos alumnos no se suelen identificar en los centros educativos o lo hacen de forma tardía, debido a rasgos que dificultan su detección, como aburrimiento, baja autoestima, inestabilidad emocional, poca motivación escolar, distracción excesiva, etc

*El doblemente etiquetado:*

No son fáciles de identificar ya que su déficit, o sus dificultades, puede ocultar sus altas capacidades. Whitmore (1985) hablaba de sobredotación oculta.

Castro (2005) recoge que son alumnos con altas capacidades, que también tienen asociadas deficiencias específicas en uno o varios campos. Se considera doblemente excepcionales a los sujetos que, por un lado, se localizan en un rango excepcional correspondiente a su alto potencial y habilidades cognitivas, académicas y creativas y, por otro lado, se ubican en un extremo inferior de excepcionalidad debido a la presencia de algún trastorno relacionado a su aprendizaje (Álvarez, Peñaherrera, Arévalo, Dávila y Vélez, 2019; Beckmann y Minnaert, 2018).

Se trataría, por tanto, de alumnado que, además de su alta capacidad intelectual, puede presentar alguna discapacidad: auditiva, visual, motora, de lenguaje, de aprendizaje, emocional, de conducta etc. Pueden manifestar conductas de rechazo a los demás, de comunicación, de estrés, de frustración, de timidez. La tendencia a trabajar más en los déficits que en sus capacidades, evita que éstas puedan ser mostradas o desarrolladas. Entre la población que puede presentar estas características, merecen especial atención, algunos que pueden mostrar síntomas que se confundan con: depresión, desorden obsesivo-compulsivo, TDAH, Síndrome Asperger, Dislexia...etc

Conejeros, Gómez, Sandoval y Cáceres (2018), recogen en un artículo la nueva definición propuesta por Reis, Baum y Burke en 2014 (p.222), en la que señalan lo siguiente:

Los estudiantes doblemente excepcionales, son estudiantes que demuestran un potencial de alto rendimiento o productividad creativa en uno o más dominios tales como las matemáticas, la ciencia, la tecnología, las artes, lo visual, espacial, o las artes escénicas o en otras áreas de la productividad humana y que manifiestan una o más discapacidades según la definición de los criterios de elegibilidad estatales o federales. Estas discapacidades incluyen dificultades específicas de aprendizaje; trastornos del habla y del lenguaje; trastornos emocionales/conductuales; discapacidades físicas; Trastornos del espectro autista; u otros problemas de salud, tales como déficit de atención/hiperactividad. Estas discapacidades y altas capacidades se combinan para producir una población única de estudiantes que pueden fallar, ya sea en demostrar un alto rendimiento académico o discapacidades específicas. Sus dotes pueden enmascarar sus discapacidades y sus discapacidades pueden enmascarar sus dotes.

*El autónomo:*

Se trata de niños y niñas con equilibrio e ideas propias, con personalidad, alegría y buen autoconcepto. Trabajan de manera autónoma, con buen rendimiento académico, buenas relaciones, son aceptados y pueden ser líderes. Saben solicitar lo que necesitan, aprovechan la escuela para satisfacer sus necesidades y aceptan los riesgos con facilidad. Según Betts y Neihart (2004) son alumnos que hacen que el sistema trabaje en su beneficio, no ellos para el sistema

Castro (2005), incluye un perfil más, el *alumno culturalmente diferente*, para referirse a aquellos que se identifican menos por causas culturales y sociales, ya que la cultura imperante en la escuela puede serles ajenas o no incluir capacidades de la cultura propia. Las dificultades que pueden tener, originadas muchas veces por las distancias culturales o por la falta de dominio

del idioma, puede dificultar que reciban la atención que necesitan. Pueden mostrarse inhibidos/as, tímidos/as, asustados/as e incluso mudos/as. participan poco en las actividades de la vida escolar. Suelen disponer de poco tiempo y espacio para mostrar sus capacidades y cómo son realmente. El profesorado suele preocuparse y atender más a sus dificultades, generalmente debidas más a las diferencias culturales o sociales, que a sus capacidades. Según Castro (2005) esta población no constituye un perfil propiamente dicho, aunque se debe considerar con atención puesto que sus peculiaridades culturales, familiares o sociales pueden enmascarar la existencia de las altas capacidades.

Con la exposición de estos perfiles, se ha perseguido tener una visualización más objetiva y global de la heterogeneidad de este alumnado con altas capacidades, de sus comportamientos y sus necesidades.

Otros autores, como Castelló y Batlle (1998), pretenden operativizar el objeto de estudio de la superdotación, para lo que proponen como criterios fundamentales para su definición: dependencia del contexto y necesidades sociales; importancia de la producción; ponderación de factores implicados; diferenciación cualitativa entre superdotado y talentoso en cuanto a características internas y potencial de producción y capacidad de medición de las características. De esta forma nos encontramos con dos grupos de individuos excepcionales. El primero, formado por los *superdotados*, que son los excepcionales intelectualmente, en el sentido de que disponen de un conjunto de características que garantizan un alto nivel de funcionamiento de toda la estructura intelectual. El segundo grupo, constituido por los *talentosos*, que se caracterizan por rendimientos parciales extraordinarios en algún factor de la mencionada estructura o en otras áreas no estrictamente intelectuales. El grupo de talentosos, dependerá directamente de los valores sociales predominantes en un momento dado, ya que

pueden existir sujetos con habilidades excepcionales que no gocen de suficiente utilidad o interés socio-cultural, por lo que pasen desapercibidos.

Castelló (2008) propone una descripción de la excepcionalidad intelectual derivada de los enfoques actuales de la inteligencia y el funcionamiento cognitivo. Dicho marco teórico, diverge de la clásica fundamentación psicométrica de la superdotación y el talento y propone un continuo especificidad-generalidad como esquema descriptivo del alto rendimiento intelectual. Aún con el riesgo de simplificación que implica una traducción a la terminología clásica (psicométrica) de las capacidades cognitivas que deben ser evaluadas, Castelló (2012, pp.81), propone un cuadro resumen (Figura 6) de aptitudes cognitivas y configuraciones intelectuales para el superdotado y los tipos de talentos más habituales.

Según la adaptación y ampliación de las publicaciones de Castelló y Martínez (1999), Martínez y Castelló (2004) y Martínez (2012), se definirían así los perfiles de excepcionalidad intelectual:

- Superdotación: sujetos que disponen de elevados recursos en todas las aptitudes intelectuales. Así, las interacciones entre recursos son una característica más importante que la capacidad bruta en cualquiera de ellos. La característica básica de este perfil es la flexibilidad, es decir, disponer de una excelente aptitud para tratar con cualquier tipo de información (verbal, figurativa, matemática, etc) o forma de procesarla. Las situaciones complejas (problemas para cuya resolución hace falta una combinación de recursos) son las que mejor reflejan las competencias de un alumno superdotado. No se puede esperar un rendimiento muy alto en tareas escolares. Aunque los resultados pueden ser razonables, no suelen resultar espectaculares.
- Talento Académico: es un talento complejo en el que se combinan elevados recursos de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. Este perfil capacita a estos

alumnos con una gran eficacia para el aprendizaje estructurado o formal. Todo material que tenga cierta lógica interna puede ser aprendido. Si, además, se le da un soporte verbal, la facilitación es máxima.

- **Talento Artístico-Figurativo:** al igual que el académico, se trata de un talento complejo. La configuración intelectual subyacente al talento artístico-figurativo se fundamenta en la aptitud espacial-figurativa y la creatividad. Aunque el razonamiento lógico no suele ser considerado, resulta necesario para la producción estable y la elaboración de material artístico. La motivación es el principal problema en estos alumnos, así como comportamientos atípicos en algunas ocasiones que puede dar una apariencia extraña a estos alumnos y dificultar su socialización.

- **Talento Creativo:** es una forma de talento simple que se fundamenta en una capacidad muy alta de razonamiento creativo. El resto de habilidades, pueden presentar valores normales o incluso más bajos. Muestran escasa linealidad del pensamiento, gran exploración de alternativas, mucho dinamismo y poca organización sistemática. La creatividad no está únicamente asociada a la producción artística, sino que es un recurso de uso general, de la misma manera que el razonamiento lógico.

- **Talento Lógico:** es una forma de talento simple que se fundamenta en una muy alta capacidad de razonamiento lógico. El resto de habilidades pueden presentar niveles normales. Suelen mostrar una elevada competencia en cualquier situación que precese la aplicación de razonamiento deductivo o inductivo, aplicación de silogismos y manipulación de conceptos abstractos bien definidos. Las situaciones ambiguas, con múltiples alternativas de solución, suelen incomodar a este tipo de talentos.

- **Talento Matemático:** se caracteriza por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas. Esta configuración intelectual puede comportar la tendencia a representar cuantitativamente



todo tipo de información, sea matemática o no. La eficacia de estos alumnos es muy irregular, ya que resulta muy elevada en las materias que requieren el uso de información cuantitativa o cuantificable, mientras que puede ser discreta en aquella en las que domina la información verbal.

- Talento Verbal: es el fenómeno inverso al talento matemático. Comparten la especialización en un tipo de recursos, en este caso dirigidos a la representación y manipulación de materia verbal. Se suele concretar cierta descompensación respecto de las representaciones que implican material matemático o figurativo. No suelen presentar problemas de aprendizaje ni de socialización.

- Talento Social: estos alumnos disponen de amplios recursos de codificación y toma de decisiones referidos a información social y probablemente comunicativa. Cabe pensar que el resto de sus capacidades intelectuales, son, cuanto menos, medias ya que este mínimo es necesario para activar sus destrezas en el campo social. Corresponde a lo que Gardner (1995) denomina *inteligencia interpersonal*, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples. El rasgo más característico de este tipo de talento es la habilidad para interactuar con todo tipo de personas. Por tanto, su socialización es excelente.

- Talento Motriz: se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación sensorial táctil y propioceptiva (equilibrio, tono muscular, etc) así como de otro tipo motor y de coordinación viso-motora. En función de su campo de competencia, puede tener otras habilidades asociadas: sociales (deportes de equipo), aptitud espacial o creatividad. Se trata de un talento complejo en el que la interacción entre diferentes variables es importante.

- Precocidad: no se considera tanto un fenómeno intelectual como evolutivo. Implica un ritmo de desarrollo muy rápido durante las primeras etapas de la infancia, pero no un nivel de habilidades intelectuales al final del desarrollo.

| PERFILES DE<br>EXCEPCIONALIDAD INTELECTUAL | APTITUDES INTELECTUALES |     |    |    |    |    |    |
|--|-------------------------|-----|----|----|----|----|----|
|  | C                       | RL  | GP | GM | RV | RM | AE |
| Superdotado                                | 75                      | 75  | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| Talento Académico                          |                         | 80  |    | 80 | 80 |    |    |
| Talento Artístico                          | 80                      | <60 | 80 |    |    |    | 80 |
| Talento Matemático                         |                         |     |    |    |    | 95 |    |
| Talento Verbal                             |                         |     |    |    | 95 |    |    |
| Talento Lógico                             |                         | 95  |    |    |    |    |    |
| Talento Creativo                           | 95                      |     |    |    |    |    |    |

(C:creatividad, RL:razonamiento lógico, GP: gestión perceptual, GM: gestión de memoria, RV: razonamiento verbal, RM: razonamiento matemático, AE: aptitud espacial)

**Figura 6.** *Aptitudes intelectuales y perfiles de excepcionalidad intelectual*

*Nota:* Recuperado de Martínez (2012), adaptación de Castelló y Martínez, 1999 (p.81).

Artiles y Jiménez (2017) recogen que estos procesos, pueden ser medidos por las pruebas psicométricas que existen en el mercado y que son fiables, a las que se les puede dar una interpretación cognitiva, tal como expone Castelló y Batlle (1998, p.32) “*es posible realizar una razonable aproximación a estos procesos mentales mediante el muestreo de algunos de los macroprocesos más relevantes en ámbitos concretos de la ejecución intelectual por lo que resulta útil la utilización de determinados instrumentos psicométricos (factoriales) convencionales*”.

Por esta razón, varias administraciones educativas de nuestro país, se acogen hoy día al modelo de perfiles de excepcionalidad, para clasificar funcionalmente los alumnos con altas capacidades. En Luque D.J., Hernández y Luque, M.J. (2016), de acuerdo con el modelo de perfiles de excepcionalidad de Castelló y Batlle (1998) y la normativa andaluza, se añade el perfil de *Sobredotación Intelectual*: Alumnado con un nivel elevado de capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales (por encima del percentil 75). Además, este perfil aptitudinal debe ir acompañado de una alta creatividad, por encima del percentil 75. Se recoge también, el *Talento*

*Conglomerado*, como aquel alumnado en el que podemos encontrar la combinación de la configuración intelectual del talento complejo y simple. Según Luque (2016), cada uno de estos perfiles viene definido por los resultados que este alumnado obtiene en los distintos macroprocesos establecidos en la evaluación de la inteligencia (razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático, aptitud espacial) y la creatividad. En esos perfiles, teniendo en cuenta estudios y modelos de diversos autores (Castelló y Batlle 1998; Fernández y Perales, 2013; Fernández y Sánchez, 2010; Prieto, Sánchez y Garrido, 2008; Renzulli, 1977, 1999), pueden apreciarse algunas características generales en el alumnado con altas capacidades intelectuales.

En esta línea, autores como Elices et al. (2013, pp 64) hablan de otro talento, *La Sensatez*, apoyándose en los estudios de Sternberg (2003) sobre la sabiduría (*wisdom*), en los que, según este autor, “la sabiduría se manifiesta como una serie de procesos que suelen ser cíclicos y que están relacionados con metacomponentes del pensamiento”. En este sentido, Elices, Palazuelo y Del Caño (2007), han tratado de avanzar en operativizar una definición de sensatez y en la elaboración de un modelo teórico, realizando estudios empíricos para ello como el de Fuentes y González (2002) sobre 20 valores de intervención educativa con profesores de distintos niveles educativos, llegando a agrupar cuatro factores claramente diferenciados para responder teóricamente a esta estructura como son: *el autocontrol, la tolerancia, el altruismo y el sentido positivo de la vida*. Quintero (2012), en su tesis doctoral, fundamenta la consideración de la sensatez como un nuevo talento.

En síntesis, la conceptualización de la alta capacidad ha sido una cuestión larga y ampliamente debatida, desde los primeros modelos teóricos que la conceptualizaban con valores cuantificables de CI, hasta los modelos más socioculturales, en los que la implicación

del entorno y una multitud de variables sociales y personales, contribuyen al desarrollo de esa alta capacidad.

### 3. Situación legislativa actual de estos alumnos

#### 3.1. Revisión normativa

La atención al alumnado con altas capacidades intelectuales, aún muchas variables, tanto de tipo legislativo, dependientes de las políticas educativas de cada entorno, como actitudinales, referidas a los profesionales que intervienen con ellos. En este apartado, pretendemos ofrecer un recorrido por la legislación europea, nacional y autonómica que sustenta la atención educativa de estos alumnos.

Desde el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo, de 13 de enero de 2013, titulado *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea*, se hacía una recomendación a todos los estados miembros, para que apoyasen la realización de estudios e investigaciones adicionales y adoptasen medidas adecuadas que favoreciesen la atención a la diversidad de todas las personas en general, incluyendo programas capaces de movilizar el potencial de los niños y los jóvenes con alta capacidad. Ponía de manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas y actividades educativas destinadas a este tipo de alumnos, aspecto que se ve condicionado por la escasa formación específica del profesorado en relación con el tema.

En su punto 2.2., dicho Dictamen aclaraba que las políticas educativas actuales de los Estados Miembros de la Unión Europea, conceden gran importancia a la atención a la diversidad del alumnado, entendida como el compromiso de facilitar a todos y cada uno de los alumnos la atención educativa que necesitan para desarrollar el máximo de su potencialidad. Dentro del esfuerzo destinado a todos los alumnos que necesitan un apoyo educativo específico, es necesario incrementar los recursos actualmente dedicados a los que presentan altas capacidades intelectuales.

Detallaba en su punto 2.3. que el análisis de la situación actual en los países integrantes de la Unión Europea, nos muestra gran heterogeneidad en lo que se refiere a la detección y a la atención educativa que se presta a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

En este contexto, el Programa Europa 2020: *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, aprobado por la Comisión Europea en 2010, incluía como una de sus tres prioridades básicas: la búsqueda del crecimiento inteligente mediante el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación. Desde esta perspectiva, la educación de todos los ciudadanos, se convertiría en un recurso clave para garantizar el futuro de la Unión Europea, y ello incluía, entre otros aspectos, la mejora en la detección y atención educativa de las personas con altas capacidades.

En la actualidad, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, se postula como un plan de acción mundial a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, basado en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que tienen por objeto asegurar el progreso social y económico sostenible en todo el mundo y fortalecer la paz universal, dentro de un concepto más amplio de libertad. En su punto 4. *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, guiará las decisiones que este ámbito en concreto, adopten los gobiernos y la sociedad en los próximos 15 años.

En nuestro país, haciendo un recorrido por las legislaciones educativas anteriores y las más recientes disposiciones legales en este ámbito, nos encontramos con un marco conceptual acerca de los alumnos con altas capacidades cuanto menos confuso e indefinido, tanto en el empleo de los términos utilizados para referirnos a ellos, como en lo relativo a su identificación y medidas de atención educativa.

Como se recoge en el estudio de Comes y colaboradores (2012), la situación actual de la legislación sobre alumnado con altas capacidades en España es muy diversa. En los últimos años se han llegado a usar tres expresiones diferentes para referirnos al alumnado con altas capacidades: alumnado con *sobredotación intelectual*, (según la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en adelante LOGSE); alumno con *superdotación intelectual*, (según la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad Educativa, en adelante LOCE) que pretendía reformar y mejorar la educación en España y no llegó a aplicarse y, finalmente en la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), en el que estos alumnos son considerados como *alumnado con altas capacidades intelectuales* e incluidos dentro del colectivo que denomina alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La actual legislación educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa, en adelante LOMCE), no define de forma exhaustiva el concepto de altas capacidades intelectuales, ni aclara a qué tipo de alumnos se refiere. Sí cita ampliamente el término *talento* en su Preámbulo. En su primer párrafo, afirma que *todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento*. Y continúa exponiendo que *nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país*, y se afirma en el segundo párrafo *todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda del desarrollo del talento*. En el tercer párrafo, matiza que, si bien *todos los estudiantes poseen talento, la naturaleza de este talento difiere entre ellos*. El cuarto párrafo del Cap.I, refiere que *detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen*, para concluir que *el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social*.

La LOMCE, más allá de este Preámbulo, no detalla ninguna otra mención al concepto de talento en el resto de sus artículos.

Respecto al alumnado con altas capacidades y a su atención educativa, refiere la LOMCE en su art. 71.1. que Las Administraciones Educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley. En su art.71.2. Corresponde a las Administraciones Educativas, asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. En cuanto al alumnado con altas capacidades intelectuales, el art.76. expone que corresponde a las Administraciones Educativas, adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

En su artículo 77., mantiene el apartado 3 del artículo 122bis de la LOE sobre las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos y que permite la especialización curricular de los centros con actuaciones tendentes, entre otras, a la excelencia y a la atención del alumnado con altas capacidades en calidad de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.



En marzo de 2020, se aprueba el proyecto de la que presumiblemente será futura legislación educativa en España, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE). En ella, se mantiene el texto de la LOE con algunas modificaciones, pero no en lo referente a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por tener AACC, que se reduce a lo expuesto en los artículos 76 y 77 de la LOE.

En consecuencia, el hecho de que, a las Administraciones Educativas, en el ámbito de sus competencias, les corresponda dictar sus propias disposiciones para el desarrollo y ejecución de la normativa de carácter estatal que regula la atención educativa para el alumno con altas capacidades intelectuales, conlleva que, unas Comunidades Autónomas sí lo hayan hecho y otras no, guiándose por la legislación estatal y no desarrollando normativa propia al respecto. Por tanto, la situación en España es que existen diferentes niveles de desarrollo legislativo entre las Comunidades respecto a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales y, a veces, difieren en el empleo de la terminología que utilizan para conceptualizar a estos alumnos, sobre todo aquellas que tienen legislación propia, no siendo en algunas ocasiones acordes a propuestas teóricas y científicas actuales.

### ***3.1.1. Perspectiva Nacional de los Alumnos con AACC. Comparativa entre Comunidades Autónomas.***

- A.** Comunidades adscritas al modelo de Superdotación y Talento, donde se distingue a los alumnos con perfil complejo y percentiles superiores en todas las aptitudes intelectuales (superdotados) y aquellos que presentan una o varias aptitudes con percentiles superiores en algún o algunos ámbitos específicos (talentos simples y complejos, respectivamente):

- *Andalucía*, en la Circular/2012 de 10 de septiembre, punto 3. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, considera así al alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos 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. A efectos de clasificación, se consideran tres grupos: sobredotación intelectual ( nivel elevado, por encima del percentil 75, de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de la memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75); talento complejo ( combinación de varias aptitudes con un percentil superior a 80 en al menos tres capacidades cognitivas) y talento simple (elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, por encima del percentil 95) y el Plan de Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades en Andalucía (2012-13) considera estos tres grupos de alumnos.
- *Cantabria*, según la Resolución de 24 de febrero de 2014, BOC de 3 de marzo, se considerará alumnado con altas capacidades intelectuales a aquel que presenta precocidad, talento específico o sobredotación intelectual. Son alumnos excepcionales que presentan una habilidad o destreza significativamente superior a la de su grupo normativo en: una o varias áreas, materias, actividades específicas o aptitudes intelectuales complejas (lógica, verbal, matemática, creativa, espacial, mecánica, social, artística...) y en el desarrollo en todas las capacidades cognitivas, nivel de creatividad junto con un alto grado de motivación y dedicación en las tareas (sobredotado).
- *Castilla y León*, la Instrucción 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, se refiere al alumnado con altas capacidades intelectuales como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas

a altas capacidades de carácter intelectual, y de acuerdo con las siguientes tipologías: precocidad intelectual (alumnado en el que la identificación de necesidades educativas evidencia la existencia de rasgos educativos de un nivel intelectual superior al ordinario de acuerdo con su edad, y que, presumiblemente, se trata de un desarrollo intelectual precoz. Esta situación se observa en edades inferiores a 12-13 años); talento simple, múltiple o complejo (alumnado en el que la valoración determina la existencia de rasgos que indican una o varias capacidades intelectuales superiores en algunos aspectos específicos del ámbito curricular sin que proceda incluirlo en el apartado anterior); superdotación intelectual (alumnado a partir de 12-13 años que disponen de un nivel elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales así como altos niveles de creatividad. El perfil de superdotado se caracteriza por su gran flexibilidad, lo que significa una buena aptitud para tratar con cualquier tipo de información o manera de procesarla).

- *Cataluña*, (Resolución ENS/1543/201343/2013, de 10 de julio), se adscribe a la misma definición.
- *Canarias*, según las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, del 22 de enero de 2013, diferencia entre: sobredotación y superdotación intelectual ( la sobredotación intelectual hace referencia a las características personales del alumnado que dispone de un nivel elevado, por encima del centil 75, de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de la memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Para considerar superdotado a un alumno o a una alumna se requiere, además, que el perfil aptitudinal anterior vaya acompañado de una alta creatividad, por

encima del percentil 75); talento simple (el alumnado talentoso simple muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, como el verbal, el matemático, lógico o creativo, entre otros. Para ello es necesario que se encuentre por encima del percentil 95 en razonamiento verbal, razonamiento matemático, razonamiento lógico o creatividad, respectivamente); talento complejo (cuando existe la combinación de determinadas aptitudes específicas en niveles elevados, como es el caso del talento académico, que se presenta al combinarse la aptitud verbal, la aptitud lógica y la gestión de la memoria, todas ellas por encima del centil 85, o el talento artístico); precocidad (cuando un alumno o alumna, en edades inferiores a los 12 o 13 años, presenta las características mencionadas anteriormente para la sobredotación o superdotación intelectual, el talento simple, académico o artístico se identifica como precoz, pudiendo confirmarse o no tales características una vez que se consolide la maduración de su capacidad intelectual, en torno a la edad mencionada)

- *Murcia*, (Decreto 359/2009, de 30 de octubre), Galicia (Decreto 229/2011 de 7 de diciembre), también hablan en sus normativas de Talentos Simples, Talentos Complejos y Alumnos Precoces.

**B.** En cuanto a cómo definen *alumnado con altas capacidades intelectuales*:

La mayoría de las comunidades, no precisan ni concretan terminológicamente a este alumnado:

- *La Rioja*, la única referencia legislativa aparece en la Orden 24/2007, de 19 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Primaria en el ámbito de La Comunidad Autónoma de La Rioja, en su artículo 9. Atención a la diversidad, donde se

refiere a los alumnos con altas capacidades como alumnos que requieren una educación diferente a la ordinaria.

- *Baleares*, (Decreto 39/2011, de 29 de abril), se remite a lo establecido en la LOE para estos alumnos, sin una definición más concreta.
- *Aragón*, (Decreto 135/2014, de 29 de julio) define a estos alumnos en su Art 24. como Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, definiéndolo como aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, medidas específicas para responder a las necesidades derivadas de un funcionamiento personal caracterizado por la adquisición temprana de aprendizajes instrumentales, o unas aptitudes y habilidades cognitivas, generales o específicas, por encima de lo esperado en su grupo de edad de referencia.
- *Asturias*, (Decreto 82/2014, 28 agosto), y (Resolución 3/92/2015, de 15 de febrero) regulan la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria, las medidas educativas y el proceso de evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales, pero no definen las características de este tipo de alumnado, remitiéndose en este aspecto a la normativa estatal.
- *Extremadura*, (Decreto 228/2014, de 14 de octubre) define al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades, como aquel cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media, con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas.
- *Castilla La Mancha*, (Decreto 66/2013, de 3 de septiembre), considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, aquél que logra gestionar simultánea y eficazmente múltiples recursos cognitivos diferentes, tanto de carácter lógico como numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien

sobresale de manera excepcional en el manejo o gestión de uno o varios de ellos, pudiendo valorarse también su nivel de implicación o compromiso con la tarea.

- La *Comunidad Valenciana*, se basa en los criterios establecidos en el art. artículo 14.4 del Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, los mismos que regulan la atención educativa de estos alumnos en esta Comunidad. En su Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana expone que: se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje. No aporta más definición.
- *Navarra*, (Orden Foral 93/2008 de 13 de junio), se refiere a alumnos que presentan una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos. Los define en su Art.16 como alumnado que 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.
- *Ceuta y Melilla*, (Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo) se acoge a la definición de la normativa estatal, dentro de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, sin precisar más aspectos.

Entre las comunidades que definen alumnado con altas capacidades intelectuales con más precisión se encuentran:

- *Andalucía*: alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos 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.
- *Cantabria*: alumnos excepcionales que presentan una habilidad o destreza significativamente superior a la de su grupo normativo en una o varias áreas, materias, actividades específicas o aptitudes intelectuales complejas (lógica, verbal, matemática, creativa, espacial, mecánica, social, artística...) y en el desarrollo en todas las capacidades cognitivas, nivel de creatividad junto con un alto grado de motivación y dedicación en las tareas (sobredotado).
- *Castilla y León*: alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades de carácter intelectual, distinguiendo entre precocidad intelectual, talentos y superdotación.
- *País Vasco*: grupo amplio y heterogéneo de alumnos y alumnas que presenta una inteligencia general superior a la media, altos niveles de creatividad, buen potencial de aprendizaje, buen o mal rendimiento académico y generalmente con una clara motivación hacia el aprendizaje y/o sus intereses (Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva). En el documento, realizado por encargo de la Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco *Orientaciones Educativas. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales* (2013), pág.11, especifica que los superdotados/as suelen tener buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones novedosas y adaptarse a los cambios. Debido a su alta eficacia cognitiva son capaces de establecer interconexiones entre informaciones y contextos diferentes, desarrollar nuevos conceptos, percepciones y propuestas o soluciones innovadoras. Los alumnos/as superdotados/as presentan una personalidad equilibrada, con niveles elevados de

autoestima y confianza en sus propios recursos, si el entorno ha favorecido la satisfacción de sus necesidades.

- La *Comunidad de Madrid*, destaca como la única región que refiere datos de CI Cociente Intelectual). Según el Procedimiento para la incorporación de alumnos al Programa de Enriquecimiento Educativo para el curso 2017-18 (firmado el 14 de diciembre de 2015) se considera alumnado con altas capacidades aquel que presenta un desarrollo global armónico, capacidad intelectual global igual o superior a 130, valoración positiva de la creatividad y de la persistencia en la tarea.

En conclusión, la disparidad en nuestra legislación educativa sobre los criterios de identificación del alumnado con alta capacidad, dificulta la labor de detección de estos alumnos por los docentes, así como las actitudes que muestran hacia ellos, tanto en la definición de sus características como en la respuesta educativa que se propone. No obstante, nos quedaremos con la consideración que hace la legislación actual, la LOMCE, basándose en lo descrito en la LOE (Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2008, p.105):

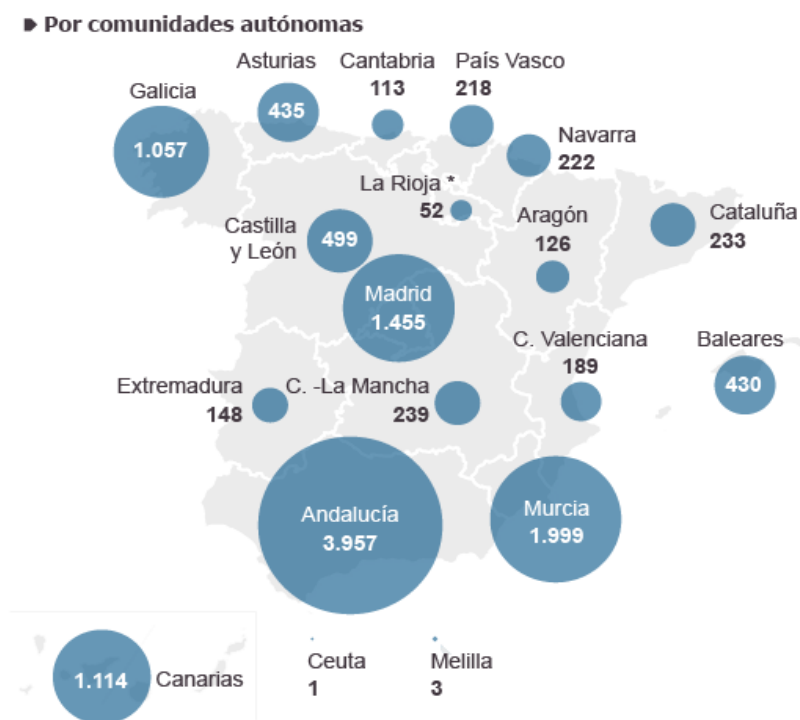
El concepto de altas capacidades que introduce la LOE, aunque no lo define, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños/as precoces, y por qué no, sobre todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias del alumnado bien dotado. También porque el punto fundamental, al hablar de altas capacidades es su carácter de potencialidad, frente a la exigencia de rendimiento recogido por otros/as conceptos y por la legislación educativa anterior.



### 3.1.2. Situación de este alumnado en España en los últimos años.

El Consejo Escolar del Estado, es el órgano de participación de los sectores más directamente relacionados con el mundo educativo. Su ámbito se extiende a todo el Estado. Desarrolla además una labor consultiva, de asesoramiento y propuesta al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional). Este organismo, presenta anualmente un informe, sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso escolar de referencia, donde se incluyen las propuestas de mejora de la educación que alcancen el respaldo de sus miembros.

Tomando como primera referencia el curso 2012-13, se muestra en la siguiente figura, una perspectiva de la ya heterogénea distribución del alumnado con AACC, por comunidades en ese curso. Destacaban, con mayor número de alumnos y alumnas detectados con altas capacidades intelectuales, comunidades como Andalucía, Murcia, Galicia, Asturias y Cantabria



**Figura 7.** Alumnos con AACC en las distintas comunidades (curso 2012-13).

Fuente: El País.

A continuación, se detalla la evolución de la identificación de este alumnado en los distintos Informes consultados de los siete últimos cursos académicos:

**Tabla 7***Evolución de alumnos con AACC en España*

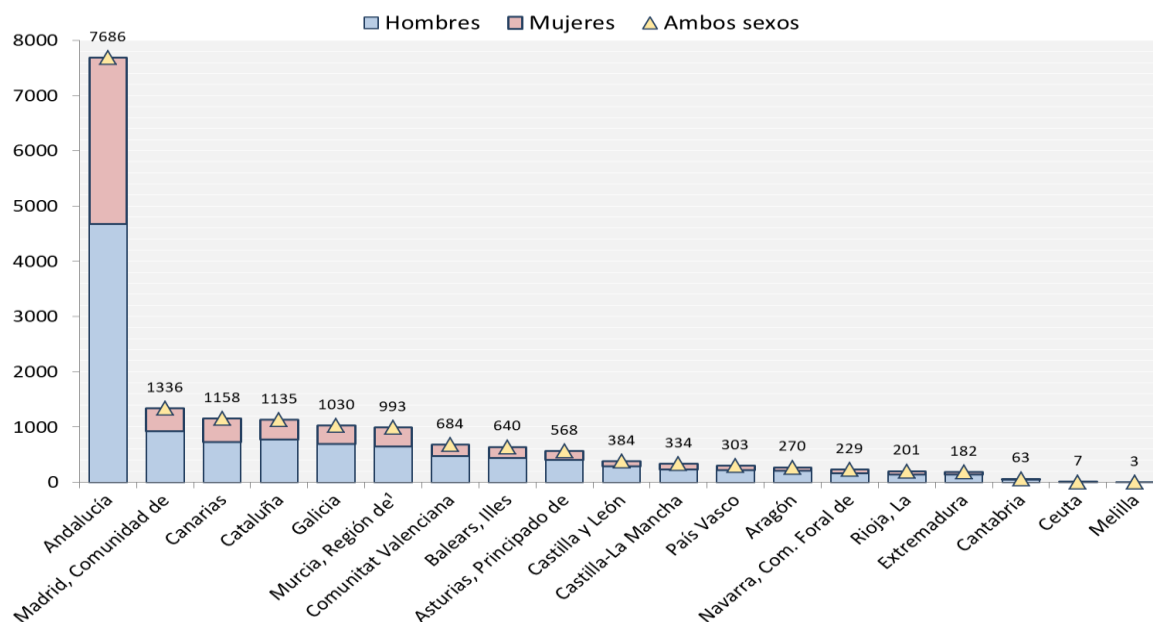
| <b>Alumnado de AACC por año académico</b> |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| <b>NIVEL EDUCATIVO</b>                    | <b>Curso 11-12</b> | <b>Curso 12-13</b> | <b>Curso 13-14</b> | <b>Curso 14-15</b> | <b>Curso 15-16</b> | <b>Curso 16-17</b> | <b>Curso 17-18</b> | <b>Curso 18-19</b> |
| <b>Educación Infantil (2º Ciclo)</b>      | 112                | 182                | 188                | 137                | 201                | 204                | 334                | 222                |
| <b>Educación Primaria</b>                 | 4.429              | 6.754              | 8.581              | 10.264             | 12.468             | 13.934             | 17.206             | 17.265             |
| <b>Educación Secundaria Obligatoria</b>   | 3.181              | 4.451              | 5.804              | 7.264              | 8.591              | 9.536              | 11.983             | 13.573             |
| <b>Bachillerato</b>                       | 856                | 1.077              | 1.214              | 1.456              | 2.383              | 3.321              | 3.729              | 4.095              |
| <b>Formación Profesional Básica</b>       | -                  | -                  | -                  | 6                  | 7                  | 10                 | 10                 | 24                 |
| <b>Ciclo Formativo Grado Medio</b>        | 15                 | 17                 | 18                 | 20                 | 38                 | 64                 | 98                 | 129                |
| <b>Ciclo Formativo Grado Superior</b>     | 12                 | 25                 | 33                 | 40                 | 51                 | 64                 | 122                | 186                |
| <b>TOTAL</b>                              | 8.605              | 12.506             | 15.838             | 19.187             | 23.745             | 27.133             | 33.482             | 35.494             |

*Nota:* elaboración propia a partir de los datos de los distintos Informes Escolares del Estado de sistema educativo.

Por otra parte, el Consejo Escolar del Estado integra la participación territorial de los diferentes Consejos Escolares Autonómicos que de igual forma elabora cada curso un informe sobre el estado y la situación del sistema educativo extremeño (Consejo Escolar de Extremadura, Consejería de Educación y Empleo, 2016). En Extremadura, los últimos datos recogidos en dicho Informe, corresponden a los cursos 2014-2016 (se hizo bianual).

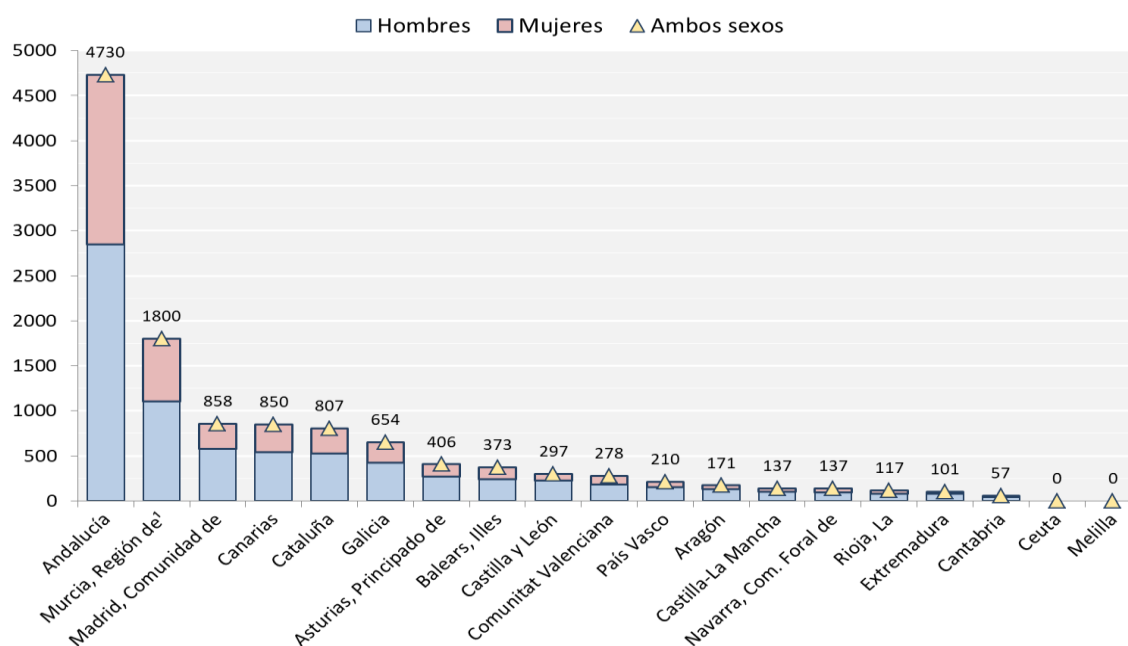
Según información extraída del Informe del Consejo Escolar 2019 sobre el estado del sistema educativo, correspondiente a los datos del curso escolar 2017-18 en todo el territorio,

observamos los siguientes gráficos, donde se sigue evidenciando la disparidad existente en las comunidades autónomas en cuanto a la identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales se refiere (Figura 8 y 9).



**Figura 8.** Alumnado identificado como de altas capacidades en *Educación Primaria* por Comunidad y Ciudad Autónoma y sexo. Curso 2017-2018.

Fuente: Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional

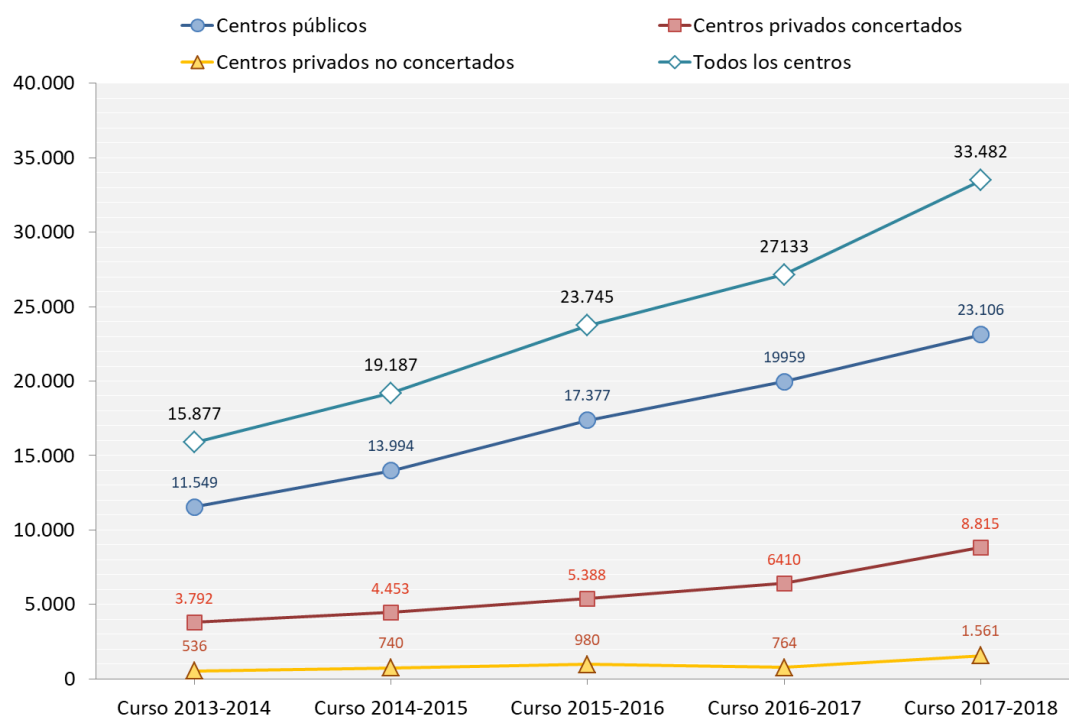


**Figura 9.** Alumnado identificado como de altas capacidades en *Educación Secundaria*, por Comunidad y Ciudad Autónoma y sexo. Curso 2017-2018.

Fuente: Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional

El análisis de la distribución del alumnado por comunidades autónomas, atendiendo al género, indica que en todas las comunidades se identifican y se atienden a más alumnos que alumnas con altas capacidades, en concordancia con lo observado en la distribución de este alumnado por sexo en todo el territorio nacional (Véanse Figuras 8 y 9). Igualmente se constata que La mayoría de los alumnos que se identifican, lo hacen en las etapas de Educación Primaria (Figura 8) y Secundaria Obligatoria (Figura 9). En el resto de etapas, los resultados son ostensiblemente inferiores (Véase Tabla 7).

En los últimos años, se observa una evolución general en cuando al aumento de la identificación de alumnos en la mayoría de centros, un 210,8 %, pasando de 15.877 alumnos en el curso 2013-2014 a 33.482 estudiantes en el 2017-2018.

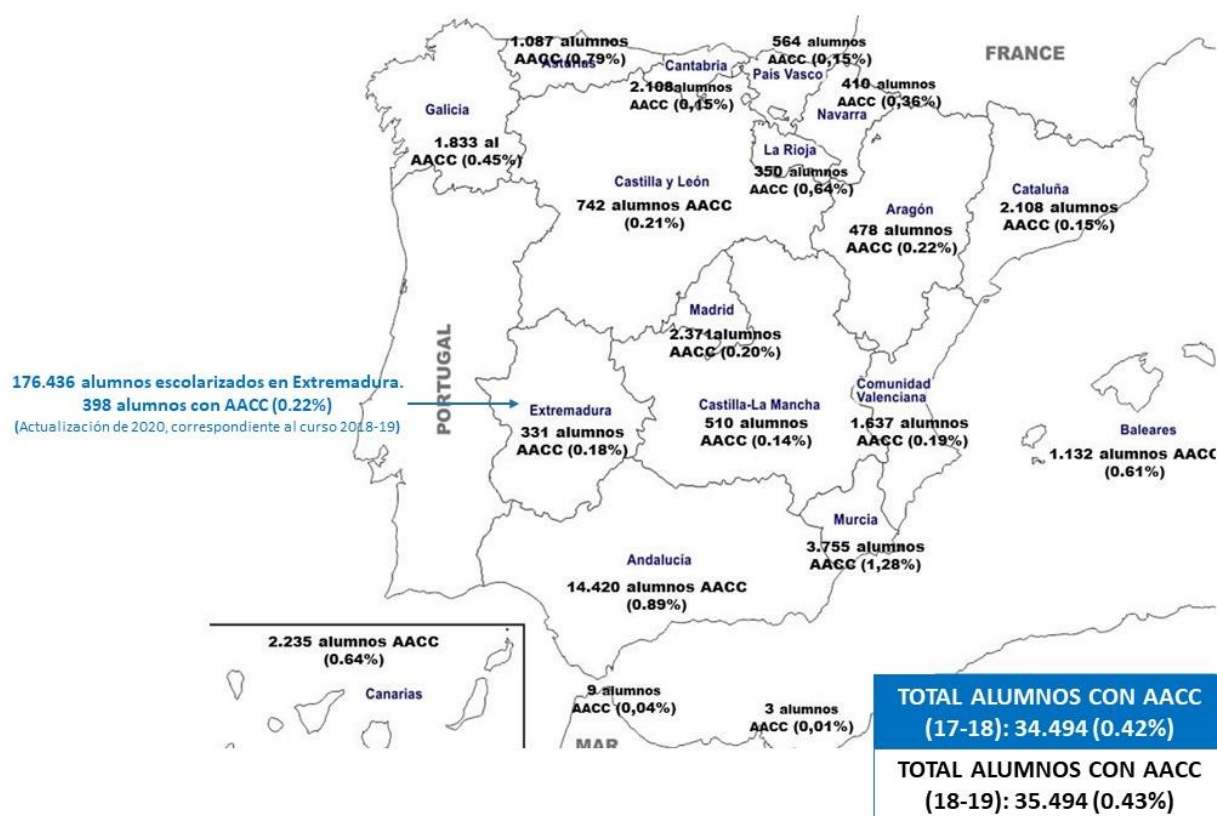


Fuente: Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional

**Figura 10.** *Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2013-2014 a 2017-2018.*

Según recoge el Informe sobre el estado del Sistema Educativo (2019, p.229) al analizar la evolución según la titularidad de los centros donde están matriculados estos alumnos, la tendencia creciente comentada se acentúa en los centros de titularidad privada, donde el incremento alcanza el 239.7 %, frente al 200.1 % en los centros públicos (véase Figura 10).

Esta estadística, es una de las razones por las que en este estudio se abogó por contrastar los resultados de esta intervención en un entorno de investigación como son los Centros de Profesores y Recursos, donde la mayoría de docentes acuden voluntariamente a la formación y provienen de centros públicos y compararlos con un segundo entorno de investigación, donde los participantes pertenecen al ámbito de la educación concertada.



**Figura 11.** Alumnos con AACC en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas (curso 2018-19). Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales publicados en Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (actualizados en mayo de 2020).

El registro actualizado de alumnos identificados con altas capacidades (2020), ha aumentado como se evidencia en los datos aportados desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, expuestos en este capítulo. Aún así, siguen siendo muy poco significativos (Figura 11), en cuanto al porcentaje potencial de alumnos con altas capacidades escolarizados en los distintos niveles de nuestro sistema educativo.

En términos relativos, se observa además, que en el número de alumnos con que cuenta cada nivel en las distintas comunidades, sigue evidenciándose la heterogeneidad en la distribución de estos alumnos identificados con AACC, tanto en Educación Primaria como en Secundaria Obligatoria, siendo la Región de Murcia, con 3.755 alumnos, la comunidad que presenta mayores porcentajes de alumnado identificado como de altas capacidades (1.28 %), seguida de Andalucía (0.89%), Asturias (0.79%), Canarias y La Rioja (0.64%, respectivamente), siendo peores en Castilla La Mancha (0.145) seguido de Extremadura (0.18%) y las dos Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla (0.04% y 0.01% respectivamente).

## 3.2. Situación en Extremadura

### 3.2.1. *Pasado, Presente y Futuro en la identificación de los alumnos con AACC de Extremadura.*

La realidad, muestra que Extremadura es una de las comunidades de España en la que menos alumnos con altas capacidades (en adelante AACC) aparecen identificados. Los registros de este alumnado son relativamente recientes, siendo en muchas ocasiones una ardua tarea recabar información oficial del número de alumnos identificados.

Por ello, nos remitiremos a los datos extraídos desde los distintos Informes sobre el Estado del Sistema Educativo en Extremadura, publicados desde el Consejo Escolar de Extremadura, ya que es el máximo órgano consultivo en materia de enseñanza no universitaria dentro del ámbito territorial de nuestra región. Está constituido por un presidente, un vicepresidente, los consejeros (representantes de distintos sectores de la comunidad educativa), un secretario general y funciona en Pleno (integrado por todos los Consejeros que componen el Consejo Escolar de Extremadura, así como por la Secretaría General, con voz pero sin voto, a quien corresponde la adopción de acuerdos sobre los asuntos competencia del Consejo Escolar) en Comisión Permanente y en Ponencias.

Los registros publicados en cursos anteriores (2006-07, 2007-08), hablaban de “*Actuaciones de enriquecimiento para garantizar el desarrollo armónico e integral del alumnado con sobredotación*” (Consejo Escolar de Extremadura. Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura 2006-07, p. 59) y de la misma forma, pero ya en distinta nomenclatura, “*Actuaciones de enriquecimiento para garantizar el desarrollo armónico e integral del alumnado con altas capacidades intelectuales*” (Consejo Escolar de Extremadura. Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura 2007-08, p.212) pero no

mostraban cuantitativamente el alumnado con AACC que había escolarizado en esos momentos en Extremadura.

El primer Informe del Consejo Escolar de Extremadura con datos cuantitativos oficiales se publica en 2010-11 (curso 2009-10). Recoge solamente datos relativos a la diferenciación por sexos (58 mujeres y 12 hombres) y por dos etapas educativas (Educación Primaria = 62 y Educación Secundaria = 37 alumnos de ambos sexos identificados, de un total = 105) aunque desglosa por centros educativos y registra una cifra de 154 alumnos identificados (Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura 10-11, p.353), basándose siempre en los publicados desde los Informes Estatales.

A éstos, le siguen los informes anuales de los cursos 2010-11, 2011-12, 2012-13, y el elaborado bianual para los cursos 2014-15 y 2015-16, aprobado en sesión plenaria el 29 de marzo de 2019 (Consejo Escolar de Extremadura. Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en Extremadura Bianual. Cursos 2014/2015 y 2015/2016, p.10), siguiendo el formato de los remitidos por el Ministerio de Educación y Cultura, desglosando los alumnos identificados por etapas educativas, sexos y provincias, (veáse Tabla 7).

En la siguiente tabla, se muestran los alumnos identificados en nuestra Comunidad, desde el curso escolar 2011-12 hasta los últimos datos oficiales recabados para esta investigación. Cómo puede observarse, la evolución no es tan significativa como en otras regiones. Además, no hay fiabilidad en los últimos años escolares para cuantificar exactamente cuál es el número de alumnos identificados con AACC en Extremadura, al no estar publicados datos oficiales de dicho censo en nuestra Comunidad.



Igualmente, la perspectiva del género en la evaluación de alumnos y alumnas con altas capacidades, también supone una diferencia intrínseca significativa en nuestra Comunidad, si bien es una generalidad en todo el ámbito educativo nacional (Véanse Figuras 8, 9 y 11).

**Tabla 8**

*Evolución de alumnos con AACC en Extremadura*

| <b>Alumnado de AACC en Extremadura</b>          |                        |                        |                        |                        |                                     |                        |                        |                          |
|---|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|
|   | <b>Curso<br/>10-11</b> | <b>Curso<br/>11-12</b> | <b>Curso<br/>12-13</b> | <b>Curso<br/>13-14</b> | <b>Curso<br/>14-15<br/>15-16(b)</b> | <b>Curso<br/>16-17</b> | <b>Curso<br/>17-18</b> | <b>Curso<br/>18-19</b>   |
| <b>NIVEL<br/>EDUCATIVO</b>                      |                        |                        |                        |                        |                                     |                        |                        |                          |
| <b>Educación Infantil (2º<br/>Ciclo)</b>        | No hay<br>datos        | 1                      | 6                      | 14                     | 13                                  |                        |                        |                          |
| <b>Educación Primaria</b>                       | 68                     | 68                     | 76                     | 96                     | 102                                 |                        | 101(*)                 |                          |
| <b>Educación<br/>Secundaria<br/>Obligatoria</b> | 37                     | 46                     | 49                     | 56                     | 61                                  |                        | 182(*)                 |                          |
| <b>Bachillerato</b>                             | No hay<br>datos        | 11                     | 17                     | 23                     | 22                                  |                        |                        |                          |
| <b>Formación<br/>Profesional Básica</b>         | -                      | -                      | -                      | -                      | 0                                   |                        |                        |                          |
| <b>Ciclo Formativo<br/>Grado Medio</b>          | No hay<br>datos        | 0                      | 0                      | 0                      | 2                                   |                        |                        |                          |
| <b>Ciclo Formativo<br/>Grado Superior</b>       | No hay<br>datos        | 1                      | 0                      | 0                      | 1                                   |                        |                        |                          |
| <b>TOTAL</b>                                    | <b>105(a)</b>          | <b>127</b>             | <b>148</b>             | <b>189</b>             | <b>201</b>                          | <b>306(d)</b>          | <b>283(c)</b>          | <b>331(e)<br/>398(f)</b> |

*Nota:* Información extraída de los Informes sobre el estado del Sistema Educativo elaborados por el Consejo Escolar de Extremadura.

a: Se registra una cifra de 154 alumnos identificados, aunque no se muestran más datos. (Consejo Escolar de Extremadura. Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura 10-11, p.353)

b: Datos publicados en marzo de 2019.

c: Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística y del Informe sobre el Sistema del Estado Educativo Nacional. (\*) No aparecen en Informes de Extremadura

d: Información facilitada a esta investigación por el Servicio de Atención a la Diversidad. Consejería de Educación de Extremadura (2017).

e: Datos no oficiales en Extremadura, publicados en prensa en 2020 según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

f: Datos oficiales publicados en Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (actualizados en mayo de 2020). No son coincidentes con los datos extremeños a partir del curso 2015-16.

**Tabla 9**

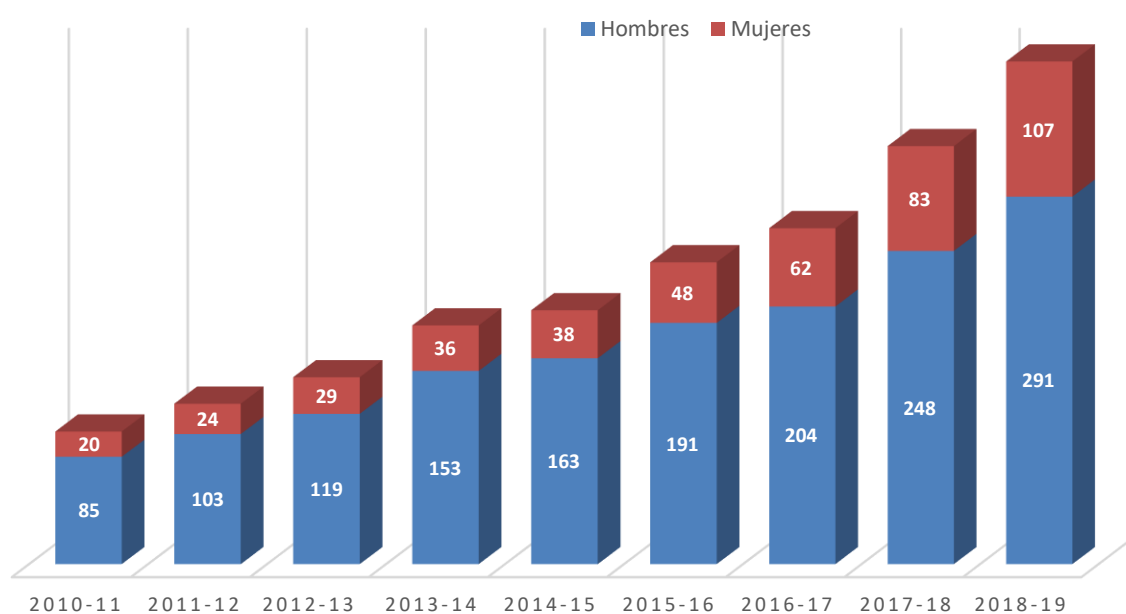
*Alumnado con AACC en Extremadura desglosado por sexos y cursos escolares*

| <b>Alumnado de AACC en Extremadura por sexos</b> |                               |                              |                              |                              |   |                               |                               |                               |
|--|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
|  | <b>Curso*</b><br><b>10-11</b> | <b>Curso</b><br><b>11-12</b> | <b>Curso</b><br><b>12-13</b> | <b>Curso</b><br><b>13-14</b> | <b>Curso</b><br><b>14-15</b><br><b>15-16*</b> | <b>Curso*</b><br><b>16-17</b> | <b>Curso*</b><br><b>17-18</b> | <b>Curso*</b><br><b>18-19</b> |
| <b>Mujeres</b>                                   | 20                            | 24                           | 29                           | 36                           | 38  | -                             | -                             | -                             |
| <b>Hombres</b>                                   | 85                            | 103                          | 119                          | 153                          | 163   | -                             | -                             | -                             |
| <b>TOTAL</b>                                     | <b>105(a)</b>                 | <b>127</b>                   | <b>148</b>                   | <b>189</b>                   | <b>201</b>                                    | <b>306</b>                    | <b>283</b>                    | <b>331</b>                    |

*Nota:* (\*) no hay datos en Extremadura. Corresponden a datos extraídos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (actualizados en mayo de 2020), no coincidentes con las estadísticas nacionales a partir de 2015-16.

a: En Extremadura, se registra una cifra de 154 alumnos identificados, no se muestran más datos. (Consejo Escolar de Extremadura. Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura 10-11, p.353).

En la siguiente figura, se puede apreciar la diferencia de género en la identificación del alumnado con AACC en Extremadura.



**Figura 12.** *Alumnos con AACC de Extremadura distribuidos por sexos (EDUCAbase,2020)*

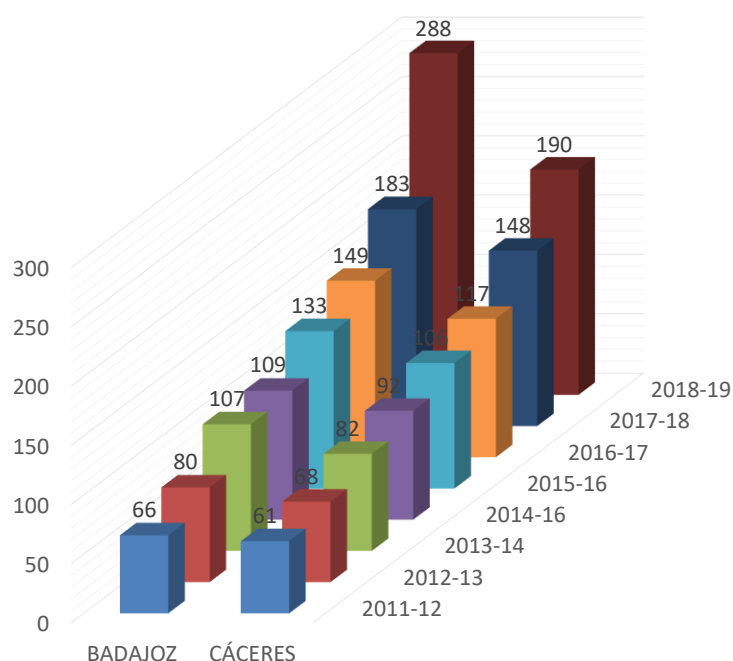
En la siguiente tabla y figura, se exponen los datos referidos a la distribución por provincias, del alumnado identificado con AACC, según los últimos registros disponibles en Extremadura.

**Tabla 10**

*Alumnado con AACC distribuido por provincias en Extremadura (2019).*

| <b>Alumnado de AACC en Extremadura por provincia</b> |                        |                        |                        |                                  |                         |                         |                         |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
|  | <b>Curso<br/>11-12</b> | <b>Curso<br/>12-13</b> | <b>Curso<br/>13-14</b> | <b>Curso<br/>14-15<br/>15-16</b> | <b>Curso*<br/>16-17</b> | <b>Curso*<br/>17-18</b> | <b>Curso*<br/>18-19</b> |
| <b>CÁCERES</b>                                       | 61                     | 68                     | 82                     | 92                               | -                       | -                       | -                       |
| <b>BADAJOS</b>                                       | 66                     | 80                     | 107                    | 109                              | -                       | -                       | -                       |
| <b>TOTAL</b>   | <b>127</b>             | <b>148</b>             | <b>189</b>             | <b>201</b>                       | <b>306</b>              | <b>283</b>              | <b>331</b>              |

*Nota:* (\*) no hay datos en Extremadura. Corresponden a datos extraídos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (actualizados en mayo de 2020), no coincidentes con las estadísticas nacionales a partir de 2015-16.



**Figura 13.** *Alumnado con AACC distribuido por provincia (EDUCAbase, 2020).*

Según el Informe 2019 del Estado del Sistema Educativo, correspondiente al análisis de datos del curso 2017-18, elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, las cifras oficiales referente a la última actualización de los datos (con fecha de 6-09-2019), detalla que el número de alumnos identificados con AACC en Extremadura sería de 283. Véanse las siguientes tablas 11 y 12.

**Tabla 11**

*Alumnos y alumnas de Educación Primaria identificados con AACC (curso 2018-19)*

| <b>NIVEL</b>       | <b>Alumnos identificados por cursos</b> |           |           |           |           |           |
|--------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                    | <b>1º</b>                               | <b>2º</b> | <b>3º</b> | <b>4º</b> | <b>5º</b> | <b>6º</b> |
| Educación Primaria |   |           |           |           |           |           |
| Total= <b>206</b>  | 17                                      | 26        | 30        | 41        | 50        | 42        |

*Nota:* Datos oficiales publicados en Ministerio de Educacion y Formación Profesional/Ministerio de Ciencia, Innovacion y Universidades (actualizados en mayo de 2020)

**Tabla 12**

*Alumnos y alumnas de ESO identificados con AACC (curso 2018-19)*

| <b>NIVEL</b>         | <b>Alumnos identificados por cursos</b> |           |           |           |
|----------------------|---|-----------|-----------|-----------|
|                      | <b>1º</b>                               | <b>2º</b> | <b>3º</b> | <b>4º</b> |
| Educación Secundaria |   |           |           |           |
| Total= <b>147</b>    | 49                                      | 43        | 31        | 24        |

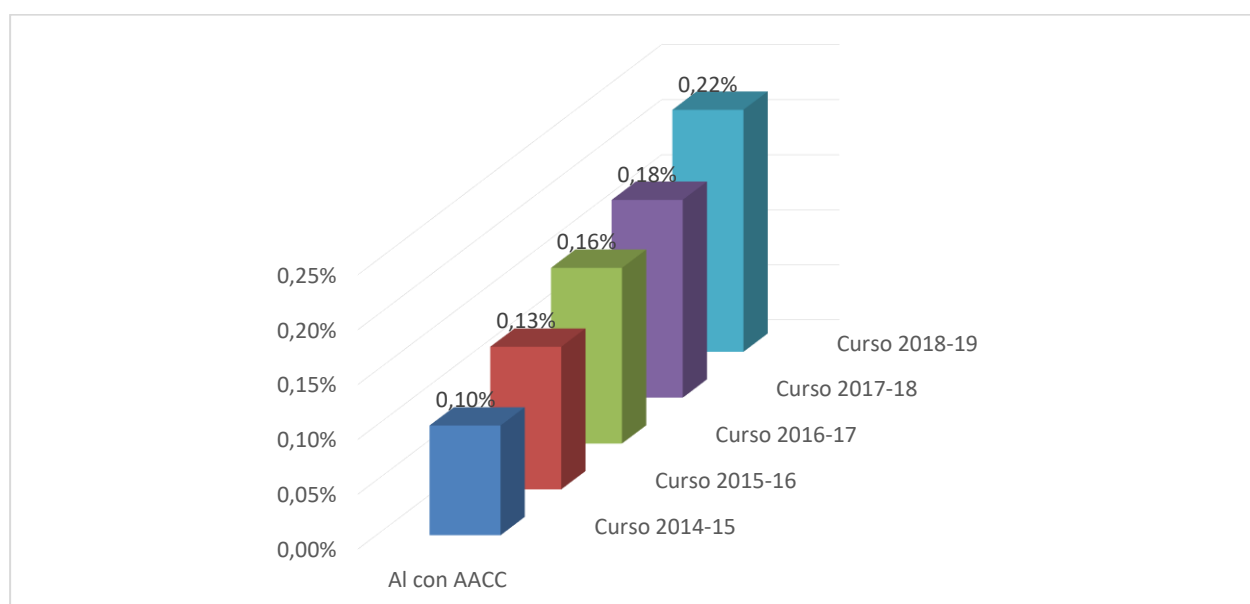
*Nota:* Datos oficiales publicados en Ministerio de Educacion y Formación Profesional/Ministerio de Ciencia, Innovacion y Universidades (actualizados en mayo de 2020)

La Administración Autonómica, a través de la Consejería de Educación y Empleo, informa en datos solicitados para este estudio, con fecha de actualización del 18 de diciembre de 2017, que el número de alumnos con altas capacidades en Extremadura era de 306 (0.16% del alumno escolarizado), sin datos oficiales que avalasen dicha cifra.

En últimas estadísticas oficiales correspondientes al curso 2018-19, se estima que el alumnado con AACC identificado en Extremadura asciende a 398 según datos a nivel nacional, aunque aparecen registrados 331 como se ha expuesto anteriormente (Tabla 8).

Tomando en consideración esta estadística, en nueve años, desde el curso escolar 2010-11 (AACC =105) hasta el último dato existente, relativo al curso 2018-19 (AACC = 331), se habrían identificado 226 alumnos, lo que equivale a una media de 25,11 alumnos identificados en Extremadura cada curso escolar (Tabla 8).

En la siguiente figura, se observa el incremento en el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en los últimos años en Extremadura, en referencia al total de alumnos matriculados en las distintas etapas educativas. La progresión del alumnado identificado es: en el curso 2014-15 (0.10%), en 2015-16 (0,13%), en 2016-17 (0.16%) y en los últimos cursos 2017-18 (0.18%) y 2018-19 (0.22%).



**Figura 14.** *Evolución del porcentaje de alumnado con AACC en Extremadura.*

Como se puede comprobar, los datos son muy variados. Numerosas investigaciones, reiteran la escasez de alumnos identificados en nuestro país (Tourón, 2020), siendo dispares los

datos de alumnos con altas capacidades si comparamos unas áreas geográficas con otras. No es de esperar que los alumnos extremeños sean menos inteligentes que los alumnos de la Comunidad de Madrid, Andalucía, Murcia o Navarra, comunidades donde se desarrollan desde las respectivas Consejerías de Educación, programas para la identificación de este tipo de alumnos, junto con formación docente para facilitarla.

La Junta de Extremadura, con la firma del Real Decreto sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, (RD 1801/1999, de 26 de noviembre) asume la gestión educativa. En el año 2002, bajo la normativa de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE), se establecen principios básicos educativos, entre ellos, promover la individualización de la enseñanza, referido a la necesidad de que la Administración Educativa reconozca y acepte las diferencias del alumnado y, en función de su diversidad, planifique la respuesta educativa en el contexto de una enseñanza comprensiva y permeable. Así, se promulga en Extremadura la Orden de 31 de julio de 2002, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual. En el mismo marco normativo de la LOGSE, dos años después se publica la Orden de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente. En dicha orden se contemplan los Criterios generales de atención educativa. Tipos de medidas educativas. Ordinarias, Extraordinarias y Excepcionales, Evaluación Psicopedagógica y Proceso de Identificación de Necesidades Educativas Específicas, Adopción de Medidas y Registro de medidas adoptadas. El objeto de aplicación es el mismo que la orden anterior, pero cambia la manera de conceptualizar a estos alumnos (ya no son talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual, sino que se refiere únicamente a alumnos superdotados intelectualmente, no haciendo una descripción clara de los criterios que

definen a dicho alumnado). Esta Orden de 27 de febrero de 2004, sigue vigente en la actualidad, siendo necesario el cumplimiento de los requisitos en ella dispuestos para tomar medidas excepcionales de aceleración y flexibilización en nuestros alumnos extremeños. Es evidente que esta normativa, dista mucho de las nuevas concepciones teóricas sobre la alta capacidad, así como en el planteamiento de la respuesta educativa a estos alumnos, debiéndose hacer en los plazos y forma que en ella se dicta (antes del 30 de marzo del año en curso) haciendo difícil la comprensión para los docentes, de medidas previas extraordinarias de ampliación curricular que se llevan a cabo durante el curso escolar, hasta junio y que en su mayoría, son conducentes a continuar con esas medidas excepcionales de aceleración o flexibilización del currículo.

En el año 2011, dentro del marco normativo de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), se publica La Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (en adelante LEEX). En su Art.27. referido a alumnado con altas capacidades de nuestra comunidad autónoma, expone que la Administración Educativa adoptará medidas para la detección temprana, la valoración de necesidades y la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales.

En años posteriores, dentro del marco educativo actual de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se decreta en nuestra comunidad la normativa correspondiente al desarrollo del currículo de Educación Primaria y Secundaria. El Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en su Capítulo IV. Respuesta educativa a la diversidad del alumnado, artículo 13. Medidas de atención a la diversidad, punto 5., recoge que: *Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario en los centros educativos, con la implicación y la participación de toda la comunidad educativa y, en su caso, de otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro, que deberán firmar acuerdos de*

*colaboración con la Consejería. En su art.14. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, recoge al respecto de los alumnos con altas capacidades para que este alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, los centros educativos establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso. Detalla en su punto 2, Con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, la Consejería competente en materia de educación establecerá una serie de medidas que permitan concluir con éxito sus estudios al con junto de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en todas sus variantes.*

El Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en su capítulo II. Atención a la diversidad del alumnado. art.16. Alumnado con altas capacidades intelectuales expone que: *La Consejería competente en materia de educación adoptará las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorará de forma temprana sus necesidades. La condición personal de altas capacidades intelectuales, así como las necesidades educativas que de esa condición se deriven en los centros sostenidos con fondos públicos, serán identificadas mediante evaluación psicopedagógica realizada por los equipos y departamentos de orientación de que dispone la Administración educativa y en los términos que esta determine.*

En la necesidad de crear una norma marco que facilitara a la comunidad educativa extremeña las pautas para el conocimiento y atención educativa a la diversidad, surge el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Respecto a los alumnos con altas capacidades, en el capítulo 1. Disposiciones Generales, en sus Principios de Actuación, art. 3.5, expone que: *Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario,*



*debiendo asegurar la implicación y la participación de toda la comunidad educativa y, en su caso, de otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro.* En su art.20.3, en relación a los aspectos generales de la Identificación y Evaluación de las necesidades educativas específicas de apoyo educativo, entre las que se encuentran las altas capacidades intelectuales, expone que: *Corresponde a los profesionales que integran los equipos docentes, y en particular al tutor, la detección temprana de las dificultades de sus alumnos y alumnas, y la adopción inmediata, en colaboración con el equipo directivo y con el asesoramiento del servicio de orientación que corresponda, de las medidas ordinarias recogidas en los artículos 7 y 8 de dicho Decreto.* En art. 26. Escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, expone en su punto 1. que: *La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales promoverá el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y la adquisición de las competencias y de los objetivos generales de la etapa en que este alumnado se encuentra escolarizado* y en su punto 2.:*La Consejería con competencias en materia de educación establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades intelectuales con independencia de su edad, asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.*

En este Decreto, se hace una definición un tanto controvertida sobre qué es un alumno con altas capacidades, claramente desde los modelos orientados al rendimiento. Así, el art.17.1. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, establece unos criterios con los que identificar a este alumnado en Extremadura. Expone dicho artículo que se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales *aquel cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas.*

En los puntos siguientes, recoge criterios de actuación con estos alumnos, donde se proponen medidas ordinarias que se aplicarán con anterioridad a las medidas específicas y dentro de éstas, agotadas las medidas extraordinarias, las excepcionales.

La realidad muestra que Extremadura es una de las comunidades de España en la que menos alumnos con altas capacidades aparecen identificados. La falta de formación docente que facilite esa identificación, está muy presente en esta estadística. La Formación Permanente del Profesorado en Extremadura se hace principalmente en los CPR (Centro de Profesores y Recursos), siendo los cursos impartidos sobre la temática de las altas capacidades más solicitados que en años anteriores, si bien aún muy escasos en general. Así, el año 2015 se impartieron 2 cursos (en CPR de Trujillo y Cáceres), en 2016, 3 cursos (2 en CPR de Almendralejo y 1 en Cáceres), en 2017, 5 cursos (1 en Badajoz, 1 en Cáceres, 1 en Plasencia y 2 en CPR de Coria), en 2018 se impartieron 4 cursos (1 en Caminomorisco, 1 en Almendralejo, 1 en Coria, 1 en Cáceres). En el año 2019, se ha impartido un curso en Almendralejo y una charla en CPR de Cáceres. En el año 2020, se han impartido hasta la fecha de realización de este trabajo, tres cursos sobre esta temática (1 en CPR de Trujillo, 1 en CPR de Coria y 1 en CPR de Almendralejo).

Igualmente, desde la Universidad de Extremadura se imparten desde el año 2018, cursos de perfeccionamiento dirigidos a los futuros docentes.

### **3.3 Actuaciones educativas más recientes con este alumnado en Extremadura**

En febrero de 2017, en el marco legislativo autonómico referenciado anteriormente, surge el programa experimental para el desarrollo de capacidades Project@ de Extremadura. Si bien en el curso, académico 2017-18, se ofertó sólo para educación secundaria, en el curso 2018-19 se incluyó también Educación Primaria. El programa no solo se dirige a alumnado que presenta necesidades específica de apoyo educativo derivada de altas capacidades intelectuales, principalmente porque la identificación de estos alumnos está muy por debajo de lo esperado en nuestra Comunidad, sino también, a aquellos con habilidad o habilidades especiales para algún tipo de área en concreto, alumnado con disposición positiva a la dedicación de parte del tiempo libre al desarrollo de proyectos de investigación, desarrollo e innovación en el ámbito escolar, alumnos con alto grado de dedicación y motivación para la realización de tareas para el aprendizaje y aquellos con nivel de rendimiento y aprovechamiento educativo elevado.

Actualmente, en el primer semestre de 2019, son 18 colegios de educación primaria y 53 institutos de educación secundaria, los que desarrollan este proyecto en toda Extremadura, de forma voluntaria y en horario extraescolar.

Algunas de estas actuaciones, enfocadas como experiencias de éxito e innovación educativa en los centros, fueron expuestas en las *I Jornadas de Altas Capacidades en Extremadura*, acontecidas en junio de 2018, donde desde la Consejería de Educación y Empleo se expuso la necesidad de trabajar a nivel institucional en la identificación y en el reconocimiento de los distintos perfiles de alumnos de AACC. Fueron un éxito de asistencia de toda la comunidad educativa, con participación de orientadores, docentes y familias.

En algunos centros educativos, están apostando por realizar programas de identificación de este alumnado con altas capacidades y programas de enriquecimiento con los que dotar de identidad a la institución que los lleva a cabo, pasando de ser un hecho puntual y aislado en

pocos colegios e institutos, a ser una práctica ofertada en este último curso para atraer alumnado con estas características a determinados centros educativos.

Como iniciativa desde el ámbito privado, surge el Programa de Enriquecimiento TalentiaCC en febrero de 2018, en el que han participado más de 50 niños y adolescentes de AACC de toda Extremadura y sus familias. Se ha llevado a cabo a través de talleres diseñados específicamente para este tipo de alumnado, sobre temas de interés extracurricular, incluyendo sesiones de formación para los padres. El objetivo principal del programa, ha sido desarrollar los posibles intereses de estos alumnos, desde una perspectiva extracurricular, incluyendo actividades de diferentes temáticas que satisfagan sus intereses y las necesidades de tipo social y emocional que algunos de estos niños presentan, de forma complementaria a su experiencia en los Centros Educativos.

En conclusión, la realidad educativa en Extremadura respecto a los alumnos con altas capacidades, sigue sustentándose en la escasa identificación, ya que la mayoría de estos alumnos no están debidamente detectados ni evaluados, con lo cuál, es difícil precisar sus necesidades o potenciales educativos, presentado por ello en algunos momentos de su escolarización, dificultades de aprendizaje y/o de integración escolar y social, que en numerosas ocasiones, conducen al bajo rendimiento y en definitiva, al fracaso escolar. Desde esta perspectiva, se hace necesario el establecimiento de directrices normativas que garanticen una respuesta educativa a las necesidades y circunstancias que observamos en estos alumnos, debiendo aunarse voluntades para proporcionarles una atención personalizada, que no es la misma que la prevista en los programas educativos ordinarios y que debería ser orientada por profesionales debidamente formados en este ámbito.

#### **4. Definición de actitud**

Una actitud, es una tendencia a reaccionar de una forma positiva o negativa, respecto a un objeto de actitud dado (Oskamp y Schultz, 2005), pudiendo estar compuestas por información cognitiva, afectiva y/o conductual sobre los objetos de actitud y expresarse a través de respuestas cognitivas, afectivas y/o conductuales (Eagly y Chaiken, 2005; Fabrigar, MacDonald y Wegener, 2005; Oskamp y Schultz, 2005).

Las actitudes de las personas, no son directamente observables (Chessman, 2010) aspecto que dificulta en gran medida qué les ocurre a muchos docentes con los alumnos con altas capacidades.

La atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por tener altas capacidades, aun apareciendo recogida en la legislación educativa, sigue siendo una de las menos consideradas dentro de las aulas. Dificultades en la conceptualización y en el conocimiento de las características de este alumnado, impiden que se identifiquen de forma temprana y se atiendan adecuadamente sus necesidades. Además, las actitudes que muestra el profesorado hacia la diversidad y la inclusión educativa, suponen un factor importante en este proceso.

Hemos podido observar en la revisión de la literatura para esta investigación, cómo las actitudes de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades, influyen en los alumnos y en su motivación académica y cómo esas actitudes, mejoran en aquellos docentes que se sienten más formados y capacitados en la atención de sus necesidades educativas (Gencel y Satmaz, 2017).

Así, en este capítulo, intentaremos acercarnos a una definición de actitud fundamentada en la revisión conceptual existente, indagando en sus funciones, posibilidades de evaluación y medición, a través de los diferentes modelos sobre actitudes. En un segundo apartado, mostraremos las actitudes que muestran los docentes en general hacia la diversidad educativa, para tratar en el último epígrafe, más específicamente, cómo son las actitudes de los docentes hacia los alumnos con AACC y cómo la modificación de esas actitudes a través de la formación, sigue siendo una cuestión importante en la propuesta de experiencias educativas inclusivas.

#### **4.1. Las actitudes desde una perspectiva general**

Definir el concepto de *actitud* siempre ha sido una tarea compleja, más por la diversidad de elementos que incluye el propio constructo que por la inexistencia de una adecuada definición (Bautista, 2001; Del Caño, 2006; Fernández, 1983). Según Ortega (1986) ha sido y es un término muy utilizado, analizado y discutido desde distintos ámbitos del conocimiento, siendo su mayor dificultad la falta de delimitación conceptual desde una teoría explicativa sobre la formación y el cambio de las actitudes.

Numerosos estudios clásicos, pioneros en este tema, han aportado un sinfín de definiciones de este término, para explicar por qué las personas nos comportamos de manera distintas en situaciones similares (Dosil, 2002). Así, en las actitudes, encontramos distintos puntos de vista teóricos sobre cuáles son sus componentes, los procesos implicados en ellas y cómo se expresan desde perspectivas cognitivas, afectivas y conductuales (Oskamp y Schultz, 2005).

Son muchos los autores que han intentado aunar definiciones clarificando el concepto de actitud. Así, algunas investigaciones (Summers, 1976) mencionaban áreas comunes en las distintas definiciones, distinguiendo que suponen una predisposición a responder a un objeto, no la conducta efectiva hacia él; producen consistencia en las manifestaciones conductuales y poseen una característica motivacional, tienen una cualidad direccional y son persistentes. Por el contrario, otros autores (Fernández, 1983; Ortega, 1986; Pacheco, 2002; Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004) suponen que no son inamovibles, sí pueden aprenderse y modificarse y por tanto, desarrollarse a través de la experiencia, siendo variables mediadoras y predictivas del comportamiento (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) referidas a un ámbito o colectivo concreto.

Incluimos en la siguiente tabla algunas de las definiciones más relevantes, cronológicamente enunciadas.

**Tabla 13.**

*Definiciones de actitudes*

|  |   |
|--|---|
| Spencer<br>(1862, citado en Ortega,<br>1986) | Patrones mentales que influían en cómo las personas perciben las situaciones.   |
| Thurstone<br>(1928, p.530)                   | “La suma total de ideas, temores y convicciones acerca de un asunto determinado”.   |
| Allport<br>(1935, p. 798)                    | “Un estado mental y neurológico de disposición, organizado a través de una experiencia y que ejerce un impulso dinámico y directivo sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se halla relacionado”. |
| Joung<br>(1946, en García 1956,<br>p. 121)   | “Tendencias a la reacción, específica o general, que cualifica, atempera y controla la interpretación de nuevas situaciones y la respuesta a ellas”.  |
| García Hoz (1965)                            | Condición previa con distintos grados, para una acción posterior.   |
| Triandis (1971)                              | Una idea emocionante que predispone a la realización de acciones en determinadas situaciones.   |
| (Palmerino, Langer y<br>McGillis, 1984)      | Relación existente «entre» dos entidades, donde una entidad es la persona y la otra es el objeto de la actitud, en un contexto específico.  |
| Fernández,<br>(1983, p.225)                  | “El conjunto de creencias y emociones sobre un asunto específico que el individuo adquiere y reorganiza a través de su experiencia y le inclina a expresarse verbalmente o conductualmente de manera característica”.                     |
| Parales y Vizcaíno,<br>(2007)                | Desde una perspectiva genético-estructural, son elementos primarios en la formación de las representaciones sociales, resultado indispensable para la organización del conocimiento social.   |
| Parloff (2010, p.43)                         | “Una evaluación aprendida y global de un objeto (persona, lugar o problema) que influye en el pensamiento y la acción “   |

Fuente: elaboración propia.

Otros estudios (Ajzen y Fishbein, 1980; Eagly y Chaiken, 2007; Ortega, 1986; Thompson, Zanna y Griffin, 1995; Zanna y Rempel, 1988) reconocían la actitud en términos dicotómicos, positivo o negativo, como la evaluación favorable o desfavorable de la realización o no de una conducta.



Según se establecieran componentes afectivos, cognoscitivos y de tendencia a la acción en las definiciones de actitud, diversos modelos y autores (Rosenberg y Hovland, 1960) explicaban la actitud en función de la respuesta del individuo ante un objeto, reconociendo respuestas cognitivas (creencias y pensamientos), evaluativas (afectivas) y conductuales (comportamientos). En la misma dirección, Rodríguez (1989) entiende la actitud como un conjunto organizado de convicciones o creencias (elemento cognitivo de la actitud), que predisponen favorable o desfavorablemente (elemento afectivo-evaluativo), a actuar respecto a un objeto social (elemento conductual). Según Pacheco (2002) esta clasificación, suponía un modelo que enriquecía el concepto de actitud como algo que se puede evaluar porque se conoce, pero cuestionado a la vez, ya que da por supuesta una relación entre actitud y conducta que no siempre es así. Igualmente, Ubillos et.al (2004) critican que no se puede presuponer una relación entre creencias, afectividad y conducta, ya que resulta una incongruencia definir un término con la explicación de ese término.

En esta línea, estudios más recientes (Arnau, 2010; Arnau y Montané, 2010; Johnson, Maio y Smith-McLallen, 2005; Montané, Jariot y Rodríguez, 2007) concluyen que las actitudes se configuran a partir de elementos de tipo cognitivo, afectivo y conductual, siendo determinantes en las respuestas, y predisponiendo al sujeto a actuar en función de ellos. De igual forma, Sulbarán (2009) cita que la actitud se fundamenta en una predisposición organizada del individuo para pensar, sentir y comportarse ante un objeto, concebiéndola como un cúmulo de procesos y desde la trilogía de dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.

Arnau (2010) define la actitud desde ambas perspectivas, dicotómica y componencial, como una tendencia a actuar de una manera determinada, expresada en la evaluación positiva o negativa hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

Como vemos, de igual manera que resulta difícil consensuar una definición de actitud, es frecuente en muchas ocasiones comparar este concepto con otros términos semejantes, como creencia u opinión (Chessman, 2010)

Términos como creencia y actitud, están estrechamente relacionados, porque las actitudes están formadas por creencias (Gross, 1997) y la actitud, engloba las creencias con las que evaluamos un objeto (Oskamp y Schultz, 2005). En esta línea, (Cuervo, 2009; Henríquez, 2017; Trujillo, 2016), están de acuerdo en considerar la actitud, como una estructura perdurable de creencias, no directamente observables sino resultantes de inferencias que predisponen al individuo hacia pensamientos, sentimientos, percepciones o comportamientos dirigidos hacia alguien o algo con los que se relacionan.

En esa perspectiva, otros autores (Bautista, 2001; Ubillos et al., 2004) establecen una comparativa entre el concepto de actitud y otros constructos representacionales, como son valores objetivos globales y abstractos que son valorados positivamente y que no tienen referencias ni objetos concretos), las opiniones, las creencias y los hábitos.

También se ha intentado definir la actitud atendiendo a distintos contextos. Desde una perspectiva social (Cuervo, 2009; Pacheco, 2002) las actitudes se aprenden en el proceso de socialización y de relación de los individuos, pudiéndose compartir con otros, modificarse y ser resultado de un cambio social, influyendo en el funcionamiento psicológico de las personas. Por su parte, Parales y Vizcaíno (2007) consideran las representaciones sociales y las actitudes relacionadas con la cultura y la vida social colectiva.

Desde una perspectiva más psicológica, Cuervo (2009), define la actitud como las distintas formas que tiene un sujeto de responder ante un estímulo a través de su conducta. En esta línea,

Demicheli, (2009) las considera representaciones psicológicas sobre los individuos ejercidas por la influencia de cada sociedad y cultura.

Mientras que, desde el contexto educativo, Martínez y Guirado (2012) definen actitud como la tendencia adquirida y relativamente estable a evaluar de determinada forma a una persona, suceso o situación y actuar en consecuencia con dicha evaluación. Según Cuervo (2009) conllevan por tanto una acción y procesan la información que reciben sobre el objeto actitudinal.

Una vez hemos visto qué son las actitudes y que podemos definirlas, cabría preguntarse en este momento, cómo se adquieren, si es posible medirlas y evaluarlas y cuáles son las funciones que se les atribuyen.

Según Ajzen y Fishbein (1980), las actitudes se adquieren automáticamente hacia un objeto, a través de asociaciones de este con otros objetos sobre los que ya se tiene una actitud previa. Reyes (2007) siguiendo esta definición, expone que, si se adquiere una creencia hacia un objeto, de forma automática y al mismo tiempo, se adquiriría una actitud hacia dicho objeto.

Las actitudes se pueden aprender (Trujillo, De la Poza y Portero, 2016), porque son resultado de las expectativas del sujeto, sean éstas directas o indirectas, y pueden determinar nuestros actos. En la misma línea, Ortega (1986) refiere que, si se conocen las actitudes de una persona hacia un objeto social determinado, se podría predecir, controlar y modificar su conducta o su respuesta hacia él. De esta forma, el cambio de actitud sólo podrá darse cuando cambie la situación que afecta a la persona y al objeto (Palmerino, Langer y McGillies, 1984).

También se pueden medir. Chessman (2010) afirmaba que la actitud de un individuo, aunque no sea directamente visible, puede detectarse a través de observaciones e instrumentos especiales.

Existen distintos procedimientos para la medición de las actitudes, destacando la observación de las conductas, las respuestas fisiológicas, las reacciones ante estímulos predispuestos...etc, pero el más relevante son los autoinformes (Ubillos et.al. 1983), como pueden ser las escalas. Sulbarán (2009) se refiere a las escalas de actitudes como instrumentos que permiten medir la variabilidad evaluativa de las personas con respecto a un objeto determinado. En ellas, se utilizan un conjunto de respuestas como indicadores de una variable subyacente (que es la actitud).

McGuire (1986) distingue la etapa de la medición (basada en aspectos metodológicos e instrumentales), como el primer paso para el estudio de las actitudes, seguidos del cambio (basado en la modificación del comportamiento de grupos) y una tercera etapa fundamentada en el estudio de la organización interna de las actitudes.

Siguiendo a Ubillos et al. (2004) y Sulbarán (2009) exponemos brevemente las principales escalas que se utilizan para la medición de las actitudes:

- Escalas tipo Thurstone. Este tipo de escalas, pretende hacer una medición de los distintos grados del continuo de actitud, por lo que cada ítem deberá representar un grado de ese continuo. Suele estar formada por unas 20 afirmaciones que intentan representar la dimensión actitudinal a intervalos iguales.
- Escalas tipo Likert. Este tipo de escala, es una de las más utilizadas en la medición de las actitudes. Se construyen con un elevado número de afirmaciones o preguntas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) que califican al objeto de actitud, y se pide a los sujetos que expresen su grado de acuerdo o desacuerdo (p.e. en una escala de 5 puntos, donde 1 es total desacuerdo y 5 total acuerdo).
- El escalograma de Guttman: es una escala constituída por afirmaciones, que poseen las mismas características que las de Thurstone y Likert, pero garantizando que la escala mida

una dimensión única de la misma variable. Este tipo de escala pretende obtener un orden explícito, basándose en el porcentaje de aceptación de una respuesta.

- El Diferencial Semántico. Es un instrumento de evaluación (Osgood, Suci y Tannebaum, 1957) en el que se plantea que un concepto adquiere significado si se produce una respuesta ante el objeto simbolizado. Según Hernández y col. (2014) se trata de evaluar la reacción del individuo ante pares de adjetivos extremos que califican el objeto de actitud.
- Escalas tipo Fishbein: se fundamentan en el modelo de la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975; 1980) sobre las relaciones entre actitudes, convicciones, presión social, intenciones y conducta. Desde este modelo, esta escala se construye como un repertorio de frases para las dimensiones específicas del modelo: la intención conductual, la actitud y la norma subjetiva.
- Medición de Actitudes Implícitas. Surgen de investigaciones que intentan minimizar los sesgos de escalas anteriores, en lo referente a cómo difieren los sujetos entre la capacidad para ser conscientes de sus opiniones y estados internos. Constituyen evaluaciones más rápidas, menos conscientes y más difíciles de controlar, corregir o ajustar según las expectativas de las personas, del experimentador o las normas y presiones sociales (Greenwald y Banaji, 1995, Sulbarán, 2009)

#### ***4.1.1. Funciones de las actitudes.***

Respecto a las funciones que se atribuyen a las actitudes, diversos autores (Herek, 1986; Katz, 1960; Shavitt, 1990; Sánchez-López 1996; Snyder y De Bono, 1985), destacan sobre todo su función psicológica. Trujillo et.al. (2016) incluso consideran que las actitudes cumplen una función de supervivencia.

El análisis más conocido es el de Katz (1960) distinguiendo funciones de las actitudes encaminadas a expresar valores, evitar verdades desagradables, maximizar conductas positivas y reducir negativas y comprender el ambiente.

Ubillos et al. (2004) exponen que una actitud puede cumplir varias funciones y cada individuo, puede adoptar actitudes parecidas sustentándose en diferentes funciones de las mismas. Estos autores, describen cinco funciones de las actitudes, basándose en estudios previos (Katz, 1960; Lippa, 1994; Perloff, 1993; Stahlberg y Frey, 1990): función de conocimiento, instrumental, autodefensiva, de expresión de valores y de adaptación o ajuste social. En la misma línea, Escalante (1983; 1989) establece cuatro funciones básicas de las actitudes: función de adaptación, de defensa del yo, cognoscitiva y expresiva de valores.

#### ***4.1.2. Estructura de las actitudes. Modelos.***

Desde una perspectiva histórica, se han sucedido distintos modelos teóricos representativos de la estructura de las actitudes, aunque ninguno de ellos se ha mostrado empíricamente adecuado para representar dicha estructura por sí solo (Bautista. 2001; Martín-Baró, 1985).

Para esta investigación, hemos optado por describir la propuesta expuesta por Ubillos et.al (2004) mostrando en primer lugar los modelos tridimensionales de la actitud, seguidamente los modelos bidimensionales y por último los modelos unidimensionales.

##### ***Modelos Tridimensionales:***

Siguiendo el modelo tridimensional, las actitudes incluirían tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conativo-conductual (McGuire, 1968, 1985; Breckler, 1984; Judd y Johnson, 1984; Rosenberg y Hovland, 1960).

- El componente cognitivo se refiere a cómo es percibido el objeto actitudinal (McGuire, 1968), es decir, al conjunto de creencias y opiniones que el sujeto tiene sobre el objeto de actitud y a los conocimientos previos que tiene sobre el mismo (Hollander, 1978), en definitiva, a las creencias y pensamientos acerca del objeto (Rosenberg y Hovland, 1960, en Pacheco 2002)
- El componente afectivo, referido a los sentimientos que se asocian al objeto (atracción, repulsión, placer) es decir, sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto (McGuire 1968)
- El componente conativo, referido al comportamiento, incluyendo las tendencias, disposiciones o intenciones conductuales ante el objeto de actitud (Breckler, 1984; Rosenberg y Hovland, 1960).

Desde esta perspectiva, otros autores en publicaciones más actuales (Abraham, Mena, Rodríguez, Golbach, Rodríguez y Galindo, 2010) refieren estos componentes cognitivos (referido a ideas y percepciones sobre el objeto de actitud), el afectivo (sentimientos e intensidad de los mismos en el individuo) y el conductual (respuesta de la persona como reacción al objeto de actitud).

Arnau (2010) expone en este punto, que no se puede sustentar el cambio de actitudes en función de los componentes cognitivos o afectivos exclusivamente, o utilizarlos como únicos componentes para explicar el comportamiento. Según aporta este autor, para iniciar el cambio de actitudes es necesario intervenir en las tres dimensiones de la actitud.

Desde estos planteamientos, surgen los *Modelos Bidimensionales*:

Según este modelo, la actitud estaría formada por un componente afectivo y un componente cognitivo. En ese sentido, Rosenberg (1956, en Ulloa, 2004) exponía que una persona que

evalúa un objeto con un afecto positivo o negativo, vincula esta tendencia con una estructura cognitiva que incluye creencias acerca del objeto.

Sin embargo, son los modelos tri-dimensionales y unidimensionales, los que más atención han recibido (Stahlberg y Frey, 1990).

#### *Modelos Unidimensionales:*

Desde estos modelos teóricos, se enfatiza el carácter evaluativo de la actitud.

Ubillos et.al. (2004) recogen siguiendo este modelo, que la actitud será sinónimo de sentimientos de simpatía-antipatía, aproximación-rechazo hacia el objeto actitudinal.

En este sentido, Fishbein y Ajzen (1975) y Ajzen y Fishbein, (1980), propusieron un modelo de un solo componente, simplificando la actitud a un componente evaluativo, sin negar el componente cognitivo que consideran externo a la actitud. Según estos autores, la actitud como evaluación, influiría en la intención de conducta, siendo esta intención, la que se traduce en esa respuesta conductual.

Pacheco (2002) señala la relevancia de este modelo en la separación que establecen sus autores entre creencias (cognición) y conductas (comportamiento) del componente evaluativo, que sería el único componente de la actitud. Por ello, los defensores del modelo unidimensional distinguen el concepto de actitud del de creencia y del de intención conductual (Ubillo et al. 2004)

Este modelo, al igual que los anteriores, ha sido objeto de críticas por no tener en cuenta la evaluación de la actitud desde una perspectiva afectiva o emocional, siendo actual la polémica sobre los componentes de la actitud, por los resultados contradictorios obtenidos de las correlaciones de esos componentes en las distintas investigaciones (Hewstone, 1990; Pacheco,



2002). Para Ortega, Saura y Mínguez (1993) el principal problema que subyace en la investigación de las actitudes es la escasa claridad de la relación de consistencia entre la actitud y la conducta.

La evidencia empírica que apoya a cada uno de estos modelos es algo contradictoria. Breckler (1984) plantea que, en función del objeto estudiado, la dimensionalidad de la actitud es susceptible de variación.

Ubillos et al. (2004) mencionan diversas investigaciones que han mostrado la gran importancia de la experiencia directa que el sujeto tenga con el objeto de actitud. Otras posturas (Zanna y Rempel, 1988) combinan la conceptualización de la actitud desde el modelo tridimensional y unidimensional.

Dentro del paradigma de modelos unidimensionales, el modelo teórico de las actitudes que marca nuestra investigación se sustenta en la *Teoría de la Acción Razonada* de Fishbein y Ajzen (1975-1980).

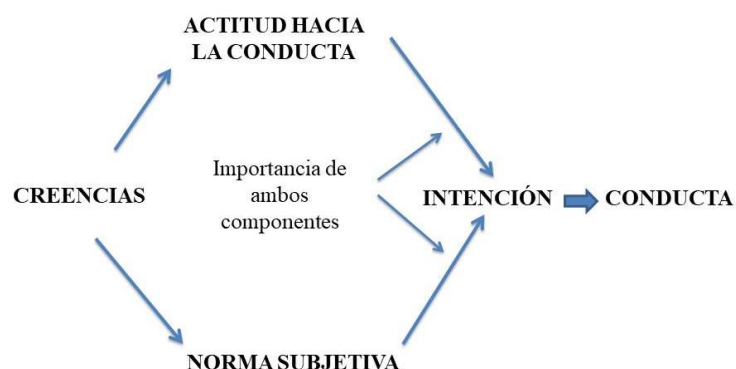
Basándonos en estas aportaciones, mostraremos a continuación, una relación de los modelos teóricos afines a nuestro estudio, por una parte, la T<sup>a</sup> de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1980) y la Teoría del Conocimiento Personal de Polanyi (1966) como ejes conductores de las distintas variables que influyen en las actitudes docentes en general, ya que ambas sustentan que están relacionadas con las creencias de las personas.

La Teoría de la Acción Razonada (en adelante TAR) (Fishbein y Ajzen, 1975; 1980) es una teoría general de la conducta humana que se basa en la relación entre creencias, actitudes, intenciones y comportamiento, que están relacionados con la toma de decisiones conductuales.

Uno de los aspectos fundamentales de este modelo (Ortega et al., 1993) se refiere a la concepción racional del individuo, que usa la información de la que dispone, para elaborar juicios y tomar decisiones. A su vez, Reyes (2007) destaca la importancia que tiene como modelo predictor de la conducta humana, relacionando la actitud con las creencias del individuo. En línea con lo anterior, Sulbarán (2009) subraya que el factor central de este modelo es la intención como antecedente inmediato de la conducta.

Reyes (2007) fundamenta como la TAR, halla el origen de la conducta detrás de las creencias del individuo. Las normas subjetivas, reflejarían la influencia social y se formarían en función de las percepciones que tiene el individuo sobre la presión social a la hora de realizar o no una conducta (Figura 14).

Según exponen Fishbein y Ajzen (1980), el último objetivo de la TAR no es predecir la conducta, sino la predicción probabilística y la comprensión de los determinantes de la conducta. En esta dirección, Wrench (1971, en Martínez y Guirado, 2012) exponen que tanto las creencias (entendidas como una predicción sobre la naturaleza del mundo real), como los sentimientos (sensación favorable o desfavorable respecto de algo) son componentes de la mayor parte de nuestras cogniciones.



**Figura 15.** Representación de la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980)

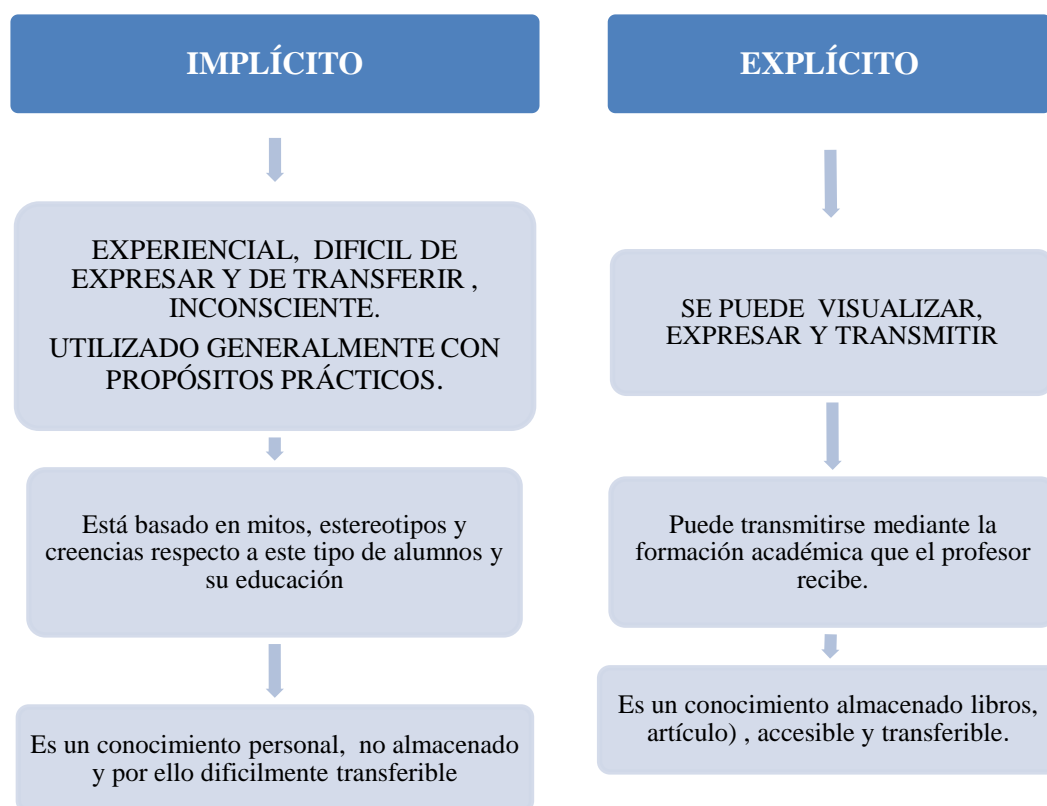
*Nota:* Las flechas indican la dirección de la influencia (Fuente: Fishbein, 1980). Tomado de Rodríguez (2007).

Según la Teoría del Conocimiento Personal (en adelante, TCP), una creencia se basa en tres componentes: conocimiento cultural, conocimiento explícito y experiencia (Polanyi, 1966). Las creencias están relacionadas con las actitudes y se basan en la experiencia y el conocimiento cultural (conocimiento explícito).

Diversos autores (Al Garni, 2012; Chessman, 2010; Gross, 1997; Oskamp y Schultz, 2005) exponen que las actitudes no pueden ser separadas de las creencias, ya que influyen sobre las actitudes y éstas sobre la conducta. Por esta razón, para cambiar las actitudes del profesorado hacia los alumnos con altas capacidades, será fundamental conocer y entender sus características, ya que las actitudes de los docentes se basan en sus propias creencias sobre las características y las necesidades educativas de este alumnado. Al Garni (2012) propone combinar en su estudio esta teoría (TAR) con la Teoría del Conocimiento Personal de Polanyi (1966) (TCP), ya que ayudaría a explicar los tres componentes del conocimiento implícito (creencias): conocimiento explícito (información), conocimiento cultural y experiencial.

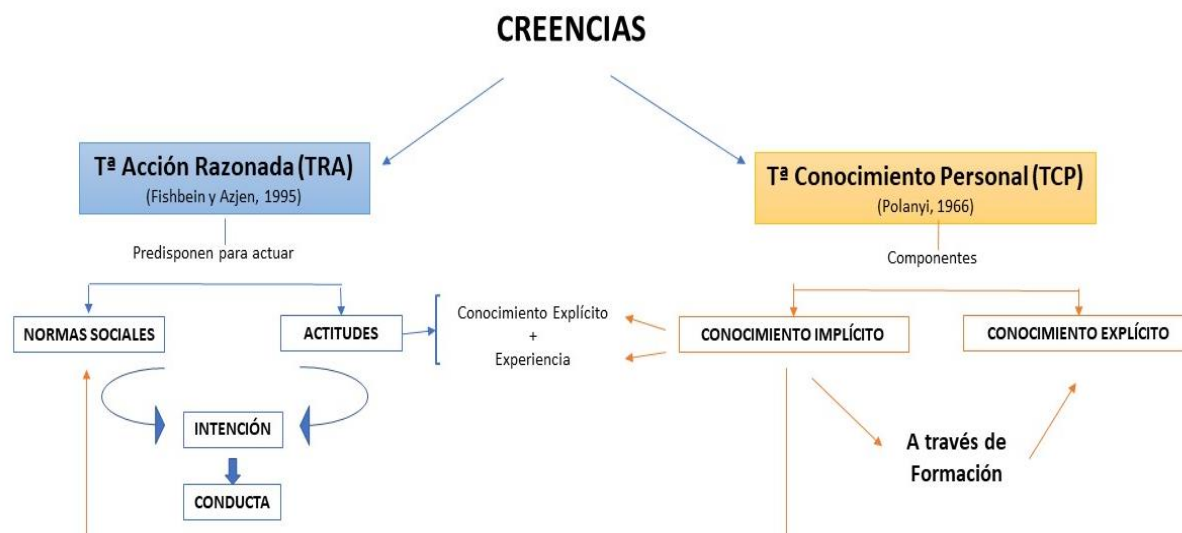
Kogut y Zander (1992) y Nonaka (1994), definen el conocimiento explícito como aquel que puede ser expresado y transmitido verbalmente y recogido en libros, artículos, etc. También el que puede transmitirse mediante la formación académica que el profesor recibe, tras iniciar su desarrollo profesional, como parte de su formación permanente o actualización. Los docentes que carecen de este conocimiento explícito, podrían haber desarrollado experiencias educativas en contextos donde existan buenas prácticas profesionales en la atención a estos alumnos. En ausencia de ambos, se guiarán por creencias, basadas en su conocimiento implícito y sus propias experiencias como profesores o como alumnos. Al contrario del conocimiento explícito, el implícito resulta difícil de expresar (y por supuesto de contrastar) y está basado en mitos, estereotipos y creencias respecto a este tipo de alumnos y su educación. Según Barrero (2012),

el conocimiento implícito se adquiere de forma natural y no reflexivamente, a partir de la propia experiencia del individuo.



**Figura 16.** *Tipos de conocimiento (Polanyi, 1958). Fuente: elaboración propia.*

Este estudio tiene como objetivo explorar las actitudes y por ende, las creencias de los docentes que en él participan, hacia la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades, por lo que está muy influenciado por ambas posiciones teóricas (Figura 16), como veremos en los siguientes apartados.



**Figura 17.** Implicación de TRA y TCP en este estudio. Fuente: elaboración propia.

## 4.2. Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa

En este capítulo, seguiremos la trayectoria marcada por las nuevas concepciones de escuela inclusiva e intentaremos analizar qué actitudes muestran los docentes hacia la inclusión del alumnado y cuáles son sus principales preocupaciones.

La inclusión educativa, enfatiza que tanto el sistema educativo como el currículo, deben adaptarse a las características y necesidades educativas del alumnado y no al contrario. Ainscow (2012) se refiere a la inclusión como un principio educativo imprescindible para convertir las escuelas en centros que respondan a las distintas características del todo el alumnado, a su diversidad y a sus necesidades educativas, no solo dirigida a necesidades especiales.

Así, un modelo educativo basado en la equidad, la participación y la efectividad (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016), tiene entre sus objetivos desarrollar las capacidades del alumnado, adaptarse a la diversidad de sus necesidades, independientemente de cuáles sean sus condiciones personales, sociales y culturales.

Por ello, la atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo, supone intentar cambiar modelos tradicionales por otros más flexibles que respondan a todos los alumnos, independientemente de sus características y necesidades (Escarbajal, 2010), considerándolo además un importante elemento de innovación educativa (González, Medina y Domínguez, 2016).

En este enclave, definir la *actitud* y su evaluación es una tarea muy compleja, en la que ponen su empeño investigadores y metodologías que aporten estrategias que aúnen teorías, formatos utilizados, sujetos a los que dirigirse, cómo se va a recoger la información...etc. (Del Caño, Arias, Alonso, Moretín y Gómez, 2006).

Garzón et al. (2016) según estudios previos sobre las actitudes (Verdugo, 1994; 1995) demuestra como los tres componentes de una actitud (el cognitivo, el afectivo y el conductual) influyen en la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. De ellos, surgen una definición de actitud (Verdugo, 1995, p.83) que merece la pena recalcar por su importancia en este epígrafe, “constructos psicosociales inferidos e individuales que están bajo el dominio de estímulos específicos y objetos de referencia, capaces de facilitar una respuesta por parte del sujeto”.

Como ponen de manifiesto Pelajar y Colmenero (2017), la mayoría de los profesores apoyan la inclusión, aunque su convencimiento disminuye cuando estos deben implicarse en la atención a esa diversidad. Otros docentes, aunque manifiestan tener actitudes favorables hacia la inclusión, prefieren que los maestros de educación especial estén dentro del aula o que el alumnado reciba la atención específica fuera de ella (Avramidis, 2007) en lugar de hacerlo ellos directamente en el contexto de la clase.

Desde esta perspectiva, (Jordán, 2007; Palomares, 2011; Pelajar y Colmenero, 2017) exponen que el docente, se convierte en principal instrumento educativo en la construcción de una escuela inclusiva de calidad. Avramidis y Norwich (2004), en la misma línea, refieren que la opinión hacia la inclusión y estas prácticas educativas, dependen en gran medida de los docentes.

Son muchos los autores que consideran la figura del docente como una de las más importantes en el actual contexto de continuos cambios en las reformas educativas (Alemany, 2004; Garzón et. al, 2016; Palomares, 2011; Pelajar y Colmenero, 2017). Se le exige más eficiencia y eficacia en estos cambios (Moya, 2016), pero no se le proporciona las herramientas ni los recursos necesarios, generando estrés que dificulta su adaptación a éstos.

Dentro de las aulas observamos una heterogeneidad de alumnado, que en algunas ocasiones, en lugar de constituir una cuestión enriquecedora, se interpreta como una situación de sobrecarga para el docente. De hecho, en un estudio realizado por Pelajar y Colmenero (2017) sobre actitudes de docentes en Educación Secundaria hacia la inclusión educativa, el 72.6% de los encuestados, afirman que la inclusión ocupa un lugar importante en su labor docente, pero supone dedicar un tiempo considerable a la atención de estos alumnos en detrimento de los demás.

Por otra parte, los docentes reconocen que necesitan ampliar su formación en esta diversidad, ya que en la mayoría de ocasiones no resulta suficiente e incluso es una justificación disuasoria para derivar a otros servicios educativos. Como recogen estas autoras, un 81.2% de los docentes de su estudio se muestra a favor de recurrir a profesionales especialistas para temas relacionados con la formación y el asesoramiento sobre educación inclusiva.

En relación a si determinados rasgos sociodemográficos de los docentes influyen en las actitudes hacia la inclusión y la atención a la diversidad educativa, González, Palomares y Domingo (2017) encontraron que en función de variables como la etapa educativa donde se escolaricen, los años de experiencia educativa del profesorado y el grado de dificultad del alumnado, se pueden afirmar la existencia de factores que influyen, condicionan y propician las actitudes que los docentes tienen hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad. En la misma línea, Pelajar y Colmenero (2017), en una amplia revisión previa sobre la influencia de estas variables en las actitudes del profesorado hacia la inclusión, observan mucha ambigüedad de resultados encontrando diferencias significativas en cuanto al género, (las profesoras muestran actitudes y conocimientos más favorables hacia la educación inclusiva que los docentes varones). Sin embargo, otras aportaciones, Garzón, Calvo y Orgaz (2016) concluyen que variables como la edad, el género, o el nivel educativo en el que desempeñan su docencia,



no influyen en las actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Otras aportaciones, (Alemany y Villuendas, 2004; Sánchez y Carrión, 2002) señalan factores, entre los que están la formación inicial y continua del profesorado, como condicionantes en las actitudes que muestran los docentes hacia la atención a la diversidad de sus alumnos en el aula, siendo una de las mayores dificultades que reconocen.

Estudios realizados en nuestro país (Garzón et.al. 2016), coinciden con otras investigaciones acerca de que tener una actitud más positiva hacia la inclusión, repercute en la utilización de estrategias inclusivas en el aula (Ballone y Czerniak, 2001; Leyser y Tappendorf, 2001). En acuerdo, Pegalajar y Colmenero (2017) exponen que un alto porcentaje de docentes, piensan que son necesarias actitudes favorables hacia la inclusión para desarrollar con éxito el trabajo con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Moya, (2017) y Genovard, Gotzens, Badia y Dezcallar (2010), recogen que los docentes deben estar preparados para conocer qué son y cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las variables psicológicas que presenta este alumnado.

Tras el análisis realizado, se fundamenta la importancia de que el profesorado muestre actitudes positivas hacia la inclusión y que éstas, repercutan en la mejora de su práctica docente, que serán determinantes en la calidad de su educación y en el desarrollo integral de los alumnos, ya que “las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante y éstas están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por otros factores que repercuten con mayor incidencia” (Borrero, 2012, p.358).

### **4.3. Actitudes del profesorado hacia las altas capacidades**

La inclusión educativa en materia de atención a la diversidad, supone un gran reto para los docentes, como hemos analizado. La confusión que generan términos como equidad (dar a cada uno lo que le corresponde o se merece) e igualdad (recibir el mismo trato, sin tener en cuenta las diferencias) sustentan la base de un aprendizaje personalizado que, en el caso de los alumnos con altas capacidades, como en cualquier otro colectivo con necesidades específicas de apoyo educativo, es necesario considerar.

La inclusión no es solamente estar en el mismo entorno (Gross, 1999), sino también garantizar una educación de calidad para los alumnos, atendiendo a sus diferentes características de aprendizaje. Sin embargo, realizar actuaciones educativas distintas con los alumnos de altas capacidades, en el marco de una educación inclusiva, sigue siendo un asunto dependiente de las actitudes que muestren los docentes y no sólo de recursos materiales y organizativos, técnicas metodológicas o cambios en el currículo de este alumnado (González y Palomares, 2016; Hernández y Gutiérrez, 2014).

En general, a lo largo de la práctica educativa desarrollada por los docentes, son muchas y variadas las dificultades que se registran en cuanto a la consideración de los alumnos con altas capacidades, si bien, como se ha expuesto en capítulos anteriores, la situación en nuestro país, aunque poco homogénea en esto, sí avala que aún hay muchos alumnos sin identificar, en torno al 90% de los que pueden tener altas capacidades (Tourón, 2015; López, Martín y Palomares, 2019). De hecho, la realidad muestra que Extremadura es una de las comunidades de España en la que menos alumnos con altas capacidades aparecen identificados. (Gómez, Gozalo, Rubio y Mendo, 2017).

A continuación, abordaremos principalmente las actitudes de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades, la importancia del conocimiento de las características de estos alumnos y cómo ello repercute en la identificación. Seguidamente analizaremos, la necesidad de una formación específica en AACC para los docentes y revisaremos cuál es la situación al respecto en otros países.

Los maestros y profesores, pasan la mayor parte de la jornada escolar con los alumnos, observando directa y contextualizadamente a niños y jóvenes en las distintas situaciones de aprendizaje. Como apunta Castro (2005), recogen información sobre su capacidad intelectual y rapidez de razonamiento, nivel de competencia curricular en las distintas áreas, rasgos relacionados con la creatividad, los intereses por determinados temas, el autoconcepto y la autoestima, sus habilidades sociales e interacción con el grupo de iguales, la motivación por aprender y la perseverancia en la realización de las tareas, etc. Si esta observación se enmarca en un grupo de iguales, es relativamente sencillo observar cuando alguno de estos aspectos sobresale o es diferente al del resto de los compañeros. Martínez y Ollo (2009) señalan que “el alumnado con alta capacidad presenta unas necesidades educativas específicas que le singularizan y diferencian y que es preciso conocer previamente para articular y planificar intervenciones coherentes con ellas y de calidad” (p.2).

Conocer, por tanto, las características que presentan estos alumnos, puede impactar en las creencias y las actitudes de los futuros docentes respecto a estos alumnos (Sumreungwong, 2003). A su vez, las creencias, incluso las erróneas, de un maestro sobre las capacidades o posibilidades de un alumno, predispone el comportamiento de ese alumno, favorable o desfavorablemente (Pomar, 2011).

Holzberger y Kunter (2014) identificaron algunas creencias relacionadas con las expectativas que los profesores en formación tenían hacia los alumnos de AACC. Las creencias

incorrectas conducían a evaluaciones negativas de estos alumnos y a un sesgo en la identificación de estudiantes superdotados, cuando éstos tienen dificultades para ajustarse al entorno educativo (Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt, y Glock, 2015).

Por tanto, para que un alumno con AACC exprese su capacidad en el entorno escolar, es imprescindible que el profesorado manifieste actitudes positivas hacia este campo (Sánchez Manzano, 1997) y conocer las características de este alumnado (Del Caño, 2001). En esta línea, Chessman (2010) afirma que las actitudes son más predictivas del comportamiento cuando las personas están motivadas a pensar en el objeto, cuando han tenido experiencia previa real con él y cuando tienen puntos de vista decisivos en lugar de posturas ambivalentes hacia ese objeto de actitud.

Otro factor que limita la atención del alumnado con AACC sería la identificación de sus características y necesidades, uno de los pilares fundamentales para una adecuada respuesta educativa (Valadez, 2006, Tourón, 2020). Numerosos estudios (Acereda y Sastre, 1998; Alonso, 2008; López, et al. 2019) relacionan la dificultad de los docentes para identificarlos con el desconocimiento de las características que presentan los alumnos con AACC. Se entiende así que la identificación, es un proceso que nos permite saber qué niños poseen altas capacidades intelectuales y determinar si necesitan una atención educativa especializada (Sánchez, 2009; Tourón, 1998). Además, se debe efectuar a una edad temprana, no solo para paliar cuanto antes las dificultades que estos niños puedan presentar sino también para optimizar al máximo el desarrollo de sus altas capacidades (Castro 2005, Delgado, 2000).

Esta dificultad se ha ido manteniendo en el tiempo (Calero, García y Robles, 2011), ya que son numerosos los autores, modelos y estudios que versan sobre la identificación y cómo tienen que ser las características de este proceso, siendo muy difícil establecer criterios que unifiquen esta detección por parte del profesorado en el aula.

De hecho, los docentes demandan recursos materiales y económicos que faciliten esta identificación, pero sobre todo reconocen la escasez de formación académica en altas capacidades por parte de la mayoría de ellos, que contribuya a esa detección y atención educativa (Campos, 2005; Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales y López, 2003; Ugur, 2004). En este punto, cabe resaltar que el conocimiento y la actitud, están relacionados (Genzel y Satmaz, 2017; Plunkett, 2000), de ahí, la importancia de la formación sobre estudiantes con AACC para fomentar actitudes favorables en el profesorado.

A continuación (Tabla 14), se muestra el alumnado identificado con altas capacidades en España por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas en el curso 2017-18. Tomando como referencia el número de estudiantes matriculados de forma presencial, el porcentaje de alumnado que fue identificado como de altas capacidades fue del 0.4%, siendo en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato donde se dieron los mayores porcentajes (0.6 % en las tres enseñanzas) y en Formación Profesional Básica donde se dio el menor (0.01 %).

Según los datos del Consejo Escolar del Estado (2019), correspondientes al curso 2017-18, se ha incrementado un 210.8% el número de alumnos y alumnas con AACC a nivel nacional, pasando de 15.877 alumnos en el curso 2013-14 a 33.482 en el 2017-18 (últimos datos censados oficialmente).

Aunque este hecho evidencia la consideración hacia las necesidades educativas de este colectivo de alumnos, sólo supone un 0.4% del alumnado matriculado, lejos de equipararse a los porcentajes esperables para estos alumnos.

**Tabla 14**

*Número de Alumnos de Altas Capacidades identificados en España en función del Nivel Educativo y la Titularidad del Centro (curso 2017-18).*

| NIVEL EDUCATIVO                            | TITULARIDAD DEL CENTRO |             |                         |                   |
|--|------------------------|-------------|-------------------------|-------------------|
|  | Públicos               | Privados    | Privados no concertados | Todos los centros |
| <b>Segundo ciclo de Educación Infantil</b> | 219                    | 90          | 25                      | 334               |
| <b>Educación Primaria</b>                  | 11858                  | 4803        | 545                     | 17206             |
| <b>Educación Secundaria Obligatoria</b>    | 7898                   | 3623        | 460                     | 11983             |
| <b>Bachillerato</b>                        | 2954                   | 273         | 502                     | 3729              |
| <b>Formación Profesional Básica</b>        | 10                     | 0           | 0                       | 10                |
| <b>Ciclos Formativos de Grado Medio</b>    | 79                     | 14          | 5                       | 98                |
| <b>Ciclos Formativos de Grado Superior</b> | 88                     | 12          | 22                      | 122               |
| <b>Total</b>                               | <b>23106</b>           | <b>8815</b> | <b>1561</b>             | <b>33482</b>      |

*Nota:* Tabla de elaboración propia a partir del Informe 2019 sobre el Estado del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La falta de formación docente y la opinión del profesorado que facilite esa identificación, sustenta esta estadística, resumiendo las ventajas e inconvenientes de los alumnos con altas capacidades en función de ello (Castro, 2005).

Varios estudios (Hanninen, 1988; Nicely, Small y Furman, 1980, Rubenzer y Twaite, 1979; Moon, 2002) encontraron que cuanto más conocen los docentes de las características de este alumnado, más lo apoyan. Aunque hay otros estudios, (McCoach y Siegle, 2007) en los que no se evidencia esta relación.

Geake y Gross (2008) también relacionan actitudes favorables de los profesores con la formación. Martínez y Guirado, (2012), reconocen que la escasa formación, incide en dos aspectos muy importantes; por una parte, impide una detección precoz acertada, que permita la

atención educativa desde los primeros años de escolaridad, y por otra, mantiene y fomenta los estereotipos y prejuicios que existen hacia este alumnado (Martínez y Guirado, 2012).

En un estudio realizado en Asturias (Pontón y Fernández, 2001) el que participaron 46 familias y 62 profesionales de la educación, se concluyó que los docentes seguían relacionando altas capacidades con rendimiento académico y reconocían abiertamente la necesidad de recibir mayor formación, no sólo para poder trabajar adecuadamente en las aulas sino también para favorecer la identificación de este alumnado. En otra investigación análoga, docentes de la comunidad de Madrid, de distintas etapas educativas, González, Palomares y Domínguez (2017) concluyeron que la formación adecuada del profesorado, tanto inicial como permanente, se considera el factor más influyente en el tratamiento inclusivo de la diversidad.

Es de entender así, que la formación de los profesores, supone un recurso eficaz para mejorar la atención educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, también los de AACC (Aguilar y Navarro, 2000) ya que, sin ella, no tienen suficiente criterio para elaborar creencias sólidas sobre ellos y esto repercutirá en su práctica docente (Toxclair, 2013). En la misma línea, Borrero, (2012 en Pelajar y Colmenero, 2017) destacan la necesidad de que los docentes, en base a los principios inclusivos de la educación, desarrollen actitudes positivas hacia los alumnos con AACC, basadas en creencias, valores y expectativas que serán decisivas en la atención de este alumnado.

En esta investigación y a lo largo de la revisión bibliográfica realizada en ella, se ha comprobado que los estereotipos y prejuicios hacia estos alumnos, condicionan en gran parte la actitud que el profesorado muestra hacia ellos. La siguiente tabla, la repercusión de las creencias de los docentes hacia el alumnado con AACC, con y sin formación, en función de sus ventajas e inconvenientes.

**Tabla 15**

*Identificación de los niños superdotados intelectualmente basada en el juicio de los profesores con y sin formación.*

|   | VENTAJAS   | INCONVENIENTES   |
|---|--|--|
| <b>Juicio de los profesores que no han sido formados previamente en el campo de los niños superdotados.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo coste económico</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pocos aciertos en sus nominaciones.</li> <li>- Peligro de que queden niños sin identificar como : los que pertenecen a otras culturas, las niñas, los niños de bajo rendimiento, etc.</li> </ul>  |
| <b>Juicio de los profesores que sí han sido formados previamente en el campo de los niños superdotados.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus juicios son más precisos y exactos que los aportados por los profesores no entrenados.</li> <li>- Mayor conciencia y sensibilización hacia las necesidades de los niños superdotados intelectualmente.</li> <li>- Actitud más favorable para ofrecerles una atención educativa más específica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación del profesorado conlleva un alto coste económico.</li> <li>- Muchas veces el profesorado no tiene una buena predisposición hacia la formación continua.</li> <li>- Falta de tiempo del profesorado para acudir a cursos de formación fuera del horario escolar.</li> </ul> |

*Nota:* Tomado de Castro Barbero, M.L (2005).

Aronson (1975) definió *prejuicio* como como una actitud hostil y negativa hacia un grupo distinguible, basada en generalizaciones derivadas de información imperfecta o incompleta. Esta manera de generalizar las características o los motivos de todo un grupo de personas, se llama *estereotipar* (asignar características idénticas a cualquier persona de un grupo, sin considerar las variaciones reales que se dan entre los miembros de ese grupo). Uno de los principales obstáculos para la detección de los alumnos con AACC, se sustenta en estos estereotipos (Jiménez ,2010; García, 2016), definidos como ideas aceptadas comúnmente por un grupo, en este caso de docentes.

Observamos en los docentes, que estos estereotipos y prejuicios, dan lugar a comportamientos muy instaurados, en su mayoría, perjudiciales para la identificación de este



alumnado. Martínez y Guirado (2012) sostienen que estas creencias que los docentes tienen hacia estos alumnos, sobre el hecho de aprender y enseñar, sobre el sentido de la educación y sobre cómo se adquiere el conocimiento, son factores claves que explican las actitudes en la toma de decisiones y que a su vez las justifican.

Los estereotipos, no se construyen principalmente sobre experiencias válidas, sino que se forman a partir de rumores e imágenes confeccionadas por los medios de comunicación, o se generan en nuestra cabeza como medio de justificación de nuestros propios prejuicios. Así, son muchos los profesores que aún mantienen criterios carentes de base racional hacia estos alumnos, que dificultan la visibilización de sus capacidades, en la mayoría de ocasiones, erróneos y sin sustento científico (Rodríguez y De Souza, 2012).

Recopilando los estereotipos dirigidos hacia este alumnado, Jiménez (2010) recoge entre otros, que son seres indefensos, desajustados o enfermizos; buenos en todos los ámbitos de su desarrollo; no necesitan ayuda y son capaces de salir adelante por ellos mismos y que en el colegio suelen aburrirse, ser problemáticos o egocéntricos. Otros autores, (Albes, 2013; Fernández y Sánchez, 2010; Martín y González, 2000; Martínez y Guirado, 2010) coinciden en la relación de los mitos o estereotipos que frecuentemente se dirigen hacia los alumnos con AACC, entre los que destacan los siguientes:

- Son fáciles de detectar y/o es definitorio obtener un CI superior a 130.
- Hay más niños que niñas con altas capacidades.
- Todos muestran precocidad.
- La mayoría provienen de entornos socioculturales favorables.
- Son genios.
- Constituyen una población homogénea, todos tienen las mismas características y comportamientos.

- Tienen dificultades de adaptación social y problemas emocionales.
- No tienen amigos, son solitarios, les gusta estar solos.
- Son prepotentes.

Uno de los prejuicios que más inciden en la disuasión por parte de los profesores de su identificación, es el referido a las dificultades socioemocionales que infieren en los individuos con altas capacidades intelectuales, ya que esperan en ellos peores niveles de salud mental (Baudson, 2016) o peores habilidades sociales o emocionales que sus iguales (Baudson y Preckel, 2016, 2013; Preckel et. al., 2015).

En nuestro país, Borges et al. (2011), estudiaron la existencia de una relación relevante entre alta capacidad intelectual y la adaptación personal y social, un peor ajuste o peor autoconcepto social frente a la población general, dificultades para ser aceptados por sus compañeros, disincronías, sentirse distintos.

Estos autores, llevaron a cabo un estudio con 2.374 estudiantes de ESO de Canarias, en el que contrastaron la relación entre superdotación y adaptación personal, escolar y social, afirmando en sus resultados que la adaptación de las personas con AACC, no difiere de la de otras con menos capacidad intelectual, apoyando así la necesidad de analizar científicamente los prejuicios y mitos que se tienen hacia el colectivo de altas capacidades. Estudios similares con docentes alemanes (Baudson y Preckel, 2013), reconocen también la influencia de los estereotipos negativos e incluso demasiado positivos, dirigidos no sólo a la identificación sino también, en el desarrollo de la personalidad de los alumnos con AACC, considerando a los estudiantes superdotados más capaces, pero menos prosociales y más desajustados socialmente que los estudiantes promedio. Por el contrario, otras investigaciones avalan que son tan adaptados, si no más, que el resto de sus compañeros (Borges et al., 2008; Prieto et al., 2008).

Como se puede observar, la variedad de actitudes y la heterogeneidad de criterios que presentan los docentes hacia este alumnado, es un tema ambiguo y debatido (Begin y Gagné, 1994). Además, las actitudes que muestran aquellos que están directamente implicados en la educación de estos alumnos, influyen directamente en la construcción de estrategias adecuadas e influirá en las opiniones de los responsables a la hora de favorecer la atención al alumnado con AACC (Rodríguez, 2017).

En este sentido, Moya (2017) afirma que, para que la educación del alumnado con altas capacidades pueda evolucionar, es necesario que también se produzca una evolución favorable en las actitudes del profesorado, en los responsables políticos y en la sociedad en general.

Los alumnos con altas capacidades, siguen siendo un colectivo sometido a todo tipo de opiniones e inferencias por gran parte de los docentes, no habiendo una imagen clara y definitiva de cuál es la actitud de los profesores hacia estos estudiantes (McCoach, 2007). Algunos de los maestros y profesores (Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019), no se sienten preparados para atender alumnos con altas capacidades, lo hacen dependiendo siempre de su implicación y motivación por la individualidad de la enseñanza y además consideran que la escuela ordinaria, no favorece el desarrollo integral de estos alumnos porque no tiene medios ni interés en cambiar la atención educativa de este alumnado. Los docentes, (Toxclair, 2013) necesitan desarrollar actitudes apropiadas hacia los estudiantes con AACC basados en creencias cognitivas precisas, ya que, si no es así, sus sentimientos y comportamientos hacia esta población pueden estar sesgados.

En la siguiente tabla, (Gómez, Gozalo, Rubio y Mendo, 2017) se recogen los errores más frecuentes observados en los docentes extremeños participantes del Estudio 1 de esta investigación (Figura 18) realizado con una muestra de 568 docentes de Extremadura, de

distintos niveles educativos, sin formación específica en AACC, procedente de centros educativos rurales y urbanos.

**Tabla 16**

*Errores más frecuentes en los docentes extremeños*

---

***Errores más frecuentes en los docentes extremeños.***

---

- El alumnado con alta capacidad es perfecto en el desempeño de todas sus tareas.
  - Mientras vayan bien, no hace falta que se les atienda con otras medidas
  - Siguen utilizando criterios como la falta de atención o el mal comportamiento en clase para evitar tomar medidas educativas.
  - Generalizan las características de estos alumnos.
  - No reparan en la importancia que tiene su identificación temprana para situarlos en el entorno educativo más propicio para ellos, desconsiderando así en la mayoría de casos las evaluaciones psicopedagógicas por sospecha de alta capacidad en educación infantil, no siendo así en caso de otra necesidad específica de apoyo educativo.
  - No confían en la detección desde el ámbito familiar, siendo frecuentemente esta cuestión, motivo de conflicto entre las partes implicadas (equipos directivos y docentes, familia y Administración Educativa) y fuente de malestar educativo y personal frente a la posible evaluación de alumnos con altas capacidades.
- 

Fuente: Gómez, Gozalo, Rubio y Mendo (2017).

En esta investigación y a lo largo de la revisión bibliográfica realizada en ella, se ha reflejado que los estereotipos y prejuicios hacia estos alumnos, condicionan en gran parte la actitud que el profesorado muestra hacia ellos.

Por otro lado, diferentes trabajos, indagan en esta explicación estudiando otros predictores, como la edad de los docentes y su actitud hacia los alumnos con AACC, no hallando relación entre ellas (Nicely et.al, 1980), al contrario que otros estudios (Perkovic, Jur ec, Bori, 2015; Seade et.al, 2019) donde se evidenciaron actitudes más favorables en docentes más jóvenes. Sin embargo, estudio como el de Al Garni (2012) encuentra actitudes negativas en los

participantes de más edad, justificándolas más asociadas a factores relacionados con la experiencia docente y la estabilidad de las creencias sobre la enseñanza con estos alumnos, (Moon, Callahan y Tomlinson., 1999) más estables en el tiempo.

Sin embargo, en otros estudios (Rubenzer y Twaite, 1973; Kesner, 2005) se pensaba que los años de docencia, era otro de los factores asociados a las actitudes de los docentes. Numerosas investigaciones (Cramond y Martin, 1987; Lee y Cramond, 2004; Hanninen, 1988); Schack y Starko, 1990; McCoach y Siegle, 2007), encontraron que la experiencia docente del profesorado, no está asociada al desarrollo de actitudes favorables hacia el alumnado con AACC.

El género, es otra de las variables que parece no determinar las actitudes del docente hacia alumnos con AACC (Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., y Gari, A. (2014). El que un docente sea mujer u hombre no influye en sus actitudes, pero sí parece influir según Baudson y Preckel, Krolak-Schwerdt y Glock (2015), en la actitud del docente hacia los alumnos, dependiendo del género de estos, suponiendo más desajustes en aquellos que son varones. Son necesarias investigaciones más exhaustivas en este campo e intentar estudiar otras variables que pueden influir en actitudes menos favorables de los docentes hacia el alumnado con AACC (Cramnod y Martin, 1987; McCoach y Siegle, 2007).

Para otros autores, el entorno cultural también puede influir en las actitudes de los docentes. Así, por ejemplo, se han observado diferentes actitudes en los profesores americanos, finlandeses y coreanos, (Tirri y Tallent-Runnels, 1999; Tirri, Tallent-Runnels, Adamos, Yuen y Lau, 2002), aunque no encuentran una explicación exhaustiva de por qué existen estas variables.

Otro predictor que tiene cierto apoyo empírico ante actitudes más favorables de los profesores hacia el alumnado con altas capacidades, es haber conocido o tenido contacto más directo con estos alumnos (Al Garni, 2012; Bangel et al., 2006; Begin y Gagné, 1994; Buttery, 1978; Megay-Nespoli, 1998; Moon et al., 2010; Portesova et.al 2015; Zundas, 2006).

En este estudio, también se ha observado una actitud más favorable entre los docentes participantes que conocían previamente a algún alumno con AACC, sobre todo en las creencias subjetivas más positivas y hacia la puesta en marcha de medidas excepcionales en respuesta a sus necesidades.

#### ***4.3.1. Estudios previos sobre cambios en actitudes del profesorado hacia las AAC tras la formación docente.***

La investigación internacional, se nutre de numerosos estudios sobre actitudes de los docentes hacia la educación de los alumnos más dotados. En algunos de ellos, se han intentado encontrar relaciones entre las actitudes que muestran los maestros ordinarios y los docentes especialistas en educación especial, hacia los alumnos con AACC (Al Garni, 2012); otros investigan en predictores específicos de actitud hacia ellos, como la formación y la especialización en necesidades educativas (2007); en otros, si la formación es o no efectiva para el cambio de actitudes hacia este alumnado (Chessman, 2010).

Las cuestiones que se debaten en la mayoría de los estudios previos sobre el cambio de actitudes de los docentes tras un periodo de formación docente en AACC, y de esta misma investigación, giran en torno a conocer cómo actitudes negativas hacia los alumnos con AACC, acaparan interpretaciones erróneas sobre sus características y respuestas educativas y verificar, que la adquisición de conocimientos sobre este alumnado, conduce a una mejora de las actitudes de los docentes hacia ellos.

Algunos estudios avalan la inconsistencia de una relación entre la formación que reciben los docentes y un cambio favorable en sus actitudes hacia el alumnado con AACC (Chan, 1996; Finley, 2008; García-Barrera, 2016; Geake y Gross, 2008; McCoach y Siegle, 2007; Peña, 2003) mientras que otros, sugieren que los docentes que han recibido formación especializada en este aspecto, presentan actitudes más favorables hacia ellos y más confianza para llevar a cabo estrategias de respuesta educativa (Al Garni, 2012; Hansen y Feldhusen, 1994; Heckenberg, 2001; Megay-Nespoli, 2001; Plunkett, 2000).

En lo que se refiere a las actitudes del profesorado hacia el alumnado de AACC, no existe ningún estudio previo en nuestra comunidad autónoma y los desarrollados a nivel nacional son escasos. Son de destacar las aportaciones de Tourón, Fernández y Reyero (2002) en cuanto a actitudes docentes y sus implicaciones para el desarrollo de programas de formación, Vilaseca González (2006) en lo referido a la práctica educativa del profesorado con este alumnado y Del Caño (2001), Del Caño, Arias y Román (2002) en cuanto a actitudes del profesorado y su relación con otras variables implicadas en la detección de este alumnado.

La mayoría de los trabajos consultados en nuestro país, incluyen esta población con AACC, en el contexto más amplio de la inclusión educativa o de la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. García-Barrera y De la Flor (2016) reconocen en su estudio que docentes españoles de Educación Secundaria, saben que estos estudiantes tienen necesidades específicas debido a sus AACC, pero muy pocos saben en qué consisten y qué implican.

En esta línea, Pelajar y Colmenero (2017) reflejan cómo los docentes de ESO se muestran insatisfechos con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos. En su estudio, un 60.2% de los participantes encuestados manifestó no haber participado en actividades de formación referentes al ámbito de estudio de la educación inclusiva, siendo un agravante en la actitud hacia este alumnado.

Con el mismo propósito, Medina (2006), realizó un estudio con una muestra de Madrid capital, compuesta por población de maestros de 1.100 sujetos, en ejercicio (565) y en formación universitaria aún (535). El objetivo de este estudio era recoger de manera precisa y sistemática información de los docentes, que permitiese aproximarse al conocimiento de su



formación y actitud respecto del alumno con AACC. Vierte entre otros, resultados de los profesores que mostraban más acuerdo en que era preciso que los maestros implicados tuvieran la formación precisa en las características de estos alumnos y a sus necesidades educativas y menos acuerdo en que el maestro tuviera que ser un incentivador crítico del aprendizaje.

De forma análoga, Mendioroz, Rivero y Aguilera (2019) exponen que los docentes son conscientes de la necesidad de formación no sólo en estrategias educativas, sino también en cómo son estos alumnos, las características y necesidades educativas que tienen, para poder darles una adecuada respuesta. Pero en estudios como el de Martínez, Castejón y Galindo (1997), realizado con una muestra de docentes murcianos, comprobaron que los datos académicos y expectativas de los alumnos con AACC, seguían siendo las principales aportaciones de los profesores cuando identificaban a este alumnado, mientras que los referidos a la inteligencia, motivaciones, creatividad, perseverancia o estilos de aprendizaje no fueron observados.

En otro de los estudios desarrollados en nuestro país, (Castro, Campo, Álvarez, López y Álvarez, 2011, llama la atención la disparidad de criterios de los maestros a la hora de detectar de los alumnos con altas capacidades. Estos autores, solicitaron a un grupo de profesores que seleccionaran a los alumnos que pasarían a las fases siguientes de la investigación (entrevista con los padres y una posterior intervención y evaluación del psicólogo experto). En este estudio 83 tutores evaluaron a 1.768 alumnos de tercero de Infantil. De los 61 alumnos que obtuvieron una valoración superior a 63 puntos, el 59% (36 alumnos) correspondieron sólo a 6 tutores. La valoración media otorgada por los tutores a sus alumnos llegó a mostrar un rango de variación que iba desde 1,50 puntos de media hasta 56.29. La desviación estándar en las puntuaciones de dichos tutores, abarcaba desde 19.50 hasta 2.01. Es evidente que no se pueden considerar profesionales fiables para la detección de estos alumnos.

Sin embargo, los estudios sobre las actitudes del profesorado hacia el alumnado de altas capacidades gozan de una amplia tradición en el ámbito internacional, así, podemos consultar numerosos trabajos que se preocupan por explorar estas actitudes en los docentes, su relación con otras variables del profesorado y su “facilidad” para la detección de este alumnado. Los estudios sobre esta temática, se han dirigido a explorar las actitudes de padres, profesores, futuros profesores, especialistas en educación especial, responsables de decisiones educativas, etc. hacia este colectivo (Alfahaid, 2002; Buttery, 1978; Carrington y Bailey, 2000; Doda-Bataragoa, 1989; Forum, 1980; Berman et al., 2012; Seon-Young, Bonnie, y Jongyeun, 2004; Shiver, 1981, AL Garni, 2012, McCoach y Siegle, 2007, Matheis, Kronborg, Schmitt y Preckel, 2018).

Uno de los instrumentos más utilizado a nivel mundial en la medición de actitudes sobre los alumnos más capaces y su educación ha sido el Cuestionario “Opinions about the gifted and their education” (Gagné y Nadeau, 1991; 1995), ya que proporciona resultados comparativos y replicables de las actitudes que presentan los educadores (Bartley, 2014). La versión final de esta escala, explora las actitudes a través de seis factores ortogonales, relacionados tanto con el conocimiento de este alumnado con altas capacidades, como con creencias previas acerca de sus necesidades educativas y qué tipo de estrategias educativas consideran hacia ellos.

Así, estudios anteriores en los que se ha utilizado esta escala (Al Garni, 2012; Allodi y Rydelius, 2009; Bartley, 2014; Lassig, 2003; Béchervaise, 1996; Gencel y Satmaz, 2017; McCoach y Siegle, 2007; Parsons, 2009; Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., y Gari, A.2014; Smith y Chan, 1998; Toxclair, 2013; Watts, 2006; Zundans, 2006), revierten actitudes muy dispares, muchas veces sujetas al entorno social y cultural de los participantes (Tirri, 2002; Tirri y Tallent-Runnels, 2004; McCoach y Siegle, 2005).

En general, muchos de los estudios consultados, avalan el reconocimiento por los docentes de las necesidades de estos alumnos (Al Garni, 2012; Allodi y Rydelius, 2008; Lassig, 2003; McCoach y Seigle, 2007; Watts, 2006) aunque indican actitudes negativas en otros aspectos, como la consideración de medidas excepcionales de aceleración o flexibilización (Allodi y Rydelius, 2008; Lassig, 2003; McCoach y Seigle, 2007).

McCoach y Siegle (2007) aportan una explicación al desconocimiento de las necesidades reales de este colectivo entre los propios especialistas en educación especial, ya que consideran que los recursos destinados a atender a este colectivo restarían opciones a los alumnos que “realmente” lo necesitan. Como vemos, sus actitudes hacia este alumnado son claramente negativas, dando lugar a un supuesto conflicto de suma cero, cuando lo que en realidad buscan los defensores de ambos colectivos es una educación personalizada que ayude a cada niño a desarrollar todo su potencial. Apuntan en la misma dirección con los especialistas en educación especial (McCoach y Siegle, 2007). Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen y Lau (2002) llegando la misma conclusión con profesores finlandeses.

Estas actitudes negativas, constantes en la literatura, pueden reflejar falta de conocimiento de las características de los alumnos más dotados y su desarrollo socioemocional, pero también, la falta de evidencia sustentada en la investigación de la eficacia de las medidas educativas que necesitan los alumnos con AACC (Gross, 1997; Plunkett, 2000; SR Smith y Chan, 1998). Además, como apuntan Alfahaid (2002) y Nel (1992), es mucho más difícil cambiar las actitudes negativas de los profesores si estos tienen una amplia experiencia profesional.

Una estrategia que ha resultado efectiva para propiciar un cambio de actitudes, ha sido contactar con el grupo objeto del estereotipo (Kenworthy, Turner, Hewstone y Voci, 2005). En el caso del profesorado de la Comunidad Autónoma de Extremadura el número de alumnos identificados es tan reducido, que esta propuesta es sencillamente inviable. Por esta razón, nos

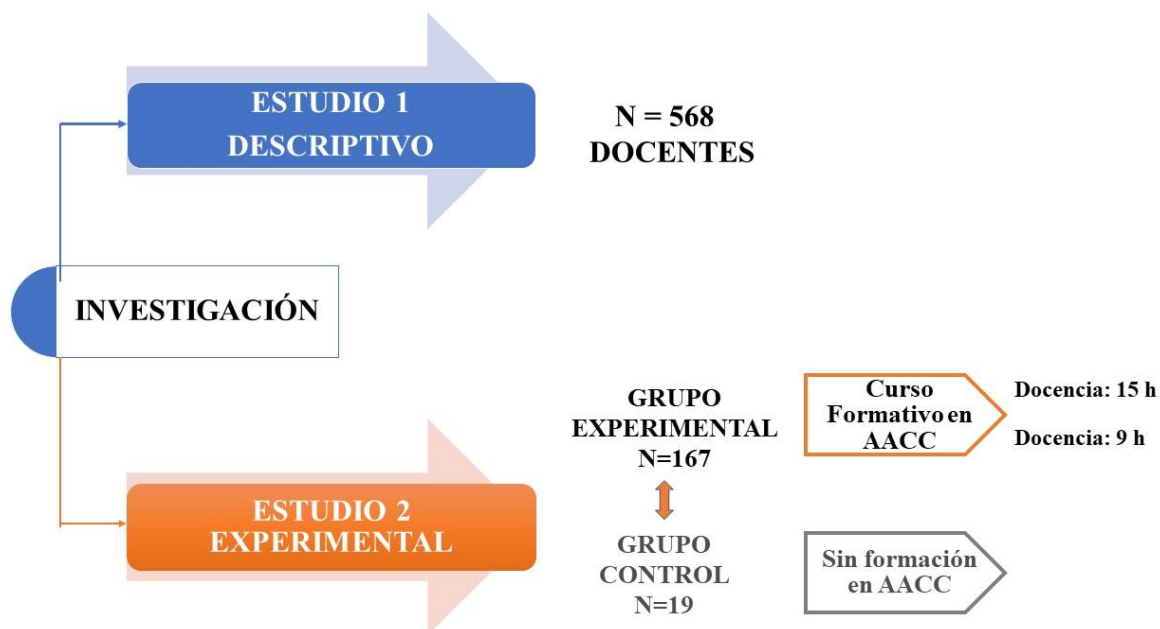
inclinamos por influir sobre las actitudes del profesorado a partir de la formación en contenidos relacionados con las características de estos alumnos, sus necesidades educativas y las respuestas desde el sistema más acordes a ellas, como apoyan Arnáiz, Martínez y Escarbajal (2011).

Son concluyentes por tanto, estudios previos nacionales (Camacho, 2016; Del Caño, 2001; Tourón, Fernández y Reyero, 2002; García-Barrero y De la Flor, 2016; Mendioróz, Rivero y Aguilera, 2019) e internacionales .(Heckenberg, 2001; Gross, 1997; Plunkett, 200; Smith y Chan, 1998, Seade, Encalada, Peñaherrera, Dávila y Pérez, 2019) , en los que la participación de los docentes en programas de formación sobre AACC se vinculan al desarrollo de actitudes favorables hacia este alumnado, confirmándose además, que tras el entrenamiento a docentes en la temática de AACC, éstos desarrollan habilidades para responder educativamente de forma más efectiva a los alumnos (Portešová, Budiková y Juhová, 2014).

## **Segunda Parte: Investigación**

## 5. Objetivos e hipótesis del estudio de las actitudes de los docentes hacia las altas capacidades intelectuales

Esta investigación se estructura en dos condiciones. Por una parte, el primer estudio (Estudio 1), en el que se analiza descriptivamente la muestra general de docentes que participan en la investigación de forma voluntaria. Un segundo estudio (Estudio 2), en el que se comparan los efectos de una intervención basada en un programa formativo, sobre dos grupos de docentes: un grupo de ellos adquiere la formación en distintos CPR (Centros de Profesores y Recursos) de toda Extremadura, con una duración determinada; el otro grupo, constituido por docentes de un colegio concertado que realizan la misma formación, dentro del contexto escolar, con un programa de menor duración en el tiempo. Se compara el efecto de la formación en AACC en ambos entornos de intervención, y se contrastan con el grupo control de docentes que no han recibido ninguna formación.



**Figura 18.** Estudios desarrollados en esta investigación

Fuente: elaboración propia

## 5.1. Estudio 1

Tomando como partida la situación de indeterminación en cuanto al concepto de AACC, la identificación y posterior atención educativa del alumnado extremeño con altas capacidades intelectuales, el objetivo general de esta tesis doctoral pretende explorar las actitudes de los docentes hacia las altas capacidades y las variables que influyen sobre dichas actitudes.

### 5.1.1. *Objetivos del Estudio 1: Diseño ex post facto retrospectivo.*

Objetivos Generales:

1. Analizar si los distintos *factores sociodemográficos* (género, edad, estado civil, número de hijos, situación laboral) influyen en las actitudes que se tienen hacia el alumnado con altas capacidades.
2. Analizar si los *factores profesionales* (titulación académica, años de experiencia como docente, situación laboral, formación previa sobre alumnos con altas capacidades, nivel de conocimientos que se supone para identificarlos) influyen en las actitudes igualmente.

Se plantearon los siguientes objetivos específicos en el Estudio 1:

- Objetivo 1.1. Desarrollar un estudio psicométrico del Instrumento de evaluación empleado.
- Objetivo 1.2. Describir las actitudes del profesorado extremeño hacia los alumnos AACC.
- Objetivo 1.3. Explorar las relaciones entre estas actitudes y otras variables de tipo sociodemográfico, además de las relacionadas con la formación y experiencia del profesorado que seguramente, repercutirán en la toma de decisiones educativas favorables hacia estos alumnos.

### 5.1.2. *Hipótesis Estudio 1.*

#### Hipótesis General:

Existen variables sociodemográficas implicadas en las actitudes y se encontrarán diferencias en aspectos sociodemográficos (edad, género, estado civil, número de hijos), aspectos relacionados con la formación del docente (titulación académica, nivel de formación en AACC, conocimiento de alumnos con AACC, compromiso con la detección de estos alumnos) y aspectos relativos a su experiencia profesional (años de experiencia docente, situación laboral, número de alumnos identificados en su trayectoria).

Se plantearon las siguientes hipótesis específicas en el Estudio 1 para esta fase descriptiva:

- Hipótesis 1.1. Se observarán diferencias en las actitudes del profesorado en función de la variable *género*.
- Hipótesis 1.2. Variables sociodemográficas, como el *estado civil* o en *número de hijos* de los docentes, se asociarán a diferencias en sus actitudes hacia los alumnos AACC.
- Hipótesis 1.3. Se observarán diferencias en las actitudes de los docentes según la *titulación académica* que posean.
- Hipótesis 1.4. El *nivel de formación y conocimientos* para identificar a estos alumnos influirá en la actitud positiva hacia ellos.
- Hipótesis 1.5. El *modo y el lugar donde han recibido la formación en AACC* influyen en el cambio de actitudes.
- Hipótesis 1.6. El *conocimiento de algún alumno con altas capacidades* influye en la actitud positiva hacia ellos.
- Hipótesis 1.7. Se observarán diferencias en las actitudes del profesorado en función de su *situación laboral* de los participantes.



- Hipótesis 1.8. Se observarán relaciones de las actitudes del profesorado con *la edad y sus años de experiencia* en el ámbito educativo.

### **5.1.3. Participantes.**

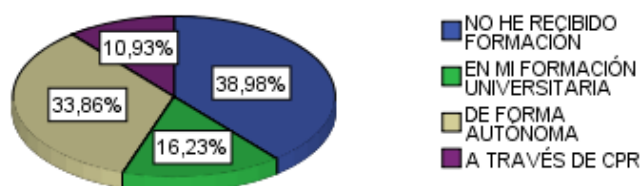
Para nuestra investigación hemos elegido una población de docentes extremeños de todos los niveles (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional) y de las distintas especialidades, que desempeñan su labor profesional en la Comunidad Autónoma de Extremadura. En este estudio han participado voluntariamente 568 profesores, a los que hemos tenido acceso a través de los equipos directivos de los distintos centros elegidos por conveniencia al azar, que a su vez distribuían el cuestionario a los docentes que han contestado voluntariamente.

A partir del cuestionario sociodemográfico, se recogen los datos de esta población a través de las variables de los *factores personales* y las de los *factores profesionales* (véase Anexo 3).

Los resultados demográficos de la población de docentes del Estudio 1 son los siguientes:

1. Género: En la participación de este estudio, el 26.6% de docentes han sido varones (n=151), siendo mucho más elevada la participación de mujeres, 73.4% (n= 417).
2. Edad: Los participantes tienen una edad media de 41.3 (DT = 9.09) años. Los docentes tienen edades comprendidas entre los 21 y 32 años (n = 100, 17.8%), la mayoría de ellos tienen entre 33 y 44 años (n= 266, 47.3%), entre 45 y 56 años el 29 % (n=163), siendo la participación de los mayores de 57 años un 5.7%.
3. Estado Civil: están casados un 60.5% de los docentes, el 30.7% serían solteros, divorciados y otros estados, un 8.8%.
4. Número de hijos: destacar que el 39.5% de la muestra no tiene hijos y el 41.2% tiene 1 o 2 hijos.

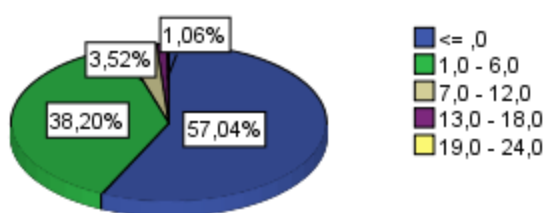
5. Titulación académica: el 39% de docentes ( $n= 221$ ) son Diplomados en Magisterio, el 54.5% poseen alguna licenciatura ( $n=309$ ), el 1.9% son Graduados en Formación del Profesorado ( $n=11$ ).
6. Años de experiencia docente: la media referida a la experiencia docente de los participantes es de  $M = 14.11$  años ( $DT = 9.04$ ), teniendo entre 1 y 12 años de experiencia (47.4%,  $n= 268$ ). entre 12.1 y 24 años de experiencia (33.5%,  $n= 189$ ), más de 24 años de experiencia (15.4%,  $n= 87$ ) y tan sólo el 1.6% tiene más de 36 años de docencia.
7. Situación laboral: una parte importante de la muestra son funcionarios (55.9%,  $n= 316$ ), siendo interinos el 24.1% y otros el 20%.
8. En referencia a la formación sobre alumnos con altas capacidades, recogemos que no han recibido nunca formación en este tipo de alumnos el 39% ( $n= 221$ ), el 33.9% ( $n= 198$ ) lo ha hecho de forma autónoma y los que sí la han recibido, lo hacen a través de su formación universitaria (16.2%,  $n= 92$ ) y a través de los Centros de Profesores y Recursos (10.9%,  $n= 62$ ).



**Figura 19.** *Porcentaje de formación recibida en AACC*

9. En cuanto a la valoración de su nivel de formación y conocimientos para identificar altas capacidades, los docentes poseen un nivel medio en su formación para identificar altas capacidades en su alumnado (42.6%,  $n= 242$ ), un nivel de formación bajo o muy bajo (40.5%,  $n= 230$ ) mientras que el 16.9% lo valora como alto o muy alto.

10. Respecto al conocimiento de algún alumno con altas capacidades: el 68.8 % (n= 390), de los participantes conoce a algún alumno con AACC, mientras que el 31.2% restante (n= 177), declara no conocer a ningún alumno con altas capacidades o no saber si lo son.
11. En lo referente al grado en el que se consideran a ellos mismos volcados y comprometidos con la identificación temprana de posibles altas capacidades en sus alumnos, el 73.1% declara estar comprometido o muy comprometido (n=415), se declara neutral el 19.9% (n=113) mientras que una mínima parte está poco o nada comprometido en esta identificación (7%, n= 4).
12. Del número de alumnos con altas capacidades identificados por los docentes o derivados a los correspondientes profesionales para su identificación durante su experiencia docente, el 57% no ha identificado nunca a ningún alumno con AACC (n=324), entre 1 y 6 alumnos el 38.2%, entre 7 y 12 alumnos con AACC, el 3.5 %, mientras que más de 13 alumnos han sido identificados por el 1.3% de los profesores. Esto supone que la media de alumnos identificados por los participantes es de 1.34 (DT = 2.54) alumnos con AACC, en su trayectoria como docente.



**Figura 20.** Número de alumnos con AACC identificado por los docentes del Estudio 1.

13. Respecto al nivel educativo en que trabajan actualmente, participaron maestros de Educación Primaria (42.1%, n= 239), profesores de Educación Secundaria (40%, n= 227), de Educación Infantil (8.5%, n=48), de Bachillerato (4%, n= 23) y de Formación

Profesional (3%, n= 17). Un 2.5% de docentes responde a otros niveles educativos (n=14).

#### **5.1.4. Instrumentos.**

##### *5.1.4.1. Cuestionario Sociodemográfico y Laboral.*

En el cuestionario sociodemográfico, de elaboración propia, se han tenido en cuenta aspectos asociados a estudios de actitudes, cuyas preguntas recaban información sobre variables como el género, la edad, el estado civil, el número de hijos, la titulación académica, los años de experiencia como docente, la situación laboral, la formación sobre alumnado con altas capacidades y dónde la ha realizado en su caso, el nivel de conocimientos y formación que poseen para identificar altas capacidades en sus alumnos, el conocimiento de algún alumno con altas capacidades, el grado en el que se considera a sí mismo volcado o comprometido con la identificación temprana de estos posibles alumnos, así como el número de alumnos identificados durante su experiencia docente. Con ellas, pretendemos recoger el perfil sociodemográfico y laboral de nuestros participantes, así como su formación y reconocimiento de algún alumno con estas características en su labor como docente.

##### *5.1.4.2. Escala “Opinions about the gifted and their education”. Gagné y Nadeau (1991).*

*Versión española, “Opiniones sobre los alumnos con altas capacidades y su educación” (Gagné y Nadeau, 1991).*

Las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con altas capacidades y su educación en Extremadura, se obtuvieron utilizando la adaptación de la escala *Opiniones sobre los dotados y su Educación* (Gagné y Nadeau, 1991), tras la amplia revisión bibliográfica realizada para

buscar un instrumento adecuado que midiese la idea inicial que teníamos en esta investigación, qué piensan los docentes extremeños acerca de los alumnos con altas capacidades. (Anexo 4).

La escala original de Gagné y Nadeau “Opinions about the gifted and their education” es la más empleada en el ámbito internacional (Al Garni, 2012; Allodi y Rydelius, 2008; Gencel y Satman, 2017; Lassig, 2003, McCoach y Seigle, 2007; Seade, Encalada, Peñaherrera, Dávila y Vélez, 2019; Toxclair, 2013; Watts, 2006) para evaluar actitudes. Ha sido traducida y validada al español por Tourón y Reyero (2002), quienes realizaron un estudio acerca de las creencias de los profesores y cómo influían en las percepciones y juicios hacia estos alumnos en futuros maestros y utilizada por Vilaseca (2004) y Roa (2017) en adaptaciones a las poblaciones catalana y vasca, respectivamente. Esta escala ha sido adaptada de la misma forma a nuestro entorno de investigación, ya que se ajustaba totalmente a los objetivos que nos planteábamos inicialmente.

#### *Orígenes de la escala.*

El desarrollo de este cuestionario, es resultado de la extensa revisión de Gagné y colaboradores sobre los estudios previos de actitudes hacia los alumnos dotados en los cuáles encontraban muchas debilidades metodológicas, como medidas inconsistentes e inapropiadas de las actitudes o la dificultad de usar empíricamente escalas válidas que proporcionaran fiabilidad suficiente al medir actitudes hacia los alumnos con altas capacidades.

Begin y Gagné (1994), recomendaron investigar esos predictores de actitudes hacia la dotación, a través de la utilización de medidas de actitud fiables y válidas, la introducción de un número suficiente de ítems adecuadamente operativizados en factores explicativos, la obtención de una muestra adecuada de una población relevante y la utilización de técnicas estadísticas apropiadas para analizar datos.

La Escala. es el producto final de un proyecto de investigación en el que se preparan dos escalas experimentales de 60 ítems, permitiendo la evaluación psicométrica de una muestra de 90 ítems, seleccionados por un grupo de diez especialistas en educación para dotados (30 ítems comunes en ambas escalas).

Según Begin y Gagné (1994, p.76) los ítems de las escalas incluían varias cuestiones de actitudes en general: principios, objeciones comunes, necesidades, evaluación de servicios existentes, tipos preferibles de intervención, aceleración, enriquecimiento.

Gagné y Nadeau analizaron varias características psicométricas (1985; 1991). Por ejemplo, la validez de contenido se obtuvo al preparar un grupo de elementos a través de una revisión sistemática de las escalas de actitud existentes. En cuanto a la fiabilidad, se obtuvieron coeficientes (Alfa de Cronbach) de .91 para las dos formas equivalentes de las escalas (Begin y Gagné, 1994). Se obtuvieron resultados similares para ambas formas, Forma A ( $M = 3.42$ ,  $DT = .51$ ) y la Forma B ( $M = 3.41$ ,  $DT = .50$ ). La media total de los ítems comunes para ambas formas, fueron, para la Forma A ( $M = 3.42$ ,  $DT = .58$ ) y para el Formulario B ( $M = 3.38$ ,  $DT = .57$ ). La correlación entre las dos series de medias de 30 ítems fue .946, lo que indica una similitud entre las dos formas (Gagné y Nadeau, 1985).

Se realizaron varios análisis, entre ellos análisis de ítems, comparaciones de los ítems en ambas formas, homogeneidad de los subgrupos y análisis factorial (Gagné y Nadeau, 1985).

Finalmente, solo quedaron 34 ítems, ya que representaban mejor "los seis factores identificados en el estudio " (Gagné, 1991, p. 1).

#### *Descripción de la escala.*

Los 34 ítems de la escala original *Opinions about the gifted an their education*, se eligieron como aquellos que mejor representaban los seis factores identificados en el estudio, relacionados con las actitudes hacia los dotados (Gagné 1991) que serían:

1. Necesidades y apoyos (necesidades de los superdotados y apoyo de servicios especiales)
2. Resistencia a las objeciones (basadas en ideologías y prioridades).
3. Valores sociales (utilidad social de las personas talentosas en la sociedad)
4. Negación, (aislamiento de personas superdotadas por otros en su ámbito, ambiente inmediato)
5. Agrupamiento por habilidades, (actitudes hacia grupos especiales homogéneos, clases, escuelas...)
6. Aceleración escolar (actitudes hacia enriquecimiento acelerador).

#### *Interpretación de la escala.*

Este cuestionario, adopta en una escala de calificación sumativa de Likert, las siguientes opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. Parcialmente en desacuerdo.
3. Indeciso.
4. Parcialmente de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

En la interpretación de la escala, se recomienda utilizar la media en vez de los totales, a causa de su relación directa con los descriptores de la escala Likert (Anexo 4).

- Medias por debajo de 2.0 (por encima de 4.00 en el factor 2) normalmente indica una actitud muy negativa.
- Mientras que la media sobre 4.00 tiene el significado opuesto o contrario, es decir actitud muy positiva.
- Las medias entre 2 y 2.75, indicaría una actitud ligeramente negativa.
- La media entre 2.75 y 3.25 se podría interpretar como el reflejo de una actitud ambivalente.
- La media entre 3.25 y 4, indicaría actitudes ligeramente positivas.

*Adaptación de la escala a la nomenclatura actual.*

La escala original *Opinions about the gifted and their education* se ha adaptado ajustándonos a la normativa y nomenclatura con la que designamos términos docentes relativos a las altas capacidades en nuestra comunidad (ver Anexo 4), dentro de la normativa educativa vigente para ello, quedando constituida por los mismos ítems, 34, distribuidos en seis dimensiones que hemos renombrado, siguiendo las directrices aportadas en una comunicación personal por Tourón (2015).

Así, las dimensiones las hemos denominado:

1. Necesidades Educativas. Referida a las necesidades de los alumnos con AACC que se definen por adoptar respuestas, actuaciones y servicios extraordinarios. En este apartado, se recogen las cuestiones relacionadas con la actitud que muestran los docentes, en cuanto a la consideración de las necesidades de estos alumnos en comparación con sus compañeros, si perciben que necesitan cuestiones y aprendizajes diferentes.
2. Opiniones Subjetivas. Objeciones a la educación de los alumnos con AACC basadas en ideologías y prioridades. Se estudia la percepción subjetiva que



muestran los docentes, influida por los recurrentes mitos y prejuicios que se asocian aún en la actualidad la consideración de este alumnado.

3. Reconocimiento Social. Los profesores opinan sobre si es beneficioso que haya personas con AACC en nuestra sociedad.
4. Rechazo. Refiere información sobre las actitudes hacia el aislamiento de los alumnos con AACC por las personas de su entorno.
5. Medidas Educativas. Se recogen en este factor las actitudes hacia la puesta en marcha de medidas educativas, basadas en la creación de grupos homogéneos, clases o centros educativos específicos para estos alumnos.
6. Medidas Educativas Excepcionales. En este factor se indagan las actitudes ante las medidas excepcionales (aceleración/flexibilización), sujetas desde las numerosas teorías y normativas, a diferentes consideraciones sobre su adecuación o no en la respuesta educativa a este alumnado.

*Fiabilidad y Análisis Confirmatorio de la Escala “Opiniones sobre los dotados y su Educación (Gagné y Nadeau, 1991).*

En el primer objetivo específico de este Estudio 1, se plantea el desarrollo de un estudio psicométrico del instrumento utilizado, la escala sobre *Opiniones sobre los dotados y su Educación* (Gagné y Nadeau, 1991). Para ello, se calculó la fiabilidad y se realizó el análisis factorial confirmatorio de dicha escala, ya que resulta una buena práctica para el estudio psicométrico de una escala o cuestionario, confirmar la estructura factorial encontrada en el análisis exploratorio con un análisis factorial confirmatorio (Henson y Roberts, 2006). Igualmente, se analizaron los índices de bondad de los datos obtenidos (Tabla 18). En la Tabla 17, mostramos la fiabilidad (Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y la Media de

Correlaciones Interitem) y las cargas factoriales encontradas en el análisis factorial confirmatorio de los 6 factores encontrados por Tourón, Fernández y Reyero (2002).

**Tabla 17**

*Fiabilidad y Cargas Factoriales de los ítems en el Análisis factorial Confirmatorio (AFC)*

| FACTOR | Ítems | Media | Desviación típica | Cargas factoriales (AFC) | $\alpha$ | $\Omega$ | AIC   |
|--------|-------|-------|-------------------|--------------------------|----------|----------|-------|
| NE     | NE1   | 4.354 | 1.101             | 0.326                    | 0.672    | 0.695    | 0.218 |
|        | NE9   | 3.810 | 1.144             | 0.536                    |          |          |       |
|        | NE11  | 2.887 | 1.251             | 0.415                    |          |          |       |
|        | NE14  | 4.077 | 1.119             | 0.593                    |          |          |       |
|        | NE15  | 4.504 | 0.808             | 0.532                    |          |          |       |
|        | NE24  | 4.373 | 0.962             | 0.452                    |          |          |       |
|        | NE30  | 4.629 | 0.798             | 0.431                    |          |          |       |
|        | NE32  | 3.637 | 1.199             | 0.538                    |          |          |       |
| OS     | OS3   | 2.984 | 1.457             | 0.405                    | 0.658    | 0.677    | 0.169 |
|        | OS4   | 2.396 | 1.269             | 0.661                    |          |          |       |
|        | OS5   | 1.588 | 1.042             | 0.560                    |          |          |       |
|        | OS12  | 2.489 | 1.532             | 0.526                    |          |          |       |
|        | OS16  | 1.834 | 1.050             | 0.275                    |          |          |       |
|        | OS18  | 2.696 | 1.251             | 0.302                    |          |          |       |
|        | OS23  | 1.735 | 0.947             | 0.412                    |          |          |       |
|        | OS26  | 1.611 | 1.180             | 0.401                    |          |          |       |
|        | OS27  | 2.081 | 1.235             | 0.635                    |          |          |       |
|        | OS28  | 1.951 | 1.132             | 0.728                    |          |          |       |
| RS     | RS13  | 4.462 | 0.922             | 0.272                    | 0.248    | 0.486    | 0.161 |
|        | RS17  | 2.346 | 1.264             | 0.210                    |          |          |       |
|        | RS25  | 1.952 | 1.175             | 0.380                    |          |          |       |
|        | RS33  | 2.413 | 1.234             | 1.106                    |          |          |       |
| RE     | RE19  | 2.558 | 1.244             | 0.725                    | 0.374    | 0.528    | 0.170 |
|        | RE22  | 2.643 | 1.370             | 0.160                    |          |          |       |
|        | RE31  | 2.977 | 1.220             | 0.423                    |          |          |       |
| ME     | ME2   | 2.349 | 1.281             | 0.589                    | 0.105    | 0.347    | 0.028 |
|        | ME6   | 2.259 | 1.232             | 0.418                    |          |          |       |
|        | ME20  | 3.162 | 1.255             | 0.824                    |          |          |       |
|        | ME21  | 3.404 | 1.387             | 0.883                    |          |          |       |
| MEE    | MEX7  | 2.783 | 1.171             | 0.591                    | 0.185    | 0.292    | 0.040 |
|        | MEX8  | 3.330 | 1.318             | 0.064                    |          |          |       |
|        | MEX10 | 2.986 | 1.218             | 0.812                    |          |          |       |
|        | MEX29 | 2.196 | 1.147             | 0.371                    |          |          |       |
|        | MEX34 | 3.309 | 1.105             | 0.357                    |          |          |       |

**Notas:** NE = Necesidades Educativas; OS = Opiniones Subjetivas; RS = Reconocimiento Social; RE = Rechazo; ME = Medidas Educativas; MEE = Medidas Excepcionales;  $\alpha$  = Alfa de Cronbach;  $\Omega$  = Omega de McDonald; AIC = Media de Correlaciones Interitem.

Es necesario para poder realizar las estimaciones utilizando el método de Máxima Verosimilitud, que se cumplan los supuestos de linealidad y que todas las variables observadas incluidas en el modelo, sigan una distribución normal. Los gráficos de dispersión de los residuos realizados reflejaron que existe linealidad entre las variables estimadas.

Para determinar si el modelo de seis factores de Tourón, Fernández y Reyero (2002) se ajusta adecuadamente a los datos, hemos utilizado los índices de bondad de que se describen en la Tabla 18. Como podemos observar, el análisis factorial confirmatorio del modelo de 34 ítems, distribuidos en seis factores, aunque sin alcanzar valores óptimos, presenta índices de ajuste que muestran evidencias de fiabilidad y validez para la generalización de los resultados.

**Tabla 18**

*Índices de bondad de ajuste del modelo propuesto*

| Modelo            | $\chi^2$ | $\chi^2/df$ | GFI   | AGFI  | IFI   | TLI   | CFI   | RMSR  | RMSEA |
|-------------------|----------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>6 factores</b> | 568.346  | 2.023       | 0.932 | 0.909 | 0.887 | 0.855 | 0.884 | 0.055 | 0.043 |

*Notas:*  $\chi^2$  = Estadístico chi cuadrado;  $\chi^2/df$  = Chi cuadrado dividido por los grados de libertad; GFI = Índice de bondad de ajuste; AGFI = Índice de bondad de ajuste corregido; IFI = Índice de ajuste incremental; TLI = índice de Tucker-Lewis; CFI = índice de bondad de ajuste comparativo; RMSR = Raíz del residuo cuadrático promedio; RMSEA = Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación.

#### **5.1.5. Procedimiento.**

En la investigación llevada a cabo con los participantes del Estudio 1, se optó por un diseño expostfacto retrospectivo, con el que analizar las variables relacionadas con las actitudes de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades.

La recopilación de datos se realizó a través de un cuestionario sociodemográfico (Anexo 3) y la escala de actitudes de Gagné y Nadeau (1991) (Anexo 4). Para ello, se elaboró un documento que se distribuyó en los centros educativos, a través de las opciones ordinarias.

Igualmente, fue remitido de manera electrónica, a través de redes sociales docentes a todo el profesorado de la zona objeto de estudio, acompañado con una breve explicación de la finalidad de esta investigación. La recopilación de datos se lleva a cabo durante un curso académico, a partir del inicio de esta investigación y se analizaron cuantitativamente, utilizando el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 22.

#### **5.1.6. Resultados.**

El segundo objetivo específico de este Estudio 1, planteaba la descripción de las actitudes del profesorado participante hacia el alumnado con AACC.

A continuación, analizaremos los datos cuantitativos obtenidos por los participantes con el cuestionario de actitud de Gagné y Nadeau (1991), según los factores: Necesidades Educativas, Opinión Subjetiva, Reconocimiento Social, Rechazo, Medidas Educativas y Medidas Educativas Excepcionales.

Seguidamente, se presenta el análisis inferencial que se utilizó para responder a las hipótesis de investigación propuestas en el Estudio 1: comprobar si las variables sociodemográficas y laborales (como el nivel de formación o su compromiso con estos alumnos) influyen en la actitud de los docentes hacia el alumnado con AACC y si una actitud favorable influirá en el número de alumnos identificados en su experiencia docente.

*5.1.6.1. Resultados descriptivos del Estudio 1, según los factores del cuestionario de actitudes “Opiniones sobre los alumnos con altas capacidades y su educación” (Gagné y Nadeau, 1991):*

Respecto a la interpretación de los datos del cuestionario de actitudes, siguiendo estudios previos (Al Garni, 2012; Toxclair, 2013) realizados con la escala de Gagné y Nadeau (1991),

elegimos determinar las frecuencias y los porcentajes obtenidos por los docentes participantes en cada ítem. Para conseguir que las respuestas fueran más obvias, se optó por combinar las opciones *Totalmente de acuerdo* y *Parcialmente de acuerdo*, en una sola dimensión (Acuerdo) e igual con respuestas en negativo, *Totalmente en desacuerdo* y *Parcialmente en desacuerdo* (Desacuerdo), salvo en aquellos casos en los que se detalla la puntuación en cada una de las categorías por su valor estadístico puntual.

- *En relación con el factor Necesidades Educativas.*

Siguiendo el orden expuesto en las hipótesis, comenzamos explicando los resultados obtenidos en el primer factor Necesidades Educativas, según se observa en la siguiente tabla.

**Tabla 19**

*Frecuencias más relevantes en el factor Necesidades Educativas*

| FACTOR                 |   | Valoración               |                            |          |                          |                       |
|------------------------|---|--------------------------|----------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|
| NECESIDADES EDUCATIVAS |   | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Indeciso | Parcialmente de acuerdo. | Totalmente de acuerdo |
| 1                      | Nuestros centros deberían proporcionar servicios educativos especiales para los alumnos con altas capacidades.            | 5.5%                     | 4.4%                       | 3.2%     | 63.7%                    | 23.2%                 |
| 9                      | Los alumnos con altas capacidades, generalmente se aburren en el colegio.   | 4.6%                     | 13.7%                      | 7.9%     | 43.7%                    | 30.1%                 |
| 11                     | Los alumnos con altas capacidades, malgastan su tiempo en las clases regulares.   | 13.6%                    | 34.7%                      | 10.2%    | 32.6%                    | 9%                    |
| 14                     | Las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades, son, a menudo, ignoradas en nuestros centros educativos. | 4%                       | 9.5%                       | 6.2%     | 35.2%                    | 45.1%                 |
| 15                     | Los alumnos con altas capacidades, necesitan una atención especial para desarrollar completamente sus talentos.           | 1.8%                     | 1.9%                       | 3.7%     | 29.4%                    | 63.2%                 |
| 24                     | Con el fin de progresar, una sociedad debe desarrollar los talentos de los alumnos con altas capacidades al máximo.       | 2.3%                     | 5.3%                       | 4.9%     | 27.8%                    | 59.7%                 |
| 30                     | Puesto que invertimos fondos para alumnos con dificultades, deberíamos hacer lo mismo con alumnos con altas capacidades.  | 1.9%                     | 1.6%                       | 3.7%     | 17.3%                    | 75.5%                 |

|           |   |      |       |     |       |       |
|-----------|---|------|-------|-----|-------|-------|
| <b>32</b> | Las programaciones generales de los centros educativos limitan la curiosidad intelectual de los alumnos con AACC. | 6.5% | 15.1% | 12% | 40.8% | 25.5% |
|-----------|---|------|-------|-----|-------|-------|

Del total de la muestra de docentes, un 86.9 % (n= 494) se muestran de acuerdo en que nuestros centros deberían proporcionar servicios educativos especiales para los alumnos con AACC (ítem 1).

Respecto a si generalmente estos alumnos se aburren en el aula (ítem 9), el 73.8% (n= 419) opina que sí se aburren frente al 18.3% que está en desacuerdo (n=104). Casi la mitad de los docentes encuestados (48.3%), opina que estos alumnos no malgastan su tiempo en clase, mientras que el 41.6 %, están parcial o totalmente de acuerdo en que sí lo hacen (ítem 11).

La mayoría de los docentes, un 80.3% (n= 456) opinan que las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades, son a menudo, ignoradas en nuestros centros educativos (ítem 14), mientras que tan solo el 4%, está totalmente en desacuerdo con esto.

Una gran mayoría, el 92.6% (n= 526) están de acuerdo en que los alumnos con altas capacidades necesitan una atención especial para desarrollar sus talentos, mientras que el 3.7%, no está de acuerdo en que necesitan una atención diferente (ítem 15).

Son numerosos los docentes que piensan en que la sociedad debe desarrollar al máximo los talentos de los alumnos con AACC, concretamente el 87.5% está total o parcialmente de acuerdo en esta cuestión (n= 497), mientras que el 2.3% en desacuerdo total (ítem 24). Igualmente, un 75.5% de la muestra está totalmente de acuerdo en que es necesario invertir fondos para los alumnos con AACC (n= 429) al igual que se hace con otras dificultades educativas, frente a un porcentaje mínimo (1.9%) que está totalmente en desacuerdo con dedicar fondos a las AACC (ítem 30).

Respecto la consideración de que las programaciones generales de los centros educativos limitan la curiosidad intelectual de los alumnos con altas capacidades (ítem 32), los resultados se distribuyen más homogéneamente, estando un 25.5% de profesores totalmente de acuerdo con esta cuestión, un 40.8% parcialmente de acuerdo ( $n=232$ ), un 12 % del profesorado al que le es indiferente esta consideración y un 21.6%, que está en desacuerdo con que las programaciones de los centros educativos, coartan la curiosidad intelectual de estos alumnos.

Los resultados globales obtenidos por los docentes participantes en este factor ( $M=4,03$  y  $DT=,58$ ) evidencian una actitud muy positiva hacia el reconocimiento de que las necesidades de estos alumnos son distintas y necesitan un planteamiento educativo diferente.

- *En relación con el factor Opiniones Subjetivas.*

Los resultados informan acerca de la percepción subjetiva que muestran los docentes, influenciada por mitos, prejuicios y estereotipos hacia este alumnado, a través un análisis pormenorizado de las respuestas, reflejado en la siguiente tabla.

**Tabla 20**

*Frecuencias más relevantes factor Opinión Subjetiva*

| FACTOR            |  | Valoración               |                            |          |                         |                       |
|-------------------|--|--------------------------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------------------|
| OPINIÓN SUBJETIVA |  | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Indeciso | Parcialmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| <b>3</b>          | Los alumnos con dificultades de aprendizaje son los que tienen una mayor necesidad de servicios educativos especiales. | 16.9%                    | 32.63%                     | 5.3%     | 23.1%                   | 22.2%                 |
| <b>4</b>          | Los programas especiales para alumnos con altas capacidades tienen la desventaja de crear elitismo.                    | 5.1%                     | 20.6%                      | 16.2%    | 25.5%                   | 32.6%                 |

|           |   |       |       |       |       |       |
|-----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>5</b>  | Los servicios educativos especiales para alumnos con altas capacidades son una muestra de privilegio                                      | 3.3%  | 5.3%  | 6%    | 17.4% | 68%   |
| <b>12</b> | Tenemos mayor responsabilidad en ofrecer ayudas especiales a los alumnos con dificultades de aprendizaje que a los de altas capacidades.  | 15.7% | 17.6% | 6.7%  | 20.1% | 40%   |
| <b>16</b> | Nuestros centros educativos están preparados adecuadamente para atender las necesidades de los alumnos con altas capacidades.             | 2.8%  | 8.5%  | 6.2%  | 34.7% | 47.9% |
| <b>18</b> | Son los padres los que tienen una mayor responsabilidad en ayudar a sus hijos con altas capacidades a desarrollar sus talentos.           | 7%    | 29%   | 7.7%  | 38.9% | 17.3% |
| <b>23</b> | Los alumnos con altas capacidades ya están favorecidos en nuestros centros educativos.  | 1.1%  | 6.3%  | 9.5%  | 31.2% | 51.9% |
| <b>26</b> | Los contribuyentes no deberían tener que pagar impuestos por la educación especial de una minoría como los alumnos con altas capacidades. | 7%    | 2.8%  | 6.7%  | 10.9% | 72.5% |
| <b>27</b> | Los alumnos medios son el mayor recurso de nuestra sociedad, por tanto, ellos deberían ser el centro de nuestra atención.                 | 3.7%  | 16.2% | 9.5%  | 25.4% | 45.1% |
| <b>28</b> | Los alumnos con altas capacidades, podrían llegar a ser vanidosos o egocéntricos si se les presta una atención especial.                  | 1.8%  | 13.4% | 10.9% | 26.1% | 47.9% |

Ante la consideración de que los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen mayor necesidad de atención educativa que los de AACC (ítem 3), los docentes que han respondido el cuestionario, indican actitudes claramente dicotomizadas, el 49.5% de ellos (n=281) está total o parcialmente en desacuerdo con esta consideración mostrando una actitud más positiva, mientras que el 45.3 % (n=257) muestra una actitud menos favorable. El 5.3%, no se pronuncia sobre ello.

En cuanto a la concepción de que los programas especiales para alumnos con AACC son elitistas (ítem 4), hay un gran número de docentes que sí los considera así, esto es un 58.1% de

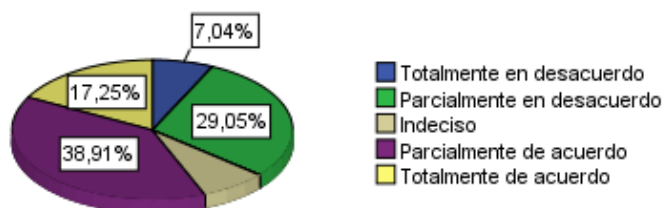


ellos (n=330) piensa que puede ser elitista realizar actividades distintas con este alumnado, frente a 25.7% que manifiesta su desacuerdo en estos aspectos, mostrando así una actitud más favorable a la realización de programas específicos con estos alumnos.

Muchos de estos docentes, el 85.4% (n= 485) opinan que los servicios educativos especiales para este alumnado son una muestra de privilegio frente al 8.6% que muestra una actitud más favorable hacia este tipo de atención educativa diferenciada (ítem 5). En la misma línea, una gran parte de estos docentes, el 60.1% (n=341) sigue pensando que tiene una mayor responsabilidad en ofrecer ayudas especiales a los alumnos con dificultades de aprendizaje que a los de AACC (ítem 12), sólo el 33.3% del colectivo participante, se muestra en desacuerdo con esta cuestión, evidenciando así una actitud más favorable hacia la atención educativa de los alumnos con AACC.

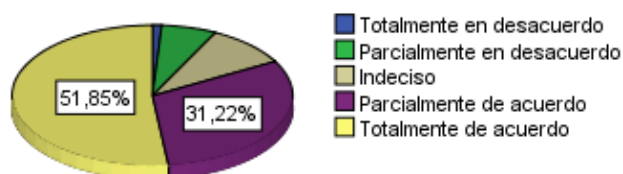
Otro resultado relevante lo obtenemos al preguntar al profesorado si creen que nuestros centros educativos están preparados adecuadamente para atender las necesidades de los alumnos con AACC (ítem 16), indicando el 82.6% de ellos (n=469) que están de acuerdo en ello, mientras que el 11.3% piensan que los centros no están preparados para atender las necesidades educativas de este alumnado.

En torno a la mitad del profesorado participante (56.6%, n=319), está de acuerdo en que deberían ser los padres quienes tuvieran una mayor responsabilidad en ayudar a sus hijos con AACC a desarrollar sus talentos (ítem 18), mientras que el 36% no está de acuerdo con esta afirmación, mostrando así una actitud más positiva en su responsabilidad a la hora de atender a estos alumnos.



**Figura 21.** *Responsabilidad de los padres en la atención educativa*

Respecto a si estos alumnos ya están favorecidos en los centros educativos (ítem 23), hay un 83.1% de los docentes (n= 471) que piensa que sí lo están, mientras que el 7.4% (n= 42) esta total o parcialmente en desacuerdo con esta afirmación.



**Figura 22.** *Alumnos con AACC favorecidos en centros educativos*

El 83.4% de los docentes (n= 474) están de acuerdo en que no se deberían de pagar impuestos por la educación especial de una minoría como los alumnos con AACC (ítem 26).

Igualmente, un 74% del profesorado consultado (n= 420) piensa que los alumnos con AACC pueden llegar a ser vanidosos o egocéntricos si se les presta una atención especial (ítem 28), mostrando así una actitud más negativa hacia este alumnado y su atención escolar, frente al 15.2% que está en desacuerdo con esta afirmación, valorando positivamente una atención especializada para estos alumnos.

Los resultados a nivel global obtenidos en este factor ( $M = 3.86$ ) y  $DT = .06$ ), arrojan datos referidos a la actitud ligeramente positiva ante la opinión subjetiva hacia estos alumnos.

- *En relación con el factor Reconocimiento Social.*

En la siguiente tabla, se desglosan los datos referidos a la consideración de los alumnos con AACC como un beneficio para la sociedad,

**Tabla 21**

*Frecuencias más relevantes en factor Reconocimiento Social*

| FACTOR                |  | Valoración               |                            |          |                         |                        |
|-----------------------|--|--------------------------|----------------------------|----------|-------------------------|------------------------|
| RECONOCIMIENTO SOCIAL |  | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Indeciso | Parcialmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo. |
| 13                    | Las personas con altas capacidades son un recurso valioso para nuestra sociedad.   | 2.1%                     | 3.9%                       | 5.6%     | 22.4%                   | 66%                    |
| 17                    | Me gustaría que me consideraran una persona con alta capacidad.  | 37%                      | 16.4%                      | 28%      | 12.3%                   | 6.3%                   |
| 25                    | Ofreciendo servicios educativos extraordinarios a los alumnos con altas capacidades, estamos preparando a los futuros miembros de una clase dominante. | 3.7%                     | 10.8%                      | 12.2%    | 23.8%                   | 49.6%                  |
| 33                    | Los líderes de la sociedad del mañana serán, en gran parte, los alumnos con altas capacidades de hoy.  | 29%                      | 29.2%                      | 18.8%    | 16.7%                   | 6.2%                   |

La mayoría de los profesores (84%, n= 502), están de acuerdo en que las personas con altas capacidades son un recurso valioso para nuestra sociedad (ítem 13), mientras que un mínimo porcentaje opina lo contrario, mostrando una actitud más desfavorable.

Casi la mitad de la muestra (53.4%) estaría total o parcialmente en desacuerdo ante la pregunta de si les gustaría ser considerados como personas con altas capacidades (ítem 17).

El 73.4% del profesorado (n=416) está de acuerdo en que ofreciendo servicios educativos extraordinarios para los alumnos con AACC (ítem 25), estamos preparando a los futuros miembros de una clase dominante, mostrando así actitudes más negativas hacia ellos.

En la misma línea, un 58.2% (n=331) no está de acuerdo en que los líderes de la sociedad del mañana sean en gran parte los alumnos con AACC de hoy (ítem 33), frente al 6.2 % que están totalmente de acuerdo en que sí lo serían. El 18.8% de los docentes se muestra indiferente ante esta cuestión.

Los resultados globales de la muestra con respecto a este factor ( $M = 1.66$  y  $DT = .30$ ) muestran que los docentes, reconocen que las personas con AACC son un recurso valioso para la sociedad, pero hacen interpretaciones asociadas a actitudes muy negativas hacia la posibilidad de ofrecer recursos extraordinarios para ellos, por suponer elitismo hacia el reconocimiento social de estas personas.

- *En relación con el factor Rechazo.*

Los resultados obtenidos referidos a las actitudes de los docentes hacia el aislamiento de los alumnos con AACC, se muestran en la siguiente tabla. Consideran que los alumnos con altas capacidades no tienen dificultades para hacer amigos (ítem 19), un 53% de los maestros y profesores encuestados (n=301), mientras que un 25% (n=142) están parcialmente de acuerdo en que a estos alumnos les cuesta más hacer amigos y un 4.8% (n= 27), muestra una actitud muy negativa hacia este aspecto, estando muy de acuerdo en que tienen más dificultad a la hora de establecer amistades.

Un 33.8 % de los encuestados (n= 192) sienten amenazada su autoridad por los alumnos de AACC (ítem 22), mientras que un 16.5% (n= 94) es indiferente a esta cuestión y un 49.6% (n= 282) no está de acuerdo con esta afirmación. Un 41.7% (n=237) del profesorado cree que estos

alumnos son rechazados socialmente por envidia, frente a un 38.2% ( $n = 217$ ) que no están de acuerdo y opinan que no lo son (ítem 31).

**Tabla 22**

*Frecuencias más relevantes en factor Rechazo*

| FACTOR |  | Valoración               |                            |          |                         |                        |
|--------|--|--------------------------|----------------------------|----------|-------------------------|------------------------|
|        | RECHAZO  | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Indeciso | Parcialmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo. |
| 19     | Un alumno que ha sido identificado de altas capacidades, tiene más dificultades para hacer amigos. | 25.7%                    | 27.3%                      | 17.3%    | 25%                     | 4.8%                   |
| 22     | Algunos profesores sienten amenazada su autoridad por los alumnos que presentan altas capacidades. | 29.4%                    | 20.2%                      | 16.5%    | 24.3%                   | 9.5%                   |
| 31     | A menudo, los alumnos con altas capacidades son rechazados porque la gente, les tienen envidia.    | 14.4%                    | 23.8%                      | 20.1%    | 33.1%                   | 8.6%                   |

Los resultados globales de los docentes extremeños en este factor ( $M = 2.73$  y  $DT = .85$ ) arrojan actitudes poco definidas o ambivalentes en cuanto a el rechazo o el aislamiento que los alumnos con AACC obtienen de su entorno.

- *En relación con el factor Medidas Educativas.*

La siguiente tabla, refleja las actitudes que presentan los participantes de este Estudio 1 hacia la consideración de grupos especiales homogéneos, clases, escuelas... etc, para los alumnos con AACC.

Más de la mitad de los docentes participantes (63%,  $n = 358$ ), están en desacuerdo con que la mejor forma de atender las necesidades de los alumnos con altas capacidades sea situándolos en clases especiales (ítem 2), mientras que están total o parcialmente de acuerdo con esta medida un 29.8% ( $n=169$ ).

**Tabla 23***Frecuencias más relevantes en factor Medidas Educativas*

| FACTOR             |  | Valoración               |                            |          |                         |                       |
|--------------------|--|--------------------------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------------------|
| MEDIDAS EDUCATIVAS |  | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Indeciso | Parcialmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 2                  | La mejor forma de atender las necesidades de los alumnos con altas capacidades es situándolos en clases especiales.                          | 33.6%                    | 29.4%                      | 10.2%    | 21.7%                   | 5.1%                  |
| 6                  | Cuando se sitúa a los alumnos con altas capacidades en clases especiales, los otros se sienten infravalorados.                               | 5.1%                     | 16%                        | 13.2%    | 30.8%                   | 34.9%                 |
| 20                 | Los alumnos con altas capacidades deberían permanecer en las clases regulares, puesto que son un estímulo intelectual para otros compañeros. | 14.3%                    | 34.2%                      | 15.9%    | 24.7%                   | 10.9%                 |
| 21                 | Separando los estudiantes en alumnos con altas capacidades y otros grupos, estamos incrementando el etiquetaje de los mismos.                | 27.3%                    | 29.8%                      | 11.8%    | 18.5%                   | 12.7%                 |

Opinan que si se les sitúa en clases especiales los demás alumnos se van a sentir infravalorados (ítem 6), un 65.7% de los docentes (n=373). El 48.5% de los maestros y profesores encuestados, no está de acuerdo en que los alumnos con AACC permanezcan en sus clases porque sean un estímulo para sus compañeros (ítem 20), pero luego un 57.1% (n=324) no está de acuerdo en que separando a los alumnos con altas capacidades se esté incrementando el etiquetaje de los mismos (ítem 21), frente a un tercio de ellos (31,2%, n= 177) que opina que identificar a estos alumnos, sí es etiquetarlos.

Los resultados globales de los participantes en este factor ( $M = 2.88$  y  $DT = .87$ ) indican actitudes poco definidas o ambivalentes en cuanto a poner en marcha medidas educativas diferentes con estos alumnos en los centros educativos.

- *En relación con el factor Medidas Educativas Excepcionales.*

A continuación, en la siguiente tabla, se muestran los resultados obtenidos por los docentes, respecto a las actitudes hacia la aceleración o flexibilización como una medida excepcional de atención educativa para los alumnos con AACC.

Respecto a si la mayoría de los alumnos con altas capacidades que avanza un curso tienen dificultades para relacionarse socialmente con el grupo de estudiantes mayores (ítem 7), los docentes participantes en esta investigación se muestran indecisos (22.9%, n=130), un 28.3% estaría parcialmente en desacuerdo (n=161), mientras que un pequeño sector expresa una actitud más positiva hacia la relación de estos alumnos con el grupo de su aceleración (5.1%, n=29). Un porcentaje relevante de docentes, el 43.7% (n= 248) está de acuerdo con que tendrán problemas para relacionarse con compañeros de un curso superior (ítem 8).

**Tabla 24**

*Frecuencias más relevantes factor Medidas Educativas Excepcionales*

| FACTOR |   | Valoración               |                            |          |                         |                        |
|--------|---|--------------------------|----------------------------|----------|-------------------------|------------------------|
|        | MEDIDAS EDUCATIVAS EXCEPCIONALES  | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Indeciso | Parcialmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo. |
| 7      | La mayoría de los alumnos con altas capacidades que avanzan un curso tienen dificultades para relacionarse socialmente con el grupo de estudiantes mayores.           | 5.1%                     | 28.3%                      | 22.9%    | 27.3%                   | 16.4%                  |
| 8      | Es más perjudicial para los alumnos de altas capacidades que malgasten el tiempo en su clase, que el esfuerzo que tenga que poner para adaptarse a un grupo superior. | 12.1%                    | 16.7%                      | 19.9%    | 28.7%                   | 22.5%                  |
| 10     | Los alumnos que avanzan un curso están, generalmente, presionados a hacerlo por sus padres.   | 9.5%                     | 29.9%                      | 25.4%    | 20.2%                   | 15%                    |
| 29     | Cuando los alumnos con altas capacidades avanzan un curso, corren el riesgo de tener “lagunas” en su conocimiento.  | 2.6%                     | 14.8%                      | 17.1%    | 30.3%                   | 35.1%                  |
| 34     | Se debería permitir avanzar un curso a un mayor número de alumnos con altas capacidades.  | 6.2%                     | 16.9%                      | 32.6%    | 29%                     | 15.3%                  |

El 51.2% de los docentes ( $n= 291$ ) están de acuerdo en que es más perjudicial para los alumnos de altas capacidades que malgasten el tiempo en su clase que el esfuerzo que tengan que poner para adaptarse a un grupo superior (ítem 8).

El 35.2% ( $n =200$ ) de los maestros y profesores extremeños de este estudio, piensan que los alumnos que avanzan un curso, están presionados a hacerlo por sus padres (ítem 10), el 39.4% ( $n= 224$ ) no lo cree así y un 25.4% ( $n=144$ ) se muestra indeciso ante esta cuestión.

En cuando a las medidas de aceleración, el 65.4% ( $n=371$ ) del total de docentes de la investigación están de acuerdo en que cuando los alumnos con altas capacidades avanzan un curso, corren el riesgo de tener lagunas en su conocimiento (ítem 29), mientras que tan solo un 2.6% opinan que esto no es así. En esta línea, el 32.6% de los participantes ( $n=185$ ) se declaran indecisos ante la pregunta de si se debería avanzar un curso a un mayor número de alumnos con altas capacidades (ítem 34), mostrando una actitud más favorable hacia ello un 15.3 % ( $n=87$ ) del profesorado frente a un 23.1% ( $n=131$ ) que está total o parcialmente en desacuerdo con estas medidas.

Los resultados globales obtenidos en este factor por los participantes ( $M = 3.33$  y  $DT = .67$ ) suponen una actitud ligeramente positiva hacia el reconocimiento de la adecuación de las medidas excepcionales (aceleración/flexibilización) como respuesta educativa a este alumnado.

Se muestran a continuación los resultados de las dimensiones generales del cuestionario de actitudes utilizado en el Estudio 1, con los datos más relevantes obtenidos en cada factor:



**Tabla 25***Resultados por factores del Estudio 1 con los participantes (N = 568)*

| <b>Factores</b>        | <b>Media</b> | <b>Desviación Típica</b> | <b>Actitud hacia AACC</b> |
|------------------------|--------------|--------------------------|---------------------------|
| Necesidades Educativas | 4.03         | .58                      | Positiva                  |
| Opiniones Subjetivas*  | 3.86         | .60                      | Ligeramente positiva      |
| Reconocimiento Social  | 1.65         | .30                      | Muy negativa              |
| Rechazo                | 2.72         | .85                      | Ambivalente               |
| Medidas Educativas     | 2.88         | .87                      | Ambivalente               |
| Medidas Excepcionales  | 3.33         | .67                      | Ligeramente positiva      |

*Nota:* Interpretación según la adaptación del cuestionario “Opiniones sobre los dotados y su Educación” (Gagné, 1991; Gagné y Nadeau, 1985).(\*): Factor invertido

#### 5.1.6.2. Resultados del análisis inferencial del Estudio 1, según las hipótesis planteadas:

Con el propósito de determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, los datos fueron sometidos a las pruebas de: Kolmogorov-Smirnov para analizar el supuesto de normalidad; Rachas para contrastar el supuesto de aleatorización y la prueba de Levene en las comparaciones de medias, contrastando así el supuesto de homoscedasticidad.

Se ha hallado  $p > 0,05$  en todos los contrastes, quedando justificada la utilización de pruebas paramétricas.

En la línea de la hipótesis general planteada en este estudio, para establecer diferencias entre los grupos, se emplearon pruebas t de Student para muestras independientes.

A continuación, se exponen los resultados atendiendo a las distintas variables sociodemográficas analizadas, según las hipótesis planteadas en este estudio.

- **Hipótesis 1.1.** *Se observarán diferencias en las actitudes del profesorado en función de la variable Género.*

Una vez comprobado se cumplen los supuestos necesarios para la aplicación de pruebas paramétricas, las diferencias de género en las actitudes de los docentes, se analizaron a través de la prueba t de Student para muestras independientes de los factores del cuestionario de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991).

En la siguiente tabla, comparamos las medias de hombres y mujeres (hombres = 151, mujeres = 417), respecto a los factores medidos hacia las altas capacidades con dicho instrumento.

**Tabla 26**

*Diferencias de medias sobre los factores del cuestionario (Gagné y Nadeau, 1991), según el género*

| FACTORES                      | Género: | N   | Media | DT   | t      | gl     | Sig.<br>(bilateral) |
|-------------------------------|---------|-----|-------|------|--------|--------|---------------------|
| <b>Necesidades Educativas</b> | VARÓN   | 151 | 32.05 | 4.89 | -.670  | 566    | .503                |
|                               | MUJER   | 417 | 32.35 | 4.59 |        |        |                     |
| <b>Opinión Subjetiva</b>      | VARÓN   | 150 | 37.66 | 4.98 | -2.589 | 334.39 | <b>.010</b>         |
|                               | MUJER   | 412 | 38.99 | 6.36 |        |        |                     |
| <b>Reconocimiento Social</b>  | VARÓN   | 151 | 13.56 | 2.53 | 1.764  | 565    | .078                |
|                               | MUJER   | 416 | 13.16 | 2.35 |        |        |                     |
| <b>Rechazo</b>                | VARÓN   | 151 | 8.07  | 2.54 | -.625  | 566    | .532                |
|                               | MUJER   | 417 | 8.22  | 2.57 |        |        |                     |
| <b>Medidas Educativas</b>     | VARÓN   | 151 | 11.68 | 3.55 | .628   | 565    | .530                |
|                               | MUJER   | 416 | 11.47 | 3.43 |        |        |                     |
| <b>Medidas Excepcionales</b>  | VARÓN   | 151 | 16.71 | 3.36 | .150   | 565    | .881                |
|                               | MUJER   | 416 | 16.66 | 3.32 |        |        |                     |

Nota: En negrita  $p \leq .05$ .

Los resultados indican que las docentes mujeres presentan mejores actitudes en lo que se refiere a la opinión subjetiva que tienen del alumnado con altas capacidades ( $M = 38.99$  y  $DT = 6.36$ ).

Observamos diferencias significativas ( $p = .010$ ) en el factor Opinión Subjetiva, mientras que en el resto de los factores (Tabla 26) no hay indicadores observables en cuanto a diferencias de actitudes que muestran docentes varones y mujeres hacia estos alumnos.

- **Hipótesis 1.2.** *Variables sociodemográficas, como el estado civil o en número de hijos de los docentes, se asociarán a diferencias en sus actitudes hacia los alumnos AACC.*

Se realizó el contraste t de Student para comprobar la igualdad de medias para muestras independientes con el objetivo de analizar las diferencias significativas en función de su estado civil y el número de hijos de los docentes participantes, no hallándose relación ninguna de estas variables con el cambio de actitudes.

Se acepta por tanto nuestra Hipótesis 1.2. no existiendo influencia del *estado civil* o el *número de hijos* en las actitudes de los docentes hacia el alumnado con AACC.

- **Hipótesis 1.3.** *Se observarán diferencias en las actitudes de los docentes según la titulación académica que posean en muestra dividida por género,  $N = 568$  (Hombres = 151, Mujeres = 417).*

Se estableció una división de los participantes en función del género, para comprobar si la titulación de los docentes, afectaba por igual a varones y a mujeres. En ambas submuestras, se realizó un análisis exploratorio de los datos (AED), llegando a concluirse la posibilidad de aplicar una prueba ANOVA de un factor, en la que contrastar las diferencias en función del género y la titulación, observándose la existencia de éstas en las participantes mujeres (Tabla

27), no siendo así para los varones, donde no se encontraron diferencias significativas hacia el alumnado con AACC en función de su titulación académica.

Según los resultados obtenidos (Tabla 27), las participantes mujeres, muestran una actitud más positiva en el factor Necesidades Educativas ( $p = .018$ ), favorable hacia la consideración de estas necesidades y su atención educativa según su titulación, así como en el factor Reconocimiento Social ( $p = .044$ ), siendo aquellas con titulaciones distintas, los que mejores actitudes muestran en ambos casos.

**Tabla 27**

*Análisis de varianza de un factor para las Actitudes hacia las AACC de las docentes mujeres en función de su titulación*

| FACTORES                      | Titulación (mujeres)              | N   | Media | Desviación Típica | gl | Media cuadrática | F     | Sig.        |
|-------------------------------|-----------------------------------|-----|-------|-------------------|----|------------------|-------|-------------|
| <b>Necesidades Educativas</b> | Diplomado Magisterio              | 176 | 31.56 | 4.82              | 3  | 70.386           | 3.396 | <b>.018</b> |
|                               | Licenciado                        | 222 | 32.85 | 4.45              |    |                  |       |             |
|                               | Grado en Formación de Profesorado | 8   | 33.75 | 1.58              |    |                  |       |             |
|                               | Otras                             | 11  | 34.00 | 3.00              |    |                  |       |             |
| <b>Opinión Subjetiva</b>      | Diplomado Magisterio              | 175 | 38.14 | 5.99              | 3  | 74.676           | 1.859 | .136        |
|                               | Licenciado                        | 222 | 39.60 | 6.63              |    |                  |       |             |
|                               | Grado en Formación de Profesorado | 8   | 38.75 | 5.97              |    |                  |       |             |
|                               | Otras                             | 11  | 40.18 | 5.76              |    |                  |       |             |
| <b>Reconocimiento Social</b>  | Diplomado Magisterio              | 175 | 12.80 | 2.19              | 3  | 14.837           | 2.722 | <b>.044</b> |
|                               | Licenciado                        | 222 | 13.41 | 2.43              |    |                  |       |             |
|                               | Grado en Formación de Profesorado | 8   | 13.00 | 1.60              |    |                  |       |             |
|                               | Otras                             | 11  | 14.00 | 2.97              |    |                  |       |             |
| <b>Rechazo</b>                | Diplomado Magisterio              | 176 | 8.24  | 2.50              | 3  | 10.026           | 1.526 | .207        |
|                               | Licenciado                        | 222 | 8.11  | 2.62              |    |                  |       |             |
|                               | Grado en Formación de Profesorado | 8   | 8.75  | 1.91              |    |                  |       |             |
|                               | Otras                             | 11  | 9.73  | 2.80              |    |                  |       |             |
| <b>Medidas Educativas</b>     | Diplomado Magisterio              | 176 | 11.19 | 3.40              | 3  | 11.249           | .953  | .415        |
|                               | Licenciado                        | 221 | 11.73 | 3.49              |    |                  |       |             |
|                               | Grado en Formación de Profesorado | 8   | 10.88 | 3.52              |    |                  |       |             |
|                               | Otras                             | 11  | 11.09 | 2.81              |    |                  |       |             |
| <b>Medidas Excepcionales</b>  | Diplomado Magisterio              | 176 | 16.20 | 3.16              | 3  | 22.939           | 2.096 | .100        |
|                               | Licenciado                        | 222 | 16.97 | 3.39              |    |                  |       |             |
|                               | Grado en Formación de Profesorado | 8   | 16.88 | 3.23              |    |                  |       |             |
|                               | Otras                             | 10  | 17.70 | 3.97              |    |                  |       |             |

Nota: En negrita  $p \leq .05$

Se comprueba nuestra Hipótesis 1.3. observándose diferencias actitudes hacia los alumnos con AACC en las docentes mujeres, según la titulación que poseen.

- **Hipótesis 1.4.** El *nivel de formación y conocimientos* para identificar a estos alumnos influirá en la actitud positiva hacia ellos.

En relación a la variable *nivel de formación* de los participantes en aspectos relacionados con altas capacidades, después de someter los datos a la prueba ANOVA, como puede apreciarse en la Tabla 28, se han encontrado diferencias significativas en distintos factores de la escala aplicada (Gagné y Nadeau, 1991).

Así, se observa que los docentes que se valoran con un nivel más alto de formación ( $M = 40.50$ ,  $DT = 5.42$ ), muestran valoraciones subjetivas más favorables hacia este alumnado en el factor Opinión Subjetiva ( $p = .021$ ) que los que presentan un nivel formativo medio ( $M = 37.6$ ,  $DT = 6.43$ ) o más bajo ( $M = 38.99$ ,  $DT = 5.40$ ).

**Tabla 28**

*Análisis de varianza de un factor para las actitudes de los docentes en función de su nivel de formación en AACC.*

|                               | Nivel formativo | N   | Media | Desviación típica | gl | Media cuadrática | F     | Sig.        |
|-------------------------------|-----------------|-----|-------|-------------------|----|------------------|-------|-------------|
| <b>Necesidades Educativas</b> | Alto            | 84  | 33.06 | 4.43              | 4  | 29.347           | 1.349 | .250        |
|                               | Medio           | 242 | 31.89 | 4.38              |    |                  |       |             |
|                               | Bajo            | 178 | 32.26 | 5.07              |    |                  |       |             |
|                               | Muy alto        | 12  | 33.83 | 4.57              |    |                  |       |             |
|                               | Muy bajo        | 52  | 32.42 | 4.92              |    |                  |       |             |
| <b>Opinión Subjetiva</b>      | Alto            | 84  | 39.74 | 6.18              | 4  | 104.821          | 2.906 | <b>.021</b> |
|                               | Medio           | 240 | 37.70 | 6.43              |    |                  |       |             |
|                               | Bajo            | 178 | 38.99 | 5.40              |    |                  |       |             |
|                               | Muy alto        | 12  | 40.50 | 5.42              |    |                  |       |             |
|                               | Muy bajo        | 52  | 39.52 | 5.79              |    |                  |       |             |

|                              |          |     |       |      |   |        |       |             |
|------------------------------|----------|-----|-------|------|---|--------|-------|-------------|
| <b>Reconocimiento Social</b> | Alto     | 83  | 13.70 | 2.64 | 4 | 18.932 | 3.334 | <b>.010</b> |
|                              | Medio    | 242 | 13.19 | 2.15 |   |        |       |             |
|                              | Bajo     | 178 | 13.27 | 2.50 |   |        |       |             |
|                              | Muy alto | 12  | 14.92 | 3.26 |   |        |       |             |
|                              | Muy bajo | 52  | 12.56 | 2.38 |   |        |       |             |
| <b>Rechazo</b>               | Alto     | 84  | 8.39  | 2.83 | 4 | 17.683 | 2.730 | <b>.028</b> |
|                              | Medio    | 242 | 8.38  | 2.59 |   |        |       |             |
|                              | Bajo     | 178 | 7.69  | 2.23 |   |        |       |             |
|                              | Muy alto | 12  | 7.83  | 3.49 |   |        |       |             |
|                              | Muy bajo | 52  | 8.67  | 2.63 |   |        |       |             |
| <b>Medidas Educativas</b>    | Alto     | 84  | 10.95 | 3.48 | 4 | 11.012 | .917  | 4.453       |
|                              | Medio    | 242 | 11.55 | 3.44 |   |        |       |             |
|                              | Bajo     | 178 | 11.75 | 3.33 |   |        |       |             |
|                              | Muy alto | 12  | 10.83 | 4.24 |   |        |       |             |
|                              | Muy bajo | 51  | 11.69 | 3.82 |   |        |       |             |
| <b>Medidas Excepcionales</b> | Alto     | 84  | 16.98 | 4.17 | 4 | 14.976 | 1.354 | .249        |
|                              | Medio    | 241 | 16.36 | 3.26 |   |        |       |             |
|                              | Bajo     | 178 | 16.87 | 3.16 |   |        |       |             |
|                              | Muy alto | 12  | 18.00 | 3.07 |   |        |       |             |
|                              | Muy bajo | 52  | 16.67 | 2.65 |   |        |       |             |

Nota: En negrita  $p \leq .05$ .

Los resultados en el factor Reconocimiento Social ( $p = .010$ ), indican que los docentes más formados en altas capacidades ( $M = 14.92$ ,  $DT = 3.26$ ) muestran actitudes más optimistas hacia la consideración de estos alumnos como un beneficio para nuestra sociedad.

En el factor Rechazo ( $p = .028$ ), los participantes muestran actitudes más ambiguas hacia cómo es la integración de estos alumnos con sus compañeros y personas de su entorno, siendo aquellos docentes con un nivel muy bajo, ( $M = 8.67$ ,  $DT = 2.63$ ) los que suponen más comportamientos de aislamiento en estos alumnos.

Se cumple por tanto la Hipótesis 1.4. observándose cambio de actitudes según el nivel de formación que tienen los docentes en AACC.

- **Hipótesis 1.5.** El modo y el lugar el que han recibido la formación en AACC influye en el cambio de actitudes.

Para establecer las diferencias en las actitudes según el tipo de formación recibida sobre altas capacidades, se sometieron los valores obtenidos por el conjunto de los participantes en la escala de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991) a un ANOVA, tomando como factor el lugar donde se recibe esa formación los docentes.

Se observaron diferencias significativas en las actitudes de los docentes hacia estos alumnos en función de la manera de acceder a la formación sobre alumnado con altas capacidades (Tabla 29), siendo aquellos que se han formado de manera autónoma los que mejores actitudes muestran en los factores Opinión Subjetiva ( $p = .001$ ) y en Reconocimiento Social ( $p = .004$ ).

**Tabla 29**

*Actitudes de los docentes según el modo y el lugar en el que han recibido formación en altas capacidades*

| FACTORES                      |                | N   | Media        | Desviación típica | gl | Media cuadrática | F     | Sig. |
|-------------------------------|----------------|-----|--------------|-------------------|----|------------------|-------|------|
| <b>Necesidades Educativas</b> | Sin formación  | 221 | 32.29        | 4.60              | 3  | 6.335            | .289  | .833 |
|                               | En universidad | 92  | 31.89        | 4.25              |    |                  |       |      |
|                               | Forma autónoma | 192 | 32.44        | 4.84              |    |                  |       |      |
|                               | En C.P.:R.*    | 62  | 32.29        | 5.04              |    |                  |       |      |
| <b>Opinión Subjetiva</b>      | Sin formación  | 221 | 37.38        | 6.37              | 3  | 195.502          | 5.470 | .001 |
|                               | En universidad | 92  | 39.29        | 6.02              |    |                  |       |      |
|                               | Forma autónoma | 191 | <b>39.62</b> | 5.70              |    |                  |       |      |
|                               | En C.P.:R.*    | 61  | 39.03        | 5.26              |    |                  |       |      |
| <b>Reconocimiento Social</b>  | Sin formación  | 221 | 13.24        | 2.35              | 3  | 25.370           | 4.472 | .004 |
|                               | En universidad | 92  | 12.98        | 2.37              |    |                  |       |      |
|                               | Forma autónoma | 191 | <b>13.68</b> | 2.46              |    |                  |       |      |
|                               | En C.P.:R.*    | 62  | 12.50        | 2.24              |    |                  |       |      |
| <b>Rechazo</b>                | Sin formación  | 221 | 8.05         | 2.47              | 3  | 8.517            | 1.299 | .274 |
|                               | En universidad | 92  | 7.89         | 2.65              |    |                  |       |      |
|                               | Forma autónoma | 192 | 8.36         | 2.73              |    |                  |       |      |
|                               | En C.P.:R.*    | 62  | 8.53         | 2.16              |    |                  |       |      |
| <b>Medidas Educativas</b>     | Sin formación  | 220 | 11.47        | 3.65              | 3  | 22.276           | 1.865 | .134 |
|                               | En universidad | 92  | 10.90        | 3.13              |    |                  |       |      |
|                               | Forma autónoma | 192 | 11.92        | 3.45              |    |                  |       |      |
|                               | En C.P.:R.*    | 62  | 11.47        | 3.20              |    |                  |       |      |

|                      |                |     |       |      |   |        |       |      |
|----------------------|----------------|-----|-------|------|---|--------|-------|------|
| <b>Medidas</b>       | Sin formación  | 221 | 16.42 | 2.88 | 3 | 22.778 | 2.063 | .104 |
| <b>Excepcionales</b> | En universidad | 91  | 16.43 | 3.36 |   |        |       |      |
|                      | Forma autónoma | 192 | 17.16 | 3.83 |   |        |       |      |
|                      | En C.P.R.*     | 62  | 16.44 | 3.03 |   |        |       |      |

*Nota:* \* C.P.R.: Centro de Profesores y Recursos. En negrita  $p \leq .05$ .

Se cumple la Hipótesis 1.5, ya que se observan cambios de actitud en los docentes según el lugar en el que han recibido formación sobre AACC.

- **Hipotesis 1.6.** El *conocimiento de algún alumno con altas capacidades* influye en la actitud positiva hacia ellos.

En relación a la variable conocimiento de algún alumno con AACC, se sometieron los datos a la prueba ANOVA (Tabla 30), para verificar la existencia de diferencias significativas en las actitudes de los participantes según los distintos factores de la escala (Gagné y Nadeau, 1991).

**Tabla 30**

*Análisis de varianza de un factor para las actitudes de los docentes en función del conocimiento de alumnos con AACC*

| FACTORES                      | Conocimiento Alumnos AACC | N   | Media | Desviación Típica | gl | Media cuadrática | F     | Sig.        |
|-------------------------------|---------------------------|-----|-------|-------------------|----|------------------|-------|-------------|
| <b>Necesidades Educativas</b> | SI                        | 390 | 32.27 | 4.86              | 2  | 53.662           | 2.472 | .085        |
|                               | NO                        | 121 | 31.72 | 4.50              |    |                  |       |             |
|                               | No se                     | 56  | 33.39 | 3.42              |    |                  |       |             |
|                               | Total                     | 567 | 32.26 | 4.67              |    |                  |       |             |
| <b>Opinión Subjetiva</b>      | SI                        | 388 | 39.30 | 6.16              | 2  | 300.390          | 8.463 | <b>.000</b> |
|                               | NO                        | 121 | 36.89 | 5.59              |    |                  |       |             |
|                               | No se                     | 56  | 37.59 | 5.25              |    |                  |       |             |
|                               | Total                     | 565 | 38.62 | 6.04              |    |                  |       |             |
| <b>Reconocimiento Social</b>  | SI                        | 389 | 13.37 | 2.41              | 2  | 6.263            | 1.084 | .339        |
|                               | NO                        | 121 | 13.03 | 2.34              |    |                  |       |             |
|                               | No se                     | 56  | 13.09 | 2.51              |    |                  |       |             |
|                               | Total                     | 566 | 13.27 | 2.40              |    |                  |       |             |



|                              |       |     |       |      |   |        |       |             |
|------------------------------|-------|-----|-------|------|---|--------|-------|-------------|
| <b>Rechazo</b>               | SI    | 390 | 8.03  | 2.65 | 2 | 14.483 | 2.217 | .110        |
|                              | NO    | 121 | 8.42  | 2.31 |   |        |       |             |
|                              | No se | 56  | 8.66  | 2.38 |   |        |       |             |
|                              | Total | 567 | 8.17  | 2.56 |   |        |       |             |
| <b>Medidas Educativas</b>    | SI    | 390 | 11,65 | 3,53 | 2 | 14.293 | 1.191 | .305        |
|                              | NO    | 121 | 11,10 | 3,44 |   |        |       |             |
|                              | No se | 55  | 11,58 | 3,05 |   |        |       |             |
|                              | Total | 566 | 11,53 | 3,47 |   |        |       |             |
| <b>Medidas Excepcionales</b> | SI    | 389 | 16,96 | 3,48 | 2 | 49.071 | 4.478 | <b>.012</b> |
|                              | NO    | 121 | 16,03 | 2,82 |   |        |       |             |
|                              | No se | 56  | 16,13 | 3,03 |   |        |       |             |
|                              | Total | 566 | 16,68 | 3,33 |   |        |       |             |

Nota: En negrita  $p \leq .05$ .

Los participantes que conocen a algún alumno o alumna con altas capacidades, muestran una actitud más positiva ( $M=39.30$ ,  $DT= 6.16$ ) en el factor Opinión Subjetiva ( $p < 0.001$ ), hacia la consideración subjetiva de este alumnado, no tan influida por mitos y prejuicios, (Tabla 30). Se hallaron diferencias significativas en el factor Medidas Educativas Excepcionales ( $p = .012$ ), siendo más favorable la actitud hacia las medidas educativas excepcionales, como la aceleración o la flexibilización en aquellos docentes que ya conocen a algún alumno con altas capacidades ( $M = 16.93$ ,  $DT = 3.48$ ).

Se cumple por tanto la Hipótesis 1.6: Existen cambios de actitud de los docentes según conozcan a algún alumno con AACC o no.

- **Hipótesis 1.7.** Se observarán diferencias en las actitudes del profesorado en función de su *situación laboral* de los participantes.

Para establecer las diferencias en las actitudes de los docentes hacia el alumnado con AACC, según sea el contexto laboral, se analizaron los valores obtenidos por el conjunto de los participantes en la escala de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991) con una prueba ANOVA (Tabla 31), tomando como factor su situación laboral.

**Tabla 31***Análisis de varianza de un factor para las actitudes de los docentes según su situación laboral*

| FACTORES                      | Situación laboral | N   | Media | Desviación típica | gl | Media cuadrática | F     | Sig.        |
|-------------------------------|-------------------|-----|-------|-------------------|----|------------------|-------|-------------|
| <b>Necesidades educativas</b> | Funcionario       | 316 | 32.66 | 4.46              | 2  | 93.634           | 4.326 | <b>.014</b> |
|                               | Interino          | 136 | 31.27 | 5.82              |    |                  |       |             |
|                               | Otras             | 113 | 32.42 | 3.44              |    |                  |       |             |
| <b>Opinión Subjetiva</b>      | Funcionario       | 314 | 39.55 | 5.83              | 2  | 304.012          | 8.529 | <b>.000</b> |
|                               | Interino          | 136 | 37.60 | 5.79              |    |                  |       |             |
|                               | Otras             | 113 | 37.32 | 6.53              |    |                  |       |             |
| <b>Reconocimiento Social</b>  | Funcionario       | 315 | 13.55 | 2.42              | 2  | 27.576           | 4.851 | <b>.008</b> |
|                               | Interino          | 136 | 12.95 | 2.44              |    |                  |       |             |
|                               | Otras             | 113 | 12.89 | 2.21              |    |                  |       |             |
| <b>Rechazo</b>                | Funcionario       | 316 | 8.28  | 2.61              | 2  | 6.455            | .983  | .375        |
|                               | Interino          | 136 | 7.92  | 2.43              |    |                  |       |             |
|                               | Otras             | 113 | 8.22  | 2.58              |    |                  |       |             |
| <b>Medidas Educativas</b>     | Funcionario       | 315 | 11.68 | 3.72              | 2  | 19.594           | 1.634 | .196        |
|                               | Interino          | 136 | 11.59 | 3.22              |    |                  |       |             |
|                               | Otras             | 113 | 11.00 | 2.96              |    |                  |       |             |
| <b>Medidas Excepcionales</b>  | Funcionario       | 316 | 17.09 | 3.42              | 2  | 65.535           | 5.991 | <b>.003</b> |
|                               | Interino          | 135 | 16.01 | 3.04              |    |                  |       |             |
|                               | Otras             | 113 | 16.28 | 3.28              |    |                  |       |             |

*Nota:* En negrita  $p \leq .05$ .

Así, se observaron mejores actitudes en general en aquellos docentes funcionarios, logrando puntuaciones medias superiores (Tabla 31) tanto en Necesidades Educativas ( $p = .014$ ), mostrando una actitud positiva hacia la consideración de las necesidades educativas presentes en este alumnado, como en el factor Opinión Subjetiva ( $p < .001$ ), relacionado con prejuicios implícitos en la opinión hacia este alumnado.

Igualmente ocurre en el factor Reconocimiento Social ( $p = .008$ ) siendo los docentes funcionarios los que en mayor medida suponen a estos alumnos como un bien social y en el factor Medidas Educativas Excepcionales ( $p = .003$ ), posicionándose más favorablemente hacia las medidas excepcionales con los alumnos de AACC.

Se comprueba la Hipótesis 1.7, ya que existen cambios en las actitudes de los participantes según sea su situación laboral.

- **Hipótesis 1.8.** Se observarán relaciones de las actitudes del profesorado con *la edad y sus años de experiencia* en el ámbito educativo.

Para determinar si existe una relación lineal entre la variable *edad* y los *factores actitudinales* del cuestionario, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Según los resultados, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la edad de los docentes y los factores Reconocimiento Social ( $r = .164$ ) y Medidas Educativas Excepcionales ( $r = .129$ ) (Tabla 34). Los docentes de mayor edad, consideran favorablemente a este alumnado en cuanto a las posibilidades sociales que pueden suponer y en la utilización de medidas excepcionales para atender sus necesidades educativas.

En el resto de factores, no parece que la edad influya en la actitud que muestran los participantes. Como señalan Hastings y Oakford (2003) y Pelajar y Colmenero (2017), los *años de experiencia* en la enseñanza parecen no estar relacionados con las actitudes de los docentes en materia de educación inclusiva.

**Tabla 32**

*Correlaciones de Pearson entre los factores de la escala de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991), su edad y sus años de experiencia docente*

| VARIABLES                    | FACTORES               |                   |                       |         |                    |                       |
|------------------------------|------------------------|-------------------|-----------------------|---------|--------------------|-----------------------|
|                              | Necesidades Educativas | Opinión Subjetiva | Reconocimiento Social | Rechazo | Medidas Educativas | Medidas Excepcionales |
| Edad.                        | .054                   | -.005             | <b>.164**</b>         | .011    | .006               | <b>.129**</b>         |
| Años de experiencia docente. | -.038                  | .023              | -.022                 | -.036   | -.031              | -.034                 |

*Nota:* En negrita  $p \leq .05$ .

No se cumple esta Hipótesis 1.8. en cuanto a la existencia de una relación entre la *edad* y los *años de experiencia docente* y su repercusión en el cambio de actitudes. No se observa

correlación entre estas variables. Sí consideradas de forma independiente, ya que se han encontrado diferencias significativas respecto a la relación de la variable *edad* y el cambio de actitudes de los docentes hacia los alumnos con AACC.

### ***5.1.7. Discusión E1.***

Este Estudio 1, ha tenido como objetivos, además de un estudio psicométrico del instrumento de evaluación empleado, analizar las creencias y las actitudes que muestran los docentes que han participado en él, hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales, y examinar qué variables sociodemográficas influyen en estas actitudes docentes y en qué medida repercutirán en la atención educativa de este alumnado.

En dicho Estudio, los participantes no fueron sometidos a ninguna intervención específica relacionada con la alta capacidad, sino que nos limitamos a describir la situación actual y el nivel formativo que tienen los docentes extremeños, por lo que los resultados responden a sus creencias sobre cómo son y qué necesitan estos alumnos, aspectos que se han demostrado intrínsecamente relacionados con las actitudes que muestran hacia ellos. Según Medina (2006), los maestros manifiestan el mismo rango de actitudes que cualquier otro colectivo, no influyendo significativamente su desempeño profesional en sus actitudes.

Respecto al primer objetivo de este Estudio 1, analizar las creencias y las actitudes que muestran los docentes que han participado en él, hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales, sin someterse a ninguna formación previa relacionada con este ámbito, encontramos como numerosas investigaciones (López, Martín y Palomares, 2019; Rodríguez y De Souza, 2012), justifican la escasa respuesta dada desde los docentes a las necesidades de estos alumnos en el aula, basándola más en mitos y estereotipos hacia ellos que en estudios científicos hacia la alta capacidad.

Es importante determinar, por tanto, cuales son esas creencias y actitudes sobre la alta capacidad en general y sobre este alumnado en particular (Krijan, 2015; Troxclair, 2013, en Evín y Satman, 2017) ya que existen evidencias en estudios que demuestran cómo estas

creencias, repercuten en la respuesta educativa hacia este alumnado (Plunkett y Kronborg, 2011).

Los resultados analizados obtenidos en el Estudio 1, confirman la existencia de relaciones entre variables sociodemográficas (como la edad o el género) y sociolaborales, (como la titulación que tienen los docentes, el nivel de formación, el conocimiento de algún alumno con AACC), con las actitudes que proyectan hacia la alta capacidad y las necesidades educativas que presentan estos alumnos.

Igualmente, tras el análisis de los datos obtenidos con la escala *Opiniones sobre los dotados y su Educación* (Gagné, 1991; Gagné y Nadeau, 1985), se observan relaciones en la comparación general de las actitudes de nuestros participantes y los estudios previos existentes. Esta escala, ha sido utilizada en en distintos países y culturas, en versiones originales o adaptadas, dando lugar a una amplia línea de investigación, desarrollada a nivel internacional, que nos ofrece en la actualidad la visión más sólida de cómo son las actitudes hacia este colectivo en los distintos contextos sociales y culturales (Al Garni, 2012; Allodi y Ridelius, 2008; Chessman, 2010; Lewis y Milton, 2005; McCoach y Siegle, 2007; Gezel y Satman, 2017; Gross, 1997; Toxclair, 2013; Lasig, 2003; Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras y Gari, 2014; Watss, 2006). En nuestro país, Tourón, Fernández y Reyero (2002), Vilaseca (2006) y Roa (2017), realizaron estudios con docentes en formación utilizando, al igual que hemos nosotros, la versión española de este instrumento.

Empleando la clasificación que se describe en la pág. 174, observamos semejanzas y diferencias entre nuestros resultados y los desarrollados en estudios previos en al ámbito internacional. Así, en este Estudio 1, muestran actitudes positivas hacia la consideración de las Necesidades y el apoyo educativo de estos alumnos estudios con docentes suecos, australianos, americanos, y griegos (Allodi y Ridelius, 2008; Al Garni, 2012; Gross, 1997, Mc Coach y

Siegle, 2007; Polyzopoulou et.al, 2014; Toxclair, 2013). Otros estudios como el de Watts (2006), muestran actitudes todavía más favorables hacia el reconocimiento del apoyo de los alumnos con AACC.

Respecto al factor Opinión Subjetiva, los resultados obtenidos por nuestros participantes, muestran actitudes ligeramente positivas, al contrario que en otras investigaciones (Al Garni, 2012; Toxclair, 2013) cuyos docentes indican actitudes ambivalentes o incluso menos favorables, basadas en creencias personales y opiniones sobre estos alumnos y su proceso educativo.

En el factor Reconocimiento Social, nuestros resultados muestran actitudes muy negativas hacia el alumnado con AACC, en contraposición a los obtenidos por docentes neozelandeses (Watts, 2006) que muestran actitudes positivas hacia el valor social de los superdotados.

En nuestro estudio, los docentes muestran una actitud ambivalente en el factor Rechazo hacia estos alumnos. No concuerdan estos resultados con los obtenidos en otras investigaciones (Watts, 2006) donde se observan actitudes más negativas hacia los alumnos.

Coincidimos con Al Garni (2012) en cuanto a la actitud ambivalente o indecisa que presentan los docentes hacia medidas educativas como agrupamientos o adaptaciones en su currículo. No muestran actitudes favorables otros estudios (Toxclair, 2013; Watts, 2006) ya que consideran que recursos educativos diferenciados para estos alumnos, irían en detrimento de los demás.

Nuestros docentes, muestran actitudes ligeramente favorables hacia Medidas Educativas Excepcionales. Estudios como el de McCoach y Siegle (2007), se postulan en una actitud más ambivalente, mientras que otros (Allodi y Ridelius, 2008; Lewis y Milton, 2005; Toxclair, 2013; Watts, 2006) muestran actitudes más negativas hacia la aceleración.

Discutiremos los resultados detalladamente, siguiendo el orden de los factores y variables evaluadas en nuestro estudio, aludiendo los ítems de la escala (Gagné y Nadeau, 1991) y las hipótesis planteadas:

- *Necesidades Educativas.*

Un amplio porcentaje de los docentes de esta investigación (86.9%), esta de acuerdo en que los centros educativos deberían proporcionar una atención educativa específica para los alumnos con AACC (ítem 1). Resultados análogos se obtienen en docentes catalanes (Vilaseca, 2006) con un 92% de los docentes de acuerdo con esta afirmación. Perciben que necesitan cuestiones y aprendizajes diferentes e incluso lo contemplan como una problemática escolar (Pontón, 2001).

La gran mayoría de los participantes encuestados (80.3%), piensan que los alumnos de AACC se aburren en el aula (ítem 9), que sus necesidades educativas son, a menudo, ignoradas en nuestros centros educativos (ítem 14) y que necesitan una atención diferenciada para desarrollar sus talentos (ítem 15). Sin embargo, en otros estudios como el de Acosta y Alsina (2017), el porcentaje de docentes que está de acuerdo con esta afirmación es mucho menor, recogiendo en su estudio con 106 maestros en activo de Cataluña, a través de un cuestionario de diseño propio, elaborado con la intención de indagar en los conocimientos, expectativas y creencias preconcebidas en relación a los alumnos con AACC y Talento Matemático, que un 45.3% de los participantes consideran que los talentos que no se educan adecuadamente acaban desapareciendo, en contraposición a un 40.6% que opina lo contrario.

Esto coincide con estudios previos (García-Barrera y De la Flor, 2016) donde los docentes reconocen las necesidades educativas de estos alumnos, pero también, que no se atienden si no conllevan dificultades de aprendizaje.



El 75.5% de los maestros y profesores de esta investigación, manifiestan su conformidad en que se deberían destinar fondos para estos alumnos de igual forma que se hace con otras necesidades educativas (ítem 30), ya que requieren una respuesta diferenciada por parte de los docentes en el marco integrador que supone la inclusión educativa (Boal y Expósito, 2011).

Más homogéneos los resultados obtenidos por los participantes, en cuando a que las programaciones de los centros educativos coartan la curiosidad intelectual de estos alumnos (ítem 32) (Acosta, 2017; Pontón, 2001). Los docentes de este estudio, son conscientes de la necesidad de ofrecer dentro del aula normas y ritmos de trabajo distintos a estos alumnos, que favorezcan la motivación y el interés por el aprendizaje (Apraiz de Elorza, 1995; Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009, Camacho, 2017).

Coincidiendo con otros estudios (Allodi y Ridelius, 2008; Al Garni, 2012; Gross, 1997, McCoach y Siegle, 2007; Polyzopoulou et.al, 2014; Toxclair, 2013; Watts, 2006) se concluye que los docentes del Estudio 1, muestran actitudes favorables tanto en el reconocimiento de las necesidades educativas que presentan los alumnos con altas capacidades como en la necesidad de planteamientos educativos diferenciados, considerando que, estos alumnos, muestran características diferentes a sus iguales, necesitando una atención diferenciada tanto a nivel cognitivo como afectivo (Reis y Sullivan, 2008; Renzulli, 2005; Robinson y Clinkenbeard, 2008). A su vez, son conscientes de las diferentes necesidades que presentan estos alumnos, aunque reconocen que no se les atiende adecuadamente desde los centros educativos, estando la mayoría del tiempo en clases ordinarias con los mismos contenidos que el resto de compañeros (Chipego, 2004). Estas actitudes positivas de los participantes hacia las necesidades de los superdotados fueron también acordes con los hallazgos de Schey (1965), cuestionando, ya entonces, la actitud de los docentes y su influencia en las programaciones de los centros educativos hacia estos alumnos.

- *Opiniones Subjetivas.*

Las creencias de los docentes implican teorías subjetivas de enseñanza y aprendizaje, así como sobre las características de los estudiantes, que juegan un papel importante para la interacción con éstos en el contexto escolar (Voss, Kleickmann, Kunter y Hachfeld, 2013). Según aporta en su estudio Watts (2006), los maestros creían que en los alumnos con altas capacidades debían cumplirse unas suposiciones específicas dirigidas a estos estudiantes.

En este Estudio 1, los docentes muestran opiniones divididas en cuanto a la consideración de que alumnos con otras dificultades de aprendizaje necesiten más atención educativa que los de AACC (ítem 3). Estudios previos (Colangelo y Davis, 2003) avalan la necesidad de atender a los más capaces, sin embargo, observamos que una amplia mayoría, creen que dotarles de más atención educativa, en cuanto a medios y recursos para responder a sus necesidades, puede hacer que se conviertan en personas vanidosas o egocéntricas (ítem 4). Según afirma Preckel et.al. (2015) las creencias incorrectas sobre las características de estos estudiantes, pueden conducir a una evaluación negativa de los superdotados y a un sesgo incorrecto en la identificación de los mismos. Además, las creencias pueden estar relacionadas con la motivación de los maestros (Baudson y Preckel, 2016), siendo los docentes un factor importante en el diseño del mejor entorno educativo para estos alumnos (Cross y Frazier, 2013).

Igualmente encontramos que un gran número de profesores (85.4%) piensa que los programas especiales para estos alumnos son elitistas y una muestra de privilegio (ítem 5). Estos resultados coinciden con los de Gallagher (2007), argumentando en su estudio que el miedo al elitismo, podría ser la causa de que la mayoría de los docentes estadounidenses se resistieran a proporcionar apoyo a los estudiantes dotados.

Respecto a la atención educativa de los alumnos con AACC, nuestros participantes, consideran más relevante atender las necesidades educativas de otros alumnos antes que las de los de AACC (Al Garni, 2012; Tirri et al., 2002).

Aún así, un alto porcentaje de los docentes (82.6%), cree que nuestros centros sí están preparados para atender a este alumnado (ítem 16), a pesar de estudios previos (Del Caño, 2001; García-Barrera, 2016; Martín y González. 2000), en los que se constataba que la escuela, no ofrece las ayudas y atención necesarias a estos alumnos, ya que los centros educativos no disponen de una oferta educativa lo suficientemente diversificada para ellos, sino más dirigida al alumno *medio*.

También observamos en este estudio que el 52.6% de los docentes vierten la responsabilidad del desarrollo del talento de los alumnos con AACC en sus familias (ítem 18). Vilaseca (2006), recogía resultados menos favorables en sus docentes, siendo un 92.8% los que están de acuerdo en que la atención de las necesidades de estos alumnos, acaba siempre dependiendo de los padres. En esa dirección, algunos autores, expresan dificultades en el reconocimiento de la colaboración que las familias con hijos de altas capacidades y la escuela deben tener (Sahuquillo et al., 2016). Higuera-Rodríguez y Fernández (2010) reconocen que las familias de estos alumnos, muestran gran implicación en su desarrollo, aunque presentan dudas, sobre todo en lo referente a las necesidades que tienen en el ámbito escolar (Domingo, 2000).

Con todo ello, los participantes de este estudio, muestran una actitud ligeramente positiva ante la opinión subjetiva de alumnos con altas capacidades, más fundamentada en aspectos de responsabilidad como docentes hacia sus aprendizajes que en las propias creencias que tienen hacia ellos, aunque un 58.1% siguen avalando que atender a los alumnos con AACC, es un elitismo en nuestro sistema educativo. Estudios anteriores con docentes en nuestro país

(Vilaseca, 2006) arrojan porcentajes similares. Mientras que otros (Allodi y Rydelius, 2008, McCoach y Seigle, 2007; Toxclair, 2013) muestran más ambigüedad hacia la idea de que la educación de los alumnos con altas capacidades es elitista.

- *Reconocimiento Social.*

Los docentes participantes, en su mayoría, consideran que estos alumnos son un recurso valioso para nuestra sociedad (ítem 13), al igual que en otros estudios anteriores, como los de Urbina (2003) y Watts (2006), pero aún hay un porcentaje elevado (73.4 %), reacio a que reciban servicios educativos extraordinarios, ya que piensan los convertiría en una clase dominante (ítem 25). Estudios previos, (Acedera y Sastre, 1998) reconocen indecisión en el profesorado hacia la atención educativa de los alumnos con AACC, unas veces por falta de comprensión o reconocimiento social hacia ellos y otras, porque temen la creación de un entorno de privilegio y elitismo si lo hacen. Según Peterson (2011) el que los docentes tengan actitudes positivas, minimiza que los alumnos con AACC se sientan diferentes y ayuda en la construcción de relaciones ajustadas con los demás.

Se observa por tanto un reconocimiento a nivel social, pero luego no se potencia el desarrollo de ese talento en el ámbito educativo, y el éxito no es inherente a su capacidad, sino a condiciones favorables que optimicen ese talento y esas capacidades (Acosta y Alsina, 2017).

En este estudio, los maestros y profesores, muestran actitudes muy negativas hacia la consideración de que los alumnos con altas capacidades constituyan un beneficio social. Otros, como el de Preckel et al. (2015) refieren el alto potencial de este alumnado, como una de las razones por las que son cuestionados, ya que según estos autores, podrían representar una amenaza para el poder y jerarquía de algunas personas que, a su vez, utilizan la estigmatización para neutralizar esta amenaza.

- *Rechazo.*

El 53% de los maestros y profesores de esta investigación, muestran actitudes favorables hacia los alumnos con AACC, suponiéndoles buenas capacidades para relacionarse y hacer amigos (ítem 19). López, Martín y Palomares (2019) relacionan la formación especializada en AACC del profesorado con el éxito en su respuesta educativa y con menos actitudes de rechazo hacia este alumnado.

Ante si son objeto de envidia o no (ítem 31), los participantes se mostraron más indecisos y 33.8% de la población encuestada, manifestó sentirse amenazada en su autoridad o no definirse en este aspecto (16.5%). En estudios previos (Vilaseca, 2006) se encuentran porcentajes similares. Fortes y Latorre (1996) coincidían en que algunos profesores no aceptan que los alumnos de altas capacidades les superen en algunos conocimientos. Igualmente, algunos docentes sienten cuestionada su autoridad (ítem 22), como ocurre en otras investigaciones (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2006) donde los profesores piensan que estos alumnos, influyen negativamente en el contexto del aula.

Tras lo aportado, podemos decir que los docentes de este estudio presentan actitudes poco definidas en cuanto al rechazo o aislamiento que los alumnos de AACC reciben de su entorno, si bien en numerosos estudios (Martin et al., 2010; Neihart et al., 2002; Preckel y Vock, 2013; Preckel et al. 2015) revelan que los alumnos con AACC no tienen menor capacidad de adaptación que el resto de sus iguales.

Así, el 53% de los docentes participantes, no infieren más dificultades en los alumnos con AACC para establecer relaciones con los demás, coincidiendo con García-Barrera y De la Flor (2016) donde el 59.65% del profesorado de su investigación, reconoce relaciones similares dentro del aula a las de los demás compañeros. Este resultado, contradice estudios

internacionales (Baudson y Preckel, 2016) donde se avalan teorías implícitas del profesorado hacia la falta de armonía en estos alumnos, percibiéndolos con menos habilidades sociales y menos capacidad de adaptación que sus iguales.

La mayoría de los docentes encuestados, opina que a los alumnos con altas capacidades no les cuesta más hacer amigos. Sólo el 29,8 % piensa lo contrario, coincidiendo con estudios previos (Baudson y Preckel, 2013) en los que perciben a los alumnos con AACC más introvertidos, menos estables emocionalmente y menos empáticos socialmente. En otros estudios (Castro, 2005; Elices, et al., 2006; López, et.al, 2019) los docentes consideran que estos alumnos presentan, de forma habitual, problemas de conducta en el aula, siendo por ello más rechazados.

- *Medidas Educativas.*

Más de la mitad de docentes de esta investigación (63%), considera favorable que estos alumnos se beneficien de unas medidas educativas específicas (ítem 2), pero muchos de ellos (65.7%) opinan que, si se les sitúa en otras clases, el resto de los alumnos pueden sentirse infravalorados (ítem 6). Estos resultados no coinciden con investigaciones internacionales (Watts, 2006) en las que los docentes, a pesar de no estar a favor de separar en clases especiales a estos alumnos, no consideraban que ello supusiera devaluar al resto de alumnado. Otros estudios (Allodi y Rydelius, 2008; Lassig, 2003; Toxclair, 2013) también encuentran actitudes negativas hacia la consideración de estas medidas educativas en el profesorado.

En nuestro país, estudios previos (García-Barrera y De la Flor, 2016), recogen que prácticamente la totalidad del profesorado (92.31%) reconoce necesidades educativas en los alumnos con AACC, siendo un número elevado de docentes (67%) favorable a la atención con medidas educativas específicas, mientras que el 27%, las asocia a dificultades de aprendizaje,

no a necesidades específicas de este alumnado (por su potencial, emocionales...), no siendo necesario atenderlas en el ámbito educativo en ese caso. Los resultados de este Estudio 1 en estos aspectos, no son definitivos, pensando el 31.2% de los profesores que separarlos para atender sus necesidades educativas, es etiquetarlos (ítem 21), coincidiendo con otros autores (Toxclair, 2016).

Por lo general, los docentes evaluados muestran actitudes poco definidas en cuanto a llevar a cabo medidas educativas diferentes con estos alumnos, ya que siguen asociándolo a un privilegio y no a sus necesidades. Sin embargo, cada día más estudios (Sánchez, 1997; Reyero y Tourón, 2003; González y Palomares, 2016) apoyan estas medidas educativas de atención al alumnado con altas capacidades, siendo los programas de enriquecimiento los más valorados en general (López et al. 2019).

Numerosas investigaciones (Allodi y Rydelius, 2008; Castro, 2005; Fernández, 2002; Lassig, 2003; Tirri, 2002; Watts, 2006) reconocían actitudes generalizadas poco favorables hacia la consideración de medidas educativas con los alumnos de AACC, en detrimento de los que presentan otras necesidades. Muchos autores explican estas actitudes contrarias a la diferenciación, en función de carencias formativas de los futuros docentes, basadas en modelos de enseñanza muy convencionales, donde no se facilitan herramientas conceptuales que les permitan trascender esas ideas (Pierce y Adams, 2009). Por esta razón, perciben la necesidad de adaptarse a las necesidades específicas de los alumnos de AACC como una sobrecarga de trabajo, en un contexto de presión temporal. Estas actitudes negativas pueden deberse a la falta de habilidades para la planificación en el aula (VanTassel-Baska y Stambaugh, 2005). La falta de investigación ante prácticas educativas con este alumnado, relacionando formación docente y puesta en marcha de estas medidas, puede influir en esas actitudes (Chessman, 2010; Reis y Westerberg, 1994).

- *Medidas Educativas Excepcionales.*

En este estudio, muchos docentes se muestran indecisos ante las dificultades que pueden tener los alumnos que avanzan un curso en sus relaciones sociales (ítem 7) y el 47.3%, consideran que tendrán problemas. Sin embargo, cerca de la mitad de los docentes (51.2%), mostró actitudes favorables hacia esta medida, al considerar más perjudicial el hecho de que estos alumnos, malgasten el tiempo en clase a que lo inviertan en esforzarse en su adaptación a una clase superior (ítem 8). No coinciden estos resultados con los obtenidos por López et al. (2019), quienes analizaron las actitudes de 343 maestros de primaria, en relación a la respuesta educativa hacia este alumnado, siendo considerada la aceleración, como la medida más idónea por más de la mitad de los encuestados, mostrando desacuerdo con ella un 15.2%.

Observamos mucha heterogeneidad en cuanto a creer que los alumnos son instigados por sus familias para avanzar de curso (ítem 10), distribuyéndose por igual aquellos docentes que sí lo piensan (35.2%), los que no (39.4%) y los que no se pronuncian (25.4%) ante esta cuestión.

Un elevado porcentaje de encuestados (65.4%), piensa que los alumnos que avanzan de curso tendrán lagunas de conocimiento (ítem 29), tan solo un porcentaje muy pequeño opina que no será así (2.6%). En este sentido, Tourón, Peralta y Repáraz (1996) destacan la importancia de mostrar actitudes favorables en los docentes que recibían a los alumnos acelerados, ya que es un factor imprescindible para que la medida educativa fuera eficaz.

Un tercio de los participantes se muestran indecisos al postularse ante estas medidas excepcionales (ítem 34), otro tanto, completamente en desacuerdo. Trabajos anteriores (Del Caño, 2001; Lassig, 2003; Watts, 2006; McCoach y Seigle, 2007; Al Garni, 2012) muestran actitudes poco favorables del profesorado hacia la aceleración. En alguno de estos trabajos (Al



Garni, 2012; Del Caño, 2001), se reconoce que los alumnos con altas capacidades necesitan adaptaciones curriculares específicas.

Estas opiniones en contra de las medidas excepcionales de aceleración o de flexibilización, siguen sustentándose en mitos y en el desconocimiento de estos alumnos, así como de los propios recursos educativos para atender sus necesidades, concluyendo en nuestro estudio que los docentes en general, muestran una actitud ligeramente positiva hacia el reconocimiento y la utilización de estas medidas con el alumnado de altas capacidades. En esta línea, Tourón (1996) expone los efectos positivos de la aceleración, tanto desde una perspectiva académica como en relación a aspectos de ajuste emocional y social de estos alumnos, si bien es fundamental que los profesores implicados estén dispuestos a ayudarles, mostrando actitudes favorables, ya que son decisivas en el planteamiento del proceso. Chessman (2010) en revisiones más recientes sobre los efectos de la aceleración, refiere fuertes efectos positivos en aspectos académicos, pero efectos moderados en el desarrollo social y emocional (Colangelo et al., 2004; Robinson et al., 2007). En esta línea, estudios recientes en nuestro país (Carreras, García, Fernández, González, Sales y Bernal, 2015; González y Palomares, 2016; Roa, 2017 y Rodríguez y De Souza, 2012) consideran que la aceleración o flexibilización conlleva un riesgo socioemocional para los alumnos con AACC.

Por el contrario, otros autores (González, Palomares y Domingo, 2017; Tourón, 1996, 2020) apoyan la diferenciación curricular para atender a este alumnado, partiendo de la idea de que todos los alumnos con AACC son diferentes y necesitan respuestas diferentes. De hecho, la aceleración resultará más eficiente si la llevan a cabo docentes con experiencia, formación y actitudes favorables hacia estos alumnos (Gentry y MaxDougall, 2008, en González et al., 2017). Otros estudios (Gagné y Gagner, 2004; Reis y Renzulli, 2004) no asocian dificultades sociales o emocionales en alumnos que han sido acelerados en edades tempranas, incluso

demonstraron que mejora su estado de ánimo cuando acceden a planes educativos diferenciados (Neihart, 2007). Además, algunos autores (Tourón, 2016; Watts, 2006) defienden la aceleración en función de la capacidad y no de la edad.

En general, al profesorado de este Estudio 1, aún le resulta difícil entender la herogeneidad de los alumnos con altas capacidades (McCoach y Siegle, 2007), mostrando, actitudes ligeramente favorables hacia las medidas excepcionales (aceleración o flexibilización) como respuesta educativa a este alumnado, coincidiendo con estudios previos en otros países (Al Garni, 2012; Tomlinson, et al., 1996) que sustentan estas actitudes en la falta de conocimiento del profesorado sobre cómo son los alumnos con AACC, y en la confusión que muestran ante la igualdad y equidad de la respuesta educativa en aulas con gran diversidad de alumnado.

En cuanto al tercer objetivo específico de este Estudio 1, el análisis de otras variables sociodemográficas y laborales, y su relación con las actitudes docentes, también se observaron influencias significativas en algunas de ellas, que se detallan a continuación, según las hipótesis planteadas:

- Se cumple la [Hipótesis 1.1](#). *Se observarán diferencias en las actitudes del profesorado en función de la variable género.*

Respecto al género, observamos que las docentes mujeres, presentan actitudes más favorables que los docentes varones en el factor Opinión Subjetiva del alumnado con altas capacidades, mostrando menos prejuicios hacia ellos. Otros estudios internacionales, como el de Gencel y Satmaz (2017) y en nuestro país, Roa (2017), obtienen resultados semejantes, siendo las actitudes de las futuras profesoras más positivas hacia estos alumnos que las de los futuros profesores.

Encontramos estudios previos que recogen mejores actitudes en las profesoras mujeres (Allodi y Rydelius; 2008; Curtis, 2005; Chipego, 2004; Tortop, 2014; Gencel y Satmaz, 2017), estudios que muestran actitudes más positivas de los docentes varones hacia los alumnos que necesitan una educación especial (Ashrey, 2009) y otros que afirman que género y actitud favorable hacia los alumnos con AACC, son variables independientes (Carrington y Bailey, 1999; Güneş, 2015; Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras y Gari, 2014).

- No se cumple la [Hipótesis 1.2](#). *Variables sociodemográficas, como el estado civil o en número de hijos de los docentes, se asociarán a diferencias en sus actitudes hacia los alumnos AACC estado civil y número de hijos.*

Aunque inicialmente se pensó que estas variables podrían tener alguna influencia en las distintas actitudes de los docentes, nuestros resultados no confirmaron esta afirmación. No se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de docentes analizados. Tampoco estudios previos con los que comparar resultados de cambio de actitudes influenciados por es estado civil o el número de hijos que tengan los docentes.

- Se cumple la [Hipótesis 1.3](#). *Se observarán diferencias en las actitudes de los docentes según la titulación académica que posean.*

Según su *titulación académica*, distinguiendo entre Diplomados en Magisterio, Licenciados, Grado en Formación de Profesorado y Otras Titulaciones, observamos que las docentes mujeres muestran una actitud más positiva hacia la consideración de las necesidades educativas de los alumnos con AACC, siendo aquellas profesoras con titulaciones distintas a las propiamente pedagógicas, las que mejores actitudes presentan. En la misma línea (Polyzopoulou et al., 2014) obtuvieron en su estudio, realizado con 245 participantes, de los cuáles 202 tenían una maestría, 7 tenían un doctorado y 34 tenían una segunda licenciatura,

actitudes más favorables hacia la educación de los alumnos con AACC en maestros sin formación adicional en pedagogía. Sus estimaciones hacia estos alumnos, fueron más moderadas que las de aquellos con más conocimientos educativos.

- Se cumple la [Hipótesis 1.4](#). El *nivel de formación y conocimientos* para identificar a estos alumnos influirá en la actitud positiva hacia ellos.

En este Estudio 1, los docentes que reconocen tener más *formación y un nivel más alto de conocimientos* en altas capacidades (16.9%), manifiestan actitudes más optimistas en la valoración subjetiva del alumnado con AACC. Suponen a estos alumnos más capaces de relacionarse con los demás sin dificultades y muestran mejor actitud en su consideración, como un beneficio para nuestra sociedad.

Porcentajes similares de estos participantes declaran un nivel de formación medio (42.6%), bajo o muy bajo (40.5%), que les dificulta la identificación de este alumnado. Muchos docentes no se perciben capacitados, ya que no creen que su formación en este ámbito sea adecuada o suficiente para atender a estos alumnos (Bangel et al., 2010; Castro, 2005; Geake y Gross, 2008; Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales y López, 2003; Muglia y Tonete, 2016; López, Martín y Palomares, 2019).

García-Barrera y De la Flor (2017) recogen que el 27.63% de los docentes participantes en su estudio, reconoce haber tenido formación específica en alumnos con altas capacidades intelectuales, pero concluye que no hay diferencias en sus respuestas hacia este alumnado en comparación con los profesores sin formación. Lo mismo ocurre en el estudio de Roa (2017) en su estudio con docentes del País Vasco, donde el 74,5% contestan que no han recibido formación sobre AACC en el ejercicio de la docencia. En la misma dirección, McCoach y

Siegle (2007) no encontraron relación entre la formación del profesorado y actitudes más positivas hacia este alumnado en su investigación con docentes americanos.

La importancia de la formación inicial y permanente del profesorado en aspectos relacionados con el alumnado de AACC, resultan esenciales para romper estereotipos así como para facilitar la identificación temprana de sus necesidades educativas (García-Barrera y De la Flor, 2017), coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio de Gencel y Satmaz (2017), donde también observan diferencias significativas hacia la consideración de las necesidades educativas de este alumnado en aquellos docentes que declaraban tener alguna formación respecto a las AACC. Como afirman Portešová, Budiková y Juhová (2014), los maestros formados en AACC suelen tener mejores actitudes hacia estos alumnos y además desarrollan habilidades para responderles mejor educativamente.

Estudios previos coinciden en la misma línea, evidenciando la falta de formación docente más específica de los profesores para identificar a estos alumnos y su repercusión en las actitudes (Del Caño, 2002; Reyero y Touron, 2002; Castro, 2005; Toxclair, 2013; Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019). Además, los docentes que acumulan más conocimientos sobre los alumnos dotados, perciben los comportamientos negativos como síntomas de aburrimiento en lugar de realizar otro tipo de interpretaciones (Coperhaver y McIntyre, 1992, Chessman, 2010).

- Se cumple la [Hipótesis 1.5](#). El *modo y el lugar donde han recibido la formación en AACC* influye en el cambio de actitudes.

Respecto al *modo en el que han recibido la formación*, los profesores de este Estudio1 que se formaron de forma autónoma, por su propia motivación hacia el conocimiento de las AACC, muestran mejores actitudes hacia estos alumnos, que aquellos formados en otras instituciones,

como la universidad o centros especializados. Se muestran más objetivos en la consideración de las características de este alumnado y en su valoración social.

En este sentido, cabe destacar la importancia que debe tener la formación del profesorado en todas sus facetas (Camacho, 2016; López, Martín y Palomares, 2019), desde la enseñanza inicial de los maestros en las Facultades de Educación y Profesorado y ampliarse mediante formación permanente, ya que es necesaria e imprescindible para la respuesta educativa de los alumnos con AACC.

- Se cumple la [Hipótesis 1.6](#). *El conocimiento de algún alumno con altas capacidades influye en la actitud positiva hacia ellos.*

Respecto al *conocimiento de algún alumno con altas capacidades* y su influencia en las actitudes, los docentes de este estudio que afirman conocer a algún alumno con AACC, muestran una actitud más positiva ante creencias subjetivas hacia ellos. Igualmente, son más favorables a la utilización de medidas excepcionales de aceleración. Este dato coincide con investigaciones internacionales (Al Garni, 2014; Zietlow, 1998) en las que se prueban mejores actitudes en docentes que han tenido contacto con alumnos de AACC, sobre todo hacia la provisión de recursos educativos.

En la misma línea, (Bangel et al., 2006; Begin y Gagné, 1994; Buttery, 1978; Megay-Nespoli, 1998; Moon et al., 2010; Portesova et al., 2015; Zundas 2006) demostraron que la experiencia previa con los superdotados influye en las actitudes positivas hacia su educación, especialmente en aspectos relacionados con su creatividad y sus necesidades educativas.

- Se cumple la [Hipótesis 1.7](#). *Se observarán diferencias en las actitudes del profesorado en función de su situación laboral de los participantes.*

Un resultado llamativo de este estudio, lo encontramos respecto a la *situación laboral* de los participantes en relación a las actitudes con los alumnos de AACC, observando una predisposición más favorable en docentes que son funcionarios (con mayor estabilidad laboral y un conocimiento más continuado de sus alumnos), frente a los docentes interinos o contratados, tanto en el reconocimiento de necesidades educativas como en la predisposición hacia medidas excepcionales de respuesta educativa. Investigaciones con otros docentes (Toxclair, 2013) aportan lo contrario, siendo los maestros que no están en activo los que presentan actitudes más negativas hacia el reconocimiento social, sus dificultades de relación y la provisión de medidas educativas. En la misma línea, estudios en nuestro país (Roa, 2017) indican peores actitudes en docentes en formación que en activo, respecto a las necesidades y posible respuesta educativa a este alumnado.

Otros estudios (Baudson y Preckel, 2013, 2016; Preckel, et al., 2015) revelaron que tanto los docentes en activo como los que todavía no tienen experiencia profesional, pueden tener creencias incorrectas sobre los estudiantes dotados.

- No se cumple la [Hipótesis 1.8](#). Se observarán relaciones de las actitudes del profesorado con la edad y sus años de experiencia en el ámbito educativo.

En este Estudio 1, la media referida a la *experiencia docente* de los participantes es de 14.11 años ( $DT = 9.04$ ), manifestando la mitad de los evaluados (57%) que nunca han identificado a ningún alumno con AACC durante su docencia. En nuestros participantes docentes, no hemos encontrado relaciones significativas entre los años de experiencia y la actitud del profesorado, al igual que en otros estudios (Hastings y Oakford, 2003), que sostienen que los años de experiencia en la enseñanza no parecen estar relacionados con las actitudes de los docentes en materia de educación inclusiva. En la misma línea, otras investigaciones (Cramond y Martin, 1987; McCoach y Siegle, 2007) encontraron que las actitudes de los maestros hacia los

superdotados no estaban relacionadas con su grado de experiencia con este tipo de estudiantes. Otros autores (Schack y Starko, 1990) reparan en la importancia de distinguir entre el efecto de la experiencia docente y el de la capacitación en la educación de los alumnos con AACC mostrando los docentes sin experiencia un criterio menos consistente que los más expertos en la identificación de este alumnado.

Sin embargo, estudios previos (Rubenzer y Twaite, 1979; Deppeler y Goodall, 1992; Hanninen, 1988) si apoyaban que las actitudes positivas hacia los estudiantes dotados, se asociaban con años de experiencia docente. En esta misma dirección, Acosta y Alsina (2017) concluyen en su estudio acerca de los conocimientos del profesorado sobre las AACC y el talento matemático, que del 20.8% de maestros que contestan no haber tenido nunca ningún alumno con estas características, más de la mitad tenían una experiencia profesional superior a 5 años, al igual que otras investigaciones, (González, 2014; González, Palomares y Domingo, 2017) afirmando que docentes con una cierta experiencia profesional, sobre todo en aspectos de atención a la diversidad, se sienten más autoeficaces y muestran actitudes más favorables hacia los alumnos y el proceso educativo en general.

Por el contrario, otras investigaciones relacionan la falta de experiencia docente, con actitudes más negativas hacia el rechazo social de estos alumnos (Geake y Gross, 2008; Bangel et al., 2010; Polyzopoulou et.al. 2014) pero más positivas hacia la evaluación (Portesova et.al. 2011) ya que los maestros sin experiencia docente están menos influenciados por mitos de elitismo hacia ellos.

Respecto a la *edad* y su relación con las actitudes hacia estos alumnos, comprobamos en este estudio que los docentes con mayor edad, consideran más favorablemente a los alumnos con AACC en cuanto al potencial social que suponen en ellos y en el acuerdo hacia las medidas excepcionales de flexibilización o aceleración para responderles educativamente. Otros autores



(Cramond y Martin, 1987; Curtis, 2005), coincidieron en que los maestros de mayor edad, presentan actitudes más favorables hacia la alta capacidad que los docentes más jóvenes. Igualmente, Portesova et al. (2015), encontraron en los resultados de su estudio, que los profesores de más de 40 años y con una experiencia superior a 10 años, evaluaban más positivamente a los dotados, en aspectos de su potencial, su creatividad e intereses independientemente de su formación. No coincidimos con Roa (2017) al afirmar en su estudio peores actitudes de los docentes de mayor edad, sobre todo en relación a la identificación de este alumnado.

Sin embargo, otros estudios, (Polyzopoulou et. al. 2014) no encuentran relación entre edad y actitudes hacia el alumnado con altas capacidades, mientras que otras investigaciones revelan que los docentes más jóvenes muestran mejores actitudes hacia estos alumnos (Alfahaid, 2002; Al Garni, 2012; Beging y Gagné, 1994).

En nuestro estudio, no se han encontrado relaciones significativas entre la edad y los años de experiencia docente con las actitudes del profesorado, en contraposición a los resultados de Al Garni (2012) que justifica las actitudes negativas de los docentes con más edad en las experiencias educativas previas y las creencias hacia este alumnado (Moon, Callahan y Tomlinson, 1999).

El objetivo inicial de esta investigación ha sido comprobar cómo eran las actitudes previas hacia este alumnado, sin haber tenido ninguna formación específica para ello. Se concluye la necesidad de formar al profesorado (ya que muchos afirman no haber recibido instrucción sobre este alumnado y no haber identificado nunca a ningún alumno con altas capacidades en sus años de experiencia docente) aún mostrando un alto grado de compromiso hacia la identificación de estos alumnos.

De ello, se deduce la necesidad de dotar a este colectivo de herramientas formativas que fomenten creencias que se traduzcan en actitudes favorables hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por tener altas capacidades y favorezcan, no solo el conocimiento de las características de estos alumnos, sino también, la respuesta educativa temprana de sus necesidades.

Hemos visto cómo estudios previos destacan la influencia de las creencias incorrectas de los docentes y su repercusión negativa en los más dotados, incluso en su identificación (Preckel et al., 2015), siendo más evidentes si además muestran dificultades de ajuste al mismo tiempo (Baudson y Preckel, 2016).

Tras el análisis de los datos correspondientes al profesorado participante en este Estudio 1, coincidimos con Mendioroz, Rivero y Aguilera (2019) al afirmar que una respuesta educativa eficaz y ajustada a las necesidades de este alumnado, es fundamental. En consecuencia, el docente debería reconocer las características de estos alumnos, identificar sus necesidades dentro del ámbito escolar y tener claras las estrategias institucionales pertinentes para ello. Acceder a los conocimientos sobre este alumnado, permitirá desarrollar creencias y actitudes más favorables hacia los alumnos con altas capacidades intelectuales (Tourón, Fernández y Reyero, 2002; Del Caño, 2001; Al Garni, 2012; Seade et al., 2019).

## 5.2. Estudio 2: Intervención

### 5.2.1. Objetivos Estudio 2.

- Objetivo 2.1. Poner a prueba los efectos de una intervención sobre las actitudes del profesorado, a partir de un programa formativo, basado en la propuesta de *Professional Standards in Gifted Education de Johnsen* (2012), en el que se imparten contenidos relacionados con las características y necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades.
- Objetivo 2.2. Analizar el efecto de un programa de intervención en las actitudes del profesorado, en función del número de horas formativas impartidas a los docentes en altas capacidades y respecto a un grupo control.

### 5.2.2. Hipótesis Estudio 2.

- Hipótesis 2.1. Se observarán cambios en las actitudes de los docentes hacia la consideración de *Necesidades Educativas* en los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.
- Hipótesis 2.2. Los docentes mostrarán cambios en las creencias y *Opiniones Subjetivas* sobre los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.
- Hipótesis 2.3. Se observarán modificaciones en las actitudes de los docentes ante el *Reconocimiento Social* de los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.
- Hipótesis 2.4. Se constatarán cambios en las actitudes de los docentes hacia el *Rechazo* de los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.
- Hipótesis 2.5. Se modificarán las actitudes de los docentes hacia *Medidas Educativas* ordinarias con AACC, tras su participación en un programa formativo.

- Hipótesis 2.6. Se observarán cambios en las actitudes de los docentes hacia la consideración de *Medidas Educativas Excepcionales* de aceleración o flexibilización con los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.
- Hipótesis 2.7. Se observarán diferencias en el cambio de actitudes entre los docentes participantes en los dos programas formativos (Grupo Experimental 1 y Grupo Experimental 2, en adelante GE1 y GE2) y respecto al Grupo Control (en adelante, GC).

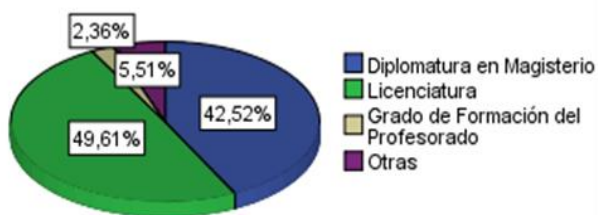
### **5.2.3. Participantes (Grupo de Intervención).**

En este entorno de intervención, se han recopilado los datos obtenidos por los docentes que asisten a los cursos de formación específica en AACC, con un total de 167 participantes. De ellos, 127 lo hacen en los CPRs (GE1), siendo 92 de ellas mujeres y 35 docentes varones. El resto de participantes, 40 (GE2), 26 mujeres y 14 varones, lo hace en su centro educativo. Se invalidan previamente dos cuestionarios del GE1 por no completar la fase posttest. El GC, se compone de 19 docentes, 4 de ellos varones y 15 mujeres, participantes de un curso del CPR ajeno a la temática de las AACC y varios docentes de un Centro Concertado de otra ciudad.

La mayoría de los docentes del Grupo Experimental, se distribuyen entre las etapas educativas de Primaria y Secundaria, siendo menos numerosos los que provienen de Educación Infantil y Bachillerato, menos aún de Formación Profesional.

Destacar la mayor participación de docentes femeninas, al igual que en el Estudio 1. La media de edad los grupos de participantes, es de 41.5 años ( $DT = 9.08$ ) en el GE1 (los asistentes al CPR), los del GE2 (centro educativo), 46.8 años ( $DT = 9.71$ ) y los del GC, una media de 31.8 años ( $DT = 9.36$ ). La mayoría de docentes son diplomados en Magisterio o Licenciados, siendo menos numerosos los participantes de Formación Profesional y otras

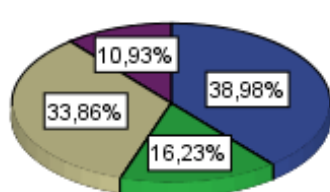
titulaciones. Se observa diferencia en cuanto a la situación laboral, siendo más profesores funcionarios en el grupo que acude a los CPRs (37.5%) que en el colegio concertado (2.5%).



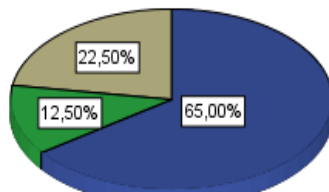
**Figura 23.** *Titulación académica en participantes del E2*

Los años de experiencia docente de los participantes del Estudio 2, oscilan entre una media de 14 años ( $DT = .95$ ) para los asistentes a CPRs y 21.32 ( $DT = 11$ ) años para los del centro educativo.

Prácticamente la mitad de los participantes, declara no haber recibido nunca formación sobre este alumnado y valoran bajo o muy bajo su nivel formativo en la atención a los alumnos con AACC (véanse figuras 24 y 25), aunque la mayoría afirma conocer a algún alumno con AACC. En general, los docentes de este Grupo Experimental, se muestran comprometidos con las AACC, aunque algunos de ellos, presentan cierta indecisión ante este alumnado y sus características.



**Figura 24.** *Formación previa en AACC (participantes en CPRs)*



**Figura 25.** *Formación previa en AACC (participantes en Colegio Concertado)*

Entre los docentes en este Estudio 2, se observa que la media de alumnos con AACC identificados por los participantes, es discreta ( $M = 1.12$ ,  $DT = 2.55$ ) para los docentes que acuden a la formación en los CPRs (GE1), siendo análoga en el grupo de participantes del centro escolar (GE2), donde un 52.5% declara que nunca ha identificado a ningún alumno con AACC en su práctica docente.

#### **5.2.4. Instrumentos (Grupo de Intervención).**

En esta fase de la investigación, se vuelven a utilizar los mismos instrumentos descritos en el Estudio 1 (E1) con la muestra general (Anexos 3 y 4). En el contexto de docentes que reciben la formación en su propio centro, se ampliaron dos ítems en el cuestionario sociodemográfico (Anexo 3) sobre la repercusión de esta investigación en su proyecto educativo.

#### **5.2.5. Diseño y Procedimiento.**

En este Estudio 2, se optó por una metodología de tipo cuasi-experimental, con un diseño pretest -posttest con grupo control, en el que el grupo experimental (al que se aplicará la intervención de este estudio) integrado por 167 docentes, en dos contextos diferentes de tratamiento según el tiempo de la formación recibida y un grupo control (GC), compuesto por 19 docentes, donde la participación de los sujetos no es aleatoria ya que los grupos están constituidos naturalmente y no pueden ser formados aleatoriamente (Campbell y Stanley, 2005).

Este tipo de estudios se caracteriza por la valoración del impacto de una intervención y en consecuencia, de los cambios que pueden ocurrir en los sujetos sometidos a esta intervención, en función del tiempo y en circunstancias en las que no existe aleatoriedad (Bono, 2015).

Se suele optar por un diseño cuasi-experimental cuando se aplican diseños experimentales a situaciones reales (educativas, familiares, sociales...). Por tanto, en esta investigación, se plantea como condición experimental, determinar si la formación docente cambia favorablemente las creencias previas y actitudes del profesorado hacia la consideración del alumnado con AACC y su respuesta educativa, y si la variable tiempo de formación (programa formativo de 5 sesiones, GE1 y programa de 3 sesiones, GE2), influye en dicho cambio, comparando los resultados con un GC no sometido a ninguna docencia específica en ese ámbito.

En un primer contexto, se solicitó la participación de maestros y profesores que acudieron a un curso de formación, en lugares oficiales destinados para ello (Centro de Profesores y Recursos) y en el segundo, se realizó la instrucción, con docentes de un colegio concertado, dentro de su propio centro, enmarcado dentro de las líneas de innovación educativa del colegio. En ambos contextos, se insistió en la voluntariedad de la misma, asegurando la confidencialidad de los datos obtenidos, el anonimato de las respuestas y su utilización exclusiva para fines de investigación.

Tras una exhaustiva revisión teórica de lo publicado en torno a las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, y más específicamente hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales, con objeto de contribuir a mejorar la formación docente de los maestros y profesores hacia estos alumnos, profundizar en métodos nuevos de actuación en las aulas que favorezcan la identificación temprana de sus necesidades, modificar actitudes negativas que interfieren en la respuesta educativa y en definitiva, normalizar la situación de este colectivo en las aulas, se diseña un curso formativo, dirigido a aquellos docentes interesados en esta formación.

La formación Permanente del Profesorado en Extremadura se hace principalmente en los CPRs, por lo que se envía la propuesta a todos ellos, siendo un total de 9 CPR participantes de

la provincia de Cáceres y 9 en la de Badajoz. Los CPRs, surgen para asesorar, formar y ayudar en la elaboración de recursos, teniendo como protagonistas a personas especializadas en distintos campos y al profesorado que recibe la instrucción, contextualizados en el medio socioeducativo extremeño. Este tipo de cursos, sólo se ofertan a docentes que se encuentran o se han encontrado en activo. Los estudiantes de formación del profesorado, no tienen acceso a ellos.

Otros participantes de este Estudio 2, reciben la formación en un colegio concreto, el Centro Educativo Concertado *La Asunción Josefina*s, de la ciudad de Cáceres, ya que se plantea dirigir la formación a un claustro completo. Se solicitó la colaboración de varios centros educativos, pero elegimos éste por la buena disposición desde el equipo directivo y la orientadora del mismo. Aunque la participación fue voluntaria, finalmente se implicaron todos los docentes. Esto ha permitido contar con aquellos que mostraban actitudes más benevolentes hacia el alumnado con altas capacidades, como aquellos que mostraban actitudes menos cercanas a la consideración de los mismos como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y comprobar, si las actitudes se modifican positivamente hacía los alumnos con altas capacidades y sus necesidades educativas tras la fase de formación docente específica.

El procedimiento que seguimos fue remitir la programación del curso a los CPRs directamente, y de manera indirecta a colegios, institutos y aquellos centros interesados en recibir la formación, que realizaron posteriormente la demanda a sus respectivos CPRs.

El programa de contenidos sobre altas capacidades intelectuales fue el mismo en todos los cursos impartidos, si bien en el grupo de docentes que participaba desde su colegio, lo hizo en un formato de formación más reducida, ajustándose al horario propuesto por el propio centro, siendo finalmente de 9 horas (distribuidas en 3 sesiones de 3 horas), mientras los docentes que acudían a los CPRs, tenían 15 horas de formación (5 sesiones de 3 horas).



Los participantes se formaron sobre la temática de las altas capacidades, durante los años 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019, impartándose un total de 16 cursos, enmarcados en distintos CPRs de la región.

Se optó por una metodología teórico-práctica, alternando contenidos teóricos con propuestas y actividades prácticas que dinamizasen las ponencias y, a su vez, asentaran los conocimientos. Se fomentó la charla-coloquio y el feedback partiendo de experiencias personales y profesionales de los participantes, con el fin de facilitar un aprendizaje conjunto. Se trataron los contenidos ajustados a una propuesta estandarizada, adaptándolos a las necesidades y requerimientos que nos demanden los participantes. Se procuró el trabajo en pequeño grupo para la realización de los supuestos prácticos y la puesta en común de experiencias y opiniones sobre los contenidos tratados.

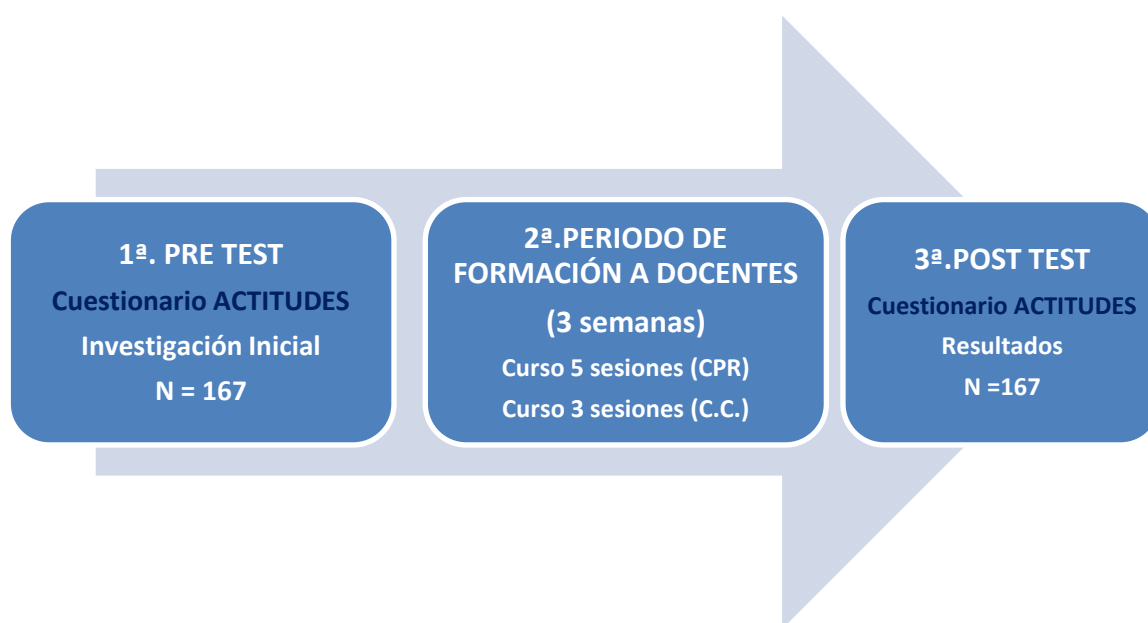
El trabajo se desarrolló en tres fases: pretest, entrenamiento (formación) y postest (Figura 26). En cada curso de formación, se procede de igual manera. Se informa a los participantes del procedimiento de esta investigación y de su objetivo, solicitando su consentimiento y participación anónima en un primer pretest, aportando una clave numérica con los cuatro últimos dígitos de su DNI, para garantizar su anonimato y a la vez cotejar los resultados con el postest. Una vez obtenido su consentimiento, cumplimentaron los cuestionarios (entre 15 y 20 minutos) al comienzo del curso formativo y al finalizar el mismo. El tamaño de los grupos de asistentes, estuvo entre 20 y 50 personas (habitualmente menos de 50 profesores/as).

Igualmente se contactó con varios CPRs para solicitar la participación de profesores que estén inmersos en otros procesos formativos totalmente ajenos a las altas capacidades, actuando como Grupo Control, siguiendo en un principio el mismo proceso, pero sin someterse a ningún tipo de instrucción específica en AACC. Pasado un mes, se les solicitó de nuevo su participación en una fase postest. Se procedió a evaluar sus actitudes antes y después del

desarrollo de los talleres a los que se habían apuntado, cuya duración era también de tres semanas.

Señalar las dificultades encontradas en conservar la muestra inicial pretest en el posttest, ya que no siempre todos los participantes concluían el curso, realizando ambos cuestionarios, así como la voluntariedad en participar en la investigación.

El desarrollo de esta intervención, como indican la siguiente figura, se vinculaba a las siguientes fases:



**Figura 26.** Fases de la intervención en Estudio 2.

El curso fue impartido por la misma persona, experta en la identificación e intervención educativa en alumnos con AACC e investigadora de este estudio. Los contenidos fueron los mismos en todas las condiciones, siguiéndose idéntico itinerario en todos los entornos.

El programa elaborado para los cursos de esta investigación llevaba por título “*Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por tener Altas Capacidades Intelectuales*”,

de 15 horas de duración inicialmente. Los contenidos del curso, llevados a cabo con el grupo experimental, se elaboraron tras el análisis de las propuestas encontradas sobre modelos de estos cursos en algunas universidades, como el examinado por Maker (1975), que analizó varios de ellos dirigidos a estos alumnos, comparando metodología, evaluación e intervenciones, utilizándose en todos ellos contenidos similares (en cuanto a definiciones, características, identificación, programas socioemocionales...), así como el planteamiento descrito en los *Professional Standards in Gifted Education* de Johnsen (2012), diseñando un curso estándar para los profesionales de la educación que trabajan con alumnos con AACC, incluyendo los contenidos que deben conocer según este autor. Los tres estándares para la preparación de los docentes propuestos por Johnsen son: (a) la comprensión de los usos en la definición, teorías y procesos de identificación de los estudiantes de AACC; (b) el reconocimiento de las diferencias en el aprendizaje de los AACC y sus características para la identificación de sus necesidades académicas y sociales y (c) la comprensión del rango de estrategias basadas en evidencias que ayuden a optimizar el aprendizaje de estos alumnos. Se tomaron como referencia igualmente los programas de intervención con docentes de educación especial de Arabia Saudí (ALGarni, 2012) siguiendo la factorización de actitudes de Gagné y Nadeau (1991) y los trabajos de Toxclair (2016) con docentes de EEUU.

El curso formativo desarrollado para esta investigación, se sustentó en unos objetivos concretos:

- Informar, sensibilizar y apoyar a los participantes en el conocimiento, comprensión y atención de las necesidades de los alumnos con altas capacidades educativas.
- Asesorar a los profesores en las características que conceptualizan al alumnado con altas capacidades, en las distintas etapas educativas.

- Facilitar la utilización de herramientas educativas sencillas que faciliten al profesorado la detección e identificación de este alumnado y la adecuada respuesta educativa a sus necesidades.

La formación comienza siempre con unas imágenes de reflexión sobre el concepto de atención a la diversidad (Figura 27), introduciendo la pertinencia de distinguir entre *equidad* e *igualdad*, así como de la necesidad de una pedagogía diferenciada en nuestra práctica docente, para pasar a desarrollar los contenidos formativos por bloques introduciendo la situación actual de las altas capacidades en nuestro país y en nuestra comunidad autónoma de Extremadura.



**Figura 27.** Introducción al curso formativo de AACC.

Los contenidos, se estructuraron en varios bloques (Tabla 33) en los que se trataron temas relacionados con las altas capacidades, cómo identificar a estos alumnos, qué aspectos son relevantes en el trabajo con este alumnado, cuáles son las diferentes propuestas educativas disponibles para ellos, utilizando una metodología práctica, desde el análisis de casos prácticos y experiencias reales de alumnos con AACC (Anexo 5). La mayoría de docentes termina el

curso y se suceden numerosos intercambios de pareceres, experiencias, opiniones de toda índole, incluso a veces resultando inadecuadas y descontextualizadas, contingentes a las dificultades expuestas en el ámbito educativo extremeño para atender a estos alumnos.

**Tabla 33**

*Contenidos del curso formativo en AACC*

| <b>TÍTULO DEL CURSO: “ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO POR TENER ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES”.</b> |  |
|--|--|
| <b>BLOQUE I.</b><br><br>¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?<br>¿QUÉ SON ALTAS CAPACIDADES? ¿CÓMO SON LOS NIÑOS CON AACC?                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco teórico sobre altas capacidades y talento.</li> <li>• Mitos y prejuicios sobre AACC.</li> <li>• “Alta capacidad”: Aclaración de términos.</li> <li>• Características del alumnado con AACC.</li> </ul>  |
| <b>BLOQUE II.</b><br><br>PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de detección.</li> <li>• Fase de evaluación: evaluación psicoeducativa de estos alumnos.</li> <li>• Marco legal. Normativa referente al alumnado de AACC.</li> <li>• Definición de alumn@ con alta capacidad intelectual.</li> <li>• Principios Educativos a tener en cuenta.</li> </ul>                               |
| <b>BLOQUE III.</b><br><br>RESPUESTA EDUCATIVA A ESTOS ALUMNOS.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas Educativas: Agrupamientos. Enriquecimiento Curricular: Tipos. Aceleración/Flexibilización.</li> <li>• Respuesta Educativa en Extremadura.</li> </ul>  |
| <b>BLOQUE IV.</b><br><br>CASOS PRÁCTICOS.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos didácticos.</li> <li>• Atención educativa a estos alumnos en otras comunidades autónomas. Casos Prácticos.</li> </ul>  |
| <b>BLOQUE V.</b><br><br>EXPERIENCIAS REALES CON ALUMNOS CON AACC.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras líneas de actuación: Talleres/Actividades de enriquecimiento, asesoramiento y orientación familiar, Programa de Enriquecimiento Extracurricular TalentaCC, Experiencias en programas Project@.</li> <li>• Casos reales. (Vídeos autorizados y encriptados sobre alumnado de AACC en contextos educativos).</li> </ul> |

*Nota:* elaboración propia.

### **5.2.6. Resultados de la Intervención.**

En el siguiente apartado, se presenta el análisis realizado para responder a las hipótesis de investigación propuestas en el Estudio 2 (Tablas 34 y 35). Se analizaron los datos cuantitativos del cuestionario de actitud de Gagné y Nadeau (1991) con el que se contrasta si en la intervención diseñada, el programa formativo ofertado a los docentes influye en el cambio de actitudes hacia el alumnado con AACC, comparando los resultados obtenidos en los grupos que reciben la intervención (Tablas 34 y 35), respecto al grupo control. Igualmente, si la duración de un programa formativo de intervención, sea de 15h/5 sesiones o 9h/3 sesiones en el mismo periodo de tiempo (3 semanas), repercutió en el cambio de actitud del profesorado.

Se ha utilizado de nuevo para ello el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 22.

#### *5.2.6.1. Resultados según las hipótesis planteadas en este estudio.*

Con la intención de comprobar si la formación en AACC influye positivamente en las actitudes de los participantes, se realizan comparaciones intragrupo e intergrupo (pretest-postest) (Tablas 34 y 35). Se ha calculado la distribución normal y la homogeneidad de las varianzas para determinar el uso de pruebas paramétricas t de Student. Además, para completar la información que aporta la aplicación de las pruebas de significación (t de Student), se calcula el tamaño del efecto utilizando los estadísticos *d*, propuesto por Cohen (1977) y la *g* de Hedges (1981). Las comparaciones postest intergrupo, nos indican que la intervención desarrollada con los participantes, (tanto en el GE1 como en GE2), ha resultado eficaz, en comparación con los resultados obtenidos por los docentes participantes en el GC. El GE1 obtiene diferencias significativas en todos los factores a excepción del factor RS, mientras que en el GE2, la excepción se da en los factores RS y NE. En ambas comparaciones, se obtienen valores Hedges' *g* que indican tamaños del efecto medio-altos.

**Tabla 34**

*Diferencia de medias intergrupos y tamaño del efecto de la intervención de la formación en AACC (Con cuestionario de Gagné, 1991).*

|                                   | GRUPO CONTROL |           | GRUPO EXPERIMENTAL CPR (15h) |           | CONTROL/ CPR |             |                 | GRUPO CONTROL |           | GRUPO EXPERIMENTAL C.C (9h) |           | CONTROL/C.C. |             |                 |
|-----------------------------------|---------------|-----------|------------------------------|-----------|--------------|-------------|-----------------|---------------|-----------|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|-----------------|
|                                   | Postest       |           | Postest                      |           | Inter-grupo  |             |                 | Postest       |           | Postest                     |           | Inter-grupo  |             |                 |
| FACTORES                          | <i>M</i>      | <i>DT</i> | <i>M</i>                     | <i>DT</i> | <i>t</i>     | <i>p</i>    | <i>Hedges`g</i> | <i>M</i>      | <i>DT</i> | <i>M</i>                    | <i>DT</i> | <i>t</i>     | <i>p</i>    | <i>Hedges`g</i> |
| Necesidades Educativas            | 30.68         | 5.982     | 33.55                        | 3.86      | 2.776        | <b>.006</b> | <b>.70</b>      | 30.68         | 5.982     | 32.53                       | 3.09      | 1.525        | .133        | .42             |
| Opiniones Subjetivas              | 30.74         | 7.738     | 41.24                        | 6.36      | 6.542        | <b>.000</b> | <b>1.62</b>     | 30.74         | 7.738     | 36.58                       | 7.52      | 3.140        | <b>.003</b> | <b>.76</b>      |
| Reconocimiento Social             | 13.26         | 2.725     | 13.37                        | 2.20      | .205         | .838        | 0.048           | 13.26         | 2.725     | 12.80                       | 1.88      | -1.017       | .313        | .21             |
| Rechazo                           | 9.47          | 2.913     | 7.90                         | 2.60      | -2.404       | <b>.018</b> | <b>.59</b>      | 9.47          | 2.913     | 7.40                        | 2.60      | -2.754       | <b>.008</b> | <b>.76</b>      |
| Medidas Educativas                | 9.74          | 3.124     | 13.54                        | 3.08      | 5.008        | <b>.000</b> | <b>1.22</b>     | 9.74          | 3.124     | 11.65                       | 3.00      | 2.259        | <b>.028</b> | <b>.61</b>      |
| Medidas Educativas Excepcionales. | 15.63         | 2.166     | 19.39                        | 3.34      | .024         | <b>.000</b> | <b>1.16</b>     | 15.63         | 2.166     | 17.32                       | 2.61      | 2.254        | <b>.028</b> | <b>.69</b>      |

*Nota:* CPR: Centro de Profesores y Recursos; C.C: Colegio Concertado. En negrita  $p < .05$  y tamaños del efecto.

**Tabla 35.**

*Diferencia de medias intragrupo y tamaño del efecto de la intervención de la formación en AACC (Con cuestionario de Gagné, 1991).*

| FACTORES<br>(Gagné,1991) | GRUPO EXPERIMENTAL CPR (15h) |       |      |          |      |            |      |      |    | GRUPO EXPERIMENTAL C.C(9h) |      |       |          |        |            |      | GRUPO CONTROL |       |          |       |            |      |
|--------------------------|------------------------------|-------|------|----------|------|------------|------|------|----|----------------------------|------|-------|----------|--------|------------|------|---------------|-------|----------|-------|------------|------|
|                          | Pretest                      |       |      | Posttest |      | Intragrupo |      |      |    | Pretest                    |      |       | Posttest |        | Intragrupo |      | Pretest       |       | Posttest |       | Intragrupo |      |
|                          | N                            | M     | DT   | M        | DT   | t          | p    | d    | N  | M                          | DT   | M     | DT       | t      | p          | d    | M             | DT    | M        | DT    | t          | p    |
| NE                       | 125                          | 32.94 | 3.78 | 33.55    | 3.86 | -1.59      | .112 | .16  | 38 | 32.55                      | 3.94 | 32.53 | 3.09     | .038   | .970       | .01  | 32.11         | 4.280 | 30.68    | 5.982 | 1.837      | .083 |
| OS                       | 120                          | 38.08 | 6.47 | 41.24    | 6.36 | -4.98      | .000 | .49  | 40 | 35.23                      | 7.44 | 36.58 | 7.52     | -2.168 | .036       | .18  | 32.05         | 7.502 | 30.74    | 7.738 | .982       | .339 |
| RS                       | 126                          | 13.23 | 2.35 | 13.37    | 2.20 | -0.52      | .604 | .06  | 40 | 13.20                      | 1.81 | 12.80 | 1.88     | 1.243  | .221       | -.22 | 13.84         | 1.573 | 13.26    | 2.725 | 1.150      | .265 |
| RE                       | 126                          | 8.38  | 2.49 | 7.90     | 2.60 | 2.061      | .041 | -.19 | 40 | 8.08                       | 2.54 | 7.40  | 2.60     | 1.558  | .127       | -.26 | 9.21          | 2.840 | 9.47     | 2.913 | -.478      | .638 |
| ME                       | 127                          | 11.23 | 3.04 | 13.54    | 3.08 | -7.01      | .000 | .75  | 40 | 10.65                      | 2.95 | 11.65 | 3.00     | -1.660 | .105       | .34  | 11.05         | 2.635 | 9.74     | 3.124 | 2.482      | .023 |
| MEE                      | 125                          | 16.34 | 3.35 | 19.39    | 3.34 | -8.35      | .000 | .91  | 38 | 15.79                      | 3.41 | 17.32 | 2.61     | -2.762 | .009       | .50  | 14.42         | 2.063 | 15.63    | 2.166 | -1.732     | .100 |

*Nota:* CPR: Centro de Profesores y Recursos; C.C: Centro Concertado; NE: Necesidades Educativas; OS: Opinión Subjetiva; RS: Reconocimiento Social; RE: Rechazo; ME: Medidas Educativas; MEE: Medidas Educativas Excepcionales. En negrita  $p < .05$ .



Además, para controlar posibles variaciones debidas a diferencias entre el GC y los grupos experimentales, GE1 y GE2, se somete a los datos a la prueba t de Student para muestras relacionadas contrastándose, si los resultados hallados pueden ser atribuidos a la variable independiente (intervención). En este sentido, las comparaciones intra-grupo muestran que el grupo experimental sometido a una intervención de 15 horas de duración (GE1), se han observado cambios significativos en las dimensiones: Opinión subjetivas (OS), Rechazo (RE), Medidas Educativas (ME) y Medidas Educativas Excepcionales (MEE), que exponemos a continuación. Mientras que, en el caso del grupo experimental de docentes sometido a una intervención de 9 horas de duración (GE2), se han observado cambios significativos en las dimensiones OS y MEE. Observamos, por tanto, que la formación realizada en menos horas, no resulta tan eficaz para la modificación de otras actitudes del profesorado, que sí se evidencian cuando los cursos formativos son más extensos en horas de docencia.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos, según las hipótesis enumeradas en el Estudio 2:

- **Hipótesis 2.1.** *Se observarán cambios en las actitudes de los docentes hacia la consideración de Necesidades Educativas en los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

No se observan diferencias en este factor en el análisis intragrupo en ninguno de los dos grupos experimentales. Sí encontramos diferencias entre las puntuaciones obtenidas entre el grupo de intervención y el grupo control, siendo más llamativas en la condición experimental con más horas de formación (GE1), donde se observan diferencias significativas en el factor NE ( $p = .006$ ) y el GC (Tabla 34).

En esta ocasión, debido a las grandes discrepancias en los tamaños de los grupos GE1 y

GE2, en lugar de emplear la *d de cohen* para medir el tamaño del efecto, hemos optado por emplear su alternativa de *Hedges' g*, siendo para este factor NE ( $g = .70$ ), indicando buen efecto de la intervención en el grupo experimental sometido a más horas formativas.

No se observan cambios en este factor en el GE2 en los cursos que tienen menos horas de docencia.

- **Hipótesis 2.2.** *Los docentes mostrarán cambios en las creencias y opiniones subjetivas sobre los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

En la Tabla 35, observamos que se producen cambios en la actitud de los docentes participantes tras el periodo de formación más amplio, en el factor OS, referido a la ideología y la percepción subjetiva que tenían hacia la consideración de este alumnado, influida por los prejuicios y mitos (OS,  $p < .001$ ). La  $d = .49$  indica un buen efecto de la diferencia de medias entre el pretest y el posttest, por lo que podemos considerar que la intervención es efectiva en cuanto al cambio de actitudes en este factor, tras la formación docente.

Igualmente, observamos cambios significativos en la actitud de los docentes participantes tras el periodo de formación menos duradero, en cuanto a la ideología y la percepción subjetiva que tenían hacia la consideración de este alumnado, se ha modificado (OS,  $p = .036$ ), sin embargo, la  $d = 0.18$  indica un menor efecto de la diferencia de medias entre el pretest y el posttest, por lo que podemos considerar que la intervención es menos efectiva en cuanto al cambio de actitudes en este factor tras la formación docente de menos horas.

En cuanto al análisis de las diferencias intergrupo (tabla 34), observamos cambios en las puntuaciones obtenidas entre el grupo de intervención y el GC, siendo muy llamativas en este factor OS ( $p < .001$ ), observando cambios significativos tras la intervención en este factor en ambos tiempos de formación, si bien el tamaño del efecto es mucho más relevante en los cursos

con mayor carga horaria ( $g = 1.62$ ), que en el otro con menos horas formativas ( $g = .76$ ).

Siguiendo estudios previos en cuanto a la exposición de resultados sobre actitudes de docentes hacia alumnado con AACC (Al Garni, 2012; Toxclair, 2013), realizamos un análisis más pormenorizado de los ítems, en los distintos factores en los que hemos observado cambios. Mostramos el porcentaje de los resultados y calculamos las medias de los ítems, no para compararlas entre sí, si no para situar en qué categoría estarían las actitudes evaluadas (Gagné, 1991: muy negativa, ligeramente negativa, ambivalente, ligeramente positiva o muy positiva).

En este factor OS (tabla 36), un porcentaje significativo de participantes (49.2%), se muestran totalmente en desacuerdo con considerar un privilegio esta intervención tras la formación docente, frente al 29.4% sin formación previa.

También observamos una actitud más positiva tras la formación ( $M = 1.756$ ) en la consideración de estos alumnos, siendo más los docentes (59.1%) que no están de acuerdo en que, si se les presta una atención especial, pueden llegar a ser engreídos o vanidosos.

**Tabla 36**

*Cambios significativos en actitudes en el factor OS en los GE1 y GE2*

| OPINIÓN SUBJETIVA  |                    |      |            |                       |        |                      | Interpretación del resultado  |
|--|--------------------|------|------------|-----------------------|--------|----------------------|---|
| Ítems  | GRUPO EXPERIMENTAL | Test | Frecuencia | Valoración            | Medias | Actitud              |   |
| <b>3. Los alumnos con dificultades de aprendizaje son los que tienen una mayor necesidad de servicios educativos especiales.</b> | <b>GE1</b>         | pre  | 15 %       | Totalmente de acuerdo | 2.953  | Ambivalente          | Antes de la formación, observamos más profesores de acuerdo con esta afirmación, presentando actitudes más ambivalentes que modifican tras el curso formativo con más horas de duración, mostrando más desacuerdo hacia la consideración de que los alumnos con |
|  |                    | post | 6.3 %      | Totalmente de acuerdo | 2.465  | Ligeramente negativa |   |
|  | <b>GE2</b>         | pre  | 25%        | Totalmente de acuerdo | 3.325  | Ligeramente positiva |   |
|  |                    | post | 9.8%       | Totalmente de acuerdo | 3.098  | Ambivalente          |   |

|   |            |      |       |                          |       |                      |  |
|---|------------|------|-------|--------------------------|-------|----------------------|--|
|   |            |      |       |                          |       |                      | <p>dificultades de aprendizaje tengan una atención educativa específica prioritaria a los de AACC.</p> <p>Ocurre igual que en GE2, aunque las actitudes son más neutras hacia esta consideración.</p>  |
| <b>4. Los programas especiales para alumnos con altas capacidades tienen la desventaja de crear elitismo.</b>                       | <b>GE1</b> | pre  | 29.4% | Totalmente en desacuerdo | 2.468 | Ligeramente positiva | <p>Tras la formación más amplia en horas, se duplica el porcentaje de docentes que no están de acuerdo con que los programas especiales para AACC creen elitismo, modificando una actitud previa ligeramente positiva hacia esto, a estar muy en contra de ella tras la formación. Ocurre igual que en GE2. Más docentes en desacuerdo con esta afirmación, modificándose actitudes inicialmente indecisas, a contrarias a esta afirmación, aunque el efecto es menor que en el GE1.</p> |
|   |            | post | 49.2% | Totalmente en desacuerdo | 1.811 | Muy negativa         |  |
|   | <b>GE2</b> | pre  | 40%   | Totalmente en desacuerdo | 2.825 | Ambivalente          |  |
|   |            | post | 58.5% | Totalmente en desacuerdo | 2.415 | Ligeramente negativa |  |
| <b>28. Los alumnos con altas capacidades, podrían llegar a ser vanidosos o egocéntricos si se les presta una atención especial.</b> | <b>GE1</b> | pre  | 48%   | Totalmente en desacuerdo | 2.055 | Ligeramente positiva | <p>Tras la formación de 15 horas, aumenta el porcentaje de profesores que no está de acuerdo con que los alumnos por recibir una atención educativa específica se muestran engreídos. Aumenta la actitud negativa hacia este ítem. No se observan cambios tras el periodo formativo de 9 horas.</p>  |
|   |            | post | 59.1% | Totalmente en desacuerdo | 1.756 | Muy negativa         |  |
|   | <b>GE2</b> | pre  | 52.5% | Totalmente en desacuerdo | 2.575 | Ligeramente negativa |  |
|   |            | post | 61%   | Totalmente en desacuerdo | 2.268 | Ligeramente negativa |  |

Se cumple por tanto la Hipótesis 2.2., siendo más llamativo el cambio de actitud en los docentes tras el periodo formativo más prolongado de 15 horas, respecto al más breve de 9 horas.

- **Hipótesis 2.3.** *Se observarán modificaciones en las actitudes de los docentes ante el Reconocimiento social de los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

En ninguna de las situaciones experimentales, se han observado cambios en este factor (véanse tablas 34 y 35), siendo el único en el que el efecto de la intervención no ha modificado la actitud de los docentes.

No se cumple por tanto la hipótesis planteada, para ninguno de los grupos de intervención. No parece que la formación influya en la percepción de los docentes, respecto al reconocimiento que para la sociedad suponen los alumnos con AACC.

- **Hipótesis 2.4.** *Se constatarán cambios en las actitudes de los docentes hacia el Rechazo de los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

Igualmente, la instrucción más prolongada, influye en las actitudes del profesorado participante, hacia la consideración de que estos alumnos son aislados por su entorno (RE,  $p = .041$ ), pero el efecto de las diferencias de medias tras la intervención es negativo, con una  $d = -.19$  que indica un efecto insignificante para el factor RE tras el curso formativo.

En un análisis más detallado de los ítem (tabla 37), evaluados respecto a la visión que tienen los docentes del aislamiento que sienten estos alumnos por las personas de su entorno, se evidencian pocos cambios en las actitudes de los mismos tras la formación, sobre todo en la percepción que los docentes sienten ante la amenaza a su autoridad que suponen tener a un

alumno de AACC en clase, mostrando una actitud más favorable en este sentido tras formarse en las características de estos alumnos, como se puede comprobar en la siguiente tabla.

No hay un cambio sustancial en las actitudes de los participantes respecto a la consideración de que a un alumno con AACC le cuesta más hacer amigos, pero sí aumenta el porcentaje de docentes que no está de acuerdo con esta afirmación tras el periodo de formación.

**Tabla 37**

*Cambios significativos en actitudes en el factor RE en los GE1 y GE2*

| RECHAZO  |                    |      |            |                          |        |                      | Interpretación del resultado  |
|--|--------------------|------|------------|--------------------------|--------|----------------------|---|
| Ítems  | GRUPO EXPERIMENTAL | Test | Frecuencia | Valoración               | Medias | Actitud              |   |
| <b>19.</b><br>Un alumno que ha sido identificado de altas capacidades, tiene más dificultades para hacer amigos. | <b>GE1</b>         | pre  | 50.4 %     | Totalmente en Desacuerdo | 2.630  | Ligeramente Negativa | En este ítem, resultan más evidentes los cambios producidos en el periodo formativo de 9h, siendo más numerosos los docentes que tras la instrucción no cree que los alumnos con AACC tengan más dificultad para hacer amigos.  |
|  |                    | post | 74%        | Totalmente en Desacuerdo | 2.055  | Ligeramente Negativa |   |
|  | <b>GE2</b>         | pre  | 50%        | Totalmente en Desacuerdo | 2.725  | Ambivalente          |   |
|  |                    | post | 63.4%      | Totalmente en Desacuerdo | 2.317  | Ligeramente Negativa |   |
| <b>22</b><br>Algunos profesores sienten amenazada su autoridad por los alumnos que presentan altas capacidades.  | <b>GE1</b>         | pre  | 35.7%      | Desacuerdo               | 2.690  | Ligeramente negativa | Tras la formación de más horas, se observa un cambio favorable de actitud de los participantes en el hecho de ver cuestionada su autoridad por estos alumnos. No lo perciben tan negativamente tras esta formación. En el grupo de docentes con menos horas, no se modifica esta actitud tras la instrucción. |
|  |                    | post | 48.1%      | Desacuerdo               | 2.976  | Ambivalente          |   |
|  | <b>GE2</b>         | pre  | 22.5%      | Desacuerdo               | 2.300  | Ligeramente negativa |   |
|  |                    | post | 19.5%      | Desacuerdo               | 2.268  | Ligeramente negativa |   |
| <b>31.</b><br>A menudo, los alumnos con altas capacidades son rechazados porque la gente les tiene               | <b>GE1</b>         | pre  | 33%        | Desacuerdo               | 3.063  | Ambivalente          | En el GE1, no se observan cambios en las actitudes tras la instrucción de más horas, aunque son más los docentes que están  |
|  |                    | post | 41.7 %     | Desacuerdo               | 2.882  | Ambivalente          |   |

|                 |            |      |       |            |       |                      |  |
|-----------------|------------|------|-------|------------|-------|----------------------|--|
| <b>envidia.</b> | <b>GE2</b> | pre  | 32.3% | Desacuerdo | 3.050 | Ambivalente          | en desacuerdo con este ítem.   |
|                 |            | post | 41.5% | Desacuerdo | 2.756 | Ligeramente negativa | Se observan actitudes más positivas en los docentes del GE2 respecto al rechazo que suponen a estos alumnos por los demás tras la formación. |

Respecto al análisis de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas entre los grupos de intervención y el grupo control, en esta ocasión, se obtiene un mejor efecto de la intervención ( $g = .76$ ) en el factor RE ( $p = .008$ ) en el grupo de docentes que asiste al curso de menor duración (Tabla 34).

- **Hipótesis 2.5.** *Se modificarán las actitudes de los docentes hacia Medidas Educativas en los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

Se observan cambios significativos en la actitud de los participantes hacia la importancia de poner en marcha medidas educativas (ME,  $p < .001$ ) en los centros para estos alumnos (Tabla 35). Mejoran su postura referida a la atención de las necesidades educativas de estos alumnos con altas capacidades a través recursos especializados. Se estima un gran valor del efecto de la intervención ( $d = .75$ ) entre los docentes tras la formación. Se muestran más comprensivos en cuanto a no considerar esta atención educativa diferente como un privilegio en detrimento de sus compañeros, entienden más la atención de sus necesidades e incluso piensan que pueden ser un buen estímulo para sus iguales.

Respecto a la comparación inter-grupos (ME-GC), se observan cambios tras la intervención, siendo más llamativos de nuevo en la condición experimental con más horas de formación, siendo la magnitud del efecto alta ( $g = 1.22$ ).

En un análisis más exhaustivo de los ítems, observamos que los docentes participantes en

GE1, muestran mejores actitudes hacia el reconocimiento de las propias necesidades educativas de los alumnos con AACC sin que ello suponga infravalorar a los demás compañeros. Como se puede ver en la tabla 38, los participantes tras la formación, muestran una predisposición más positiva hacia esta cuestión, reconociendo un 48.8% de ellos estar totalmente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que antes de la formación docente lo reconocía tan sólo un 29.1%.

Igualmente observamos cambios significativos en la actitud que muestran los profesores y maestros frente a la permanencia de los alumnos con AACC en sus clases porque son un estímulo intelectual hacia otros compañeros, pasando un 11% de una actitud indefinida antes de la formación a no estar de acuerdo con esta consideración un 24.4%. Los resultados de este factor también indican un cambio positivo de los docentes tras someterse al curso, en cuanto a considerar las medidas educativas que se pueden llevar a cabo, como son los agrupamientos o enriquecimientos, como recursos óptimos y se observan actitudes más ambivalentes hacia esta afirmación, siendo en el pretest mucho más evidentes (el 22% de los docentes se mostraba totalmente de acuerdo con que el hecho de separar a los alumnos con AACC suponía etiquetarlos, frente a un 6.3% que lo indica tras las formación).

**Tabla 38**

*Cambios significativos en actitudes en el factor ME en los GE1 y GE2*

| MEDIDAS EDUCATIVAS   |                    |      |            |                          |        | Interpretación del resultado |   |
|--|--------------------|------|------------|--------------------------|--------|------------------------------|---|
| Ítems  | GRUPO EXPERIMENTAL | Test | Frecuencia | Valoración               | Medias | Actitud                      |   |
| <b>2. La mejor forma de atender las necesidades de los alumnos con altas capacidades es situándolos en clases especiales</b> | <b>GE1</b>         | pre  | 38.6%      | Totalmente en desacuerdo | 2.142  | Ligeramente negativa         | No cambian las actitudes tras la formación en ninguno de los grupos experimentales en relación a este ítem. |
|  |                    | post | 22 %       | Totalmente en desacuerdo | 2.543  | Ligeramente negativa         |   |
|  | <b>GE2</b>         | pre  | 30%        | Totalmente en desacuerdo | 2.325  | Ligeramente negativa         |   |
|  |                    | post | 14.6%      | Totalmente en desacuerdo | 2.683  | Ligeramente negativa         |   |



|  |            |      |        |                          |       |                      |  |
|--|------------|------|--------|--------------------------|-------|----------------------|--|
| <b>6.</b><br>Cuando se sitúa a los alumnos de altas capacidades en clases especiales, los otros se sienten infravalorados.                                 | <b>GE1</b> | pre  | 29.1%  | Totalmente en desacuerdo | 2.354 | Ligeramente Negativa | Tras la formación más extensa, se observan cambios en las actitudes de los docentes, ya que se incrementa evidentemente el porcentaje de ellos que no está de acuerdo con esta afirmación. Son, por tanto, más reacios a pensar que situar a los niños con AACC en otra clase, sea un perjuicio para el resto de alumnos. No se modifican las actitudes en el GE2 sometido a menos horas formativas en cuanto a este ítem. |
|  |            | post | 48.8%  | Totalmente en desacuerdo | 1.906 | Muy Negativa         |  |
|  | <b>GE2</b> | pre  | 15%    | Totalmente en desacuerdo | 2.775 | Ambivalente          |  |
|  |            | post | 17%    | Totalmente en desacuerdo | 2.756 | Ambivalente          |  |
| <b>20.</b><br>Los alumnos con altas capacidades deberían permanecer en las clases regulares, puesto que son un estímulo intelectual para otros compañeros. | <b>GE1</b> | pre  | 11%    | Totalmente en desacuerdo | 3.189 | Ambivalente          | Tras la formación, cambia favorablemente la actitud de los profesores hacia la consideración de opciones educativas distintas con estos alumnos, en ambos grupos experimentales, más evidentemente en el GE1 que en el GE2, que se muestran menos de acuerdo, con que permanezcan en la misma clase que sus iguales sin que sea en su beneficio.   |
|  |            | post | 24.4 % | Totalmente en desacuerdo | 2.559 | Ligeramente negativa |  |
|  | <b>GE2</b> | pre  | 7.5%   | Totalmente en desacuerdo | 3.250 | Ligeramente positiva |  |
|  |            | post | 7.3%   | Totalmente en desacuerdo | 3.000 | Ambivalente          |  |
| <b>21.</b><br>Separando los estudiantes en alumnos con altas capacidades y otros grupos, estamos incrementando el etiquetaje de los mismos                 | <b>GE1</b> | pre  | 22%    | Totalmente de acuerdo    | 3.370 | Ligeramente Positiva | Se observa un cambio en la actitud de los docentes, hacia medidas de agrupamiento diferentes para el alumnado de AACC, tras la formación en los dos periodos formativos, ya que en ambos casos el porcentaje de docentes que están de acuerdo con esta afirmación disminuye claramente. Se muestran más  |
|  |            | post | 6.3%   | Totalmente de acuerdo    | 2.543 | Ambivalente          |  |
|  | <b>GE2</b> | pre  | 32.5%  | Totalmente de acuerdo    | 3.650 | Ligeramente Positiva |  |
|  |            | post | 14.6%  | Totalmente de acuerdo    | 3.195 | Ambivalente          |  |

---

indecisos a pensar  
que separarlos por  
capacidad sea  
etiquetarlos.

---

- **Hipótesis 2.6.** *Se observarán cambios en las actitudes de los docentes hacia la consideración de Medidas Educativas Excepcionales de aceleración o ampliación con los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

En relación al factor MEE ( $p < .001$ ) también se obtienen diferencias significativas tras la formación de los docentes.

De nuevo el tamaño de efecto de la intervención es muy elevado ( $d = .91$ ) en el grupo experimental con más carga horaria de formación en AACC.

Igualmente, los cursos formativos de menos carga horaria, influyen en las actitudes del profesorado hacia la consideración de las Medidas Excepcionales ( $p = .009$ ) aunque no tiene el mismo efecto ( $d = .50$ ) (Tabla 34).

Los participantes mejoran sus actitudes ante las medidas excepcionales (aceleración/flexibilización) tras asistir al curso, considerándolas desde una perspectiva más individualizadora para atender sus necesidades educativas y no tan sujetas a consideraciones subjetivas previas al conocimiento de estas medidas y su desarrollo en los centros educativos. Se expone estos resultados más detalladamente en la siguiente tabla.

En general, la actitud hacia las medidas extraordinarias, como la flexibilización o la aceleración, se han modificado favorablemente de forma significativa tras el curso recibido. Son más los docentes (38.9%) que se muestran en total desacuerdo con considerar que avanzar

un curso tiene dificultades sociales para los alumnos, frente al 11.1% que lo pensaba antes de la formación.

**Tabla 39**

*Cambios significativos en actitudes en el factor MEE en los GE1 y GE2*

| MEDIDAS EDUCATIVAS EXCEPCIONALES   |                    |      |            |                             |        |  | Interpretación del resultado  |
|--|--------------------|------|------------|-----------------------------|--------|--|---|
| Ítems  | GRUPO EXPERIMENTAL | Test | Frecuencia | Valoración                  | Medias | Actitud                                |   |
| <b>7.</b><br>La mayoría de los alumnos con altas capacidades que avanzan un curso tienen dificultades para relacionarse socialmente con el grupo de estudiantes mayores            | <b>GE1</b>         | pre  | 11.1 %     | Totalmente en<br>Desacuerdo | 2.944  | Ambivalente                            | Tras la formación, los docentes muestran una actitud más favorable en la consideración de que avanzar un curso en los alumnos con AACC, no supone dificultades para relacionarse socialmente con compañeros más mayores. El porcentaje de los docentes que no está de acuerdo con la afirmación del ítem se incrementa notablemente tras recibir el curso. Aunque se observan cambios en las actitudes, el porcentaje de docentes que están en total desacuerdo con esta afirmación es menor en el tiempo formativo de 9h |
|  |                    | post | 38.9 %     | Totalmente en<br>Desacuerdo | 2.103  | Ligeramente negativa                   |   |
|  | <b>GE2</b>         | pre  | 12.8%      | Totalmente en<br>Desacuerdo | 2.949  | Ambivalente                            |   |
|  |                    | post | 10%        | Totalmente en<br>Desacuerdo | 2.650  | Ligeramente negativa                   |   |
| <b>8.</b><br>Es más perjudicial para los alumnos de altas capacidades que malgasten el tiempo en su clase, que el esfuerzo que tengan que poner para adaptarse a un grupo superior | <b>GE1</b>         | pre  | 24.4%      | Totalmente de acuerdo       | 3.354  | Ligeramente Positiva                   | Tras la formación, se observan cambios en las actitudes de los docentes, ya que casi el doble de ellos, muestra actitudes muy favorables ante la aceleración/flexibilización de estos alumnos, mostrando tras la realización del curso con más horas formativas, mejor actitud hacia medidas excepcionales que en el caso del GE2 en menos horas de formación.  |
|  |                    | post | 47.2%      | Totalmente de acuerdo       | 3.929  | Ligeramente Positiva/Muy positiva (>4) |   |
|  | <b>GE2</b>         | pre  | 35%        | Totalmente de acuerdo       | 3.775  | Ligeramente Positiva                   |   |
|  |                    | post | 34.1%      | Totalmente de acuerdo       | 3.829  | Ligeramente Positiva/                  |   |

|   |            |      |        |                          |       |                      |   |
|---|------------|------|--------|--------------------------|-------|----------------------|---|
| <b>10.</b><br><b>Los alumnos que avanzan un curso están, generalmente, presionados a hacerlo por sus padres.</b>                        | <b>GE1</b> | pre  | 14.2 % | Totalmente de acuerdo    | 3.205 | Ambivalente          | Tras la formación de 15 h, cambia la actitud y la percepción inicial de los docentes ante su creencia de que son los padres quienes presionan a sus hijos ante las medidas excepcionales de aceleración o flexibilización. No se observan cambios en la actitud de los docentes sometidos a menos horas de formación, si bien es menor el porcentaje de ellos que está de acuerdo con esta afirmación.  |
|   |            | post | 5.5 %  | Totalmente de acuerdo    | 2.598 | Ligeramente negativa |   |
|   | <b>GE2</b> | pre  | 25%    | Totalmente de acuerdo    | 3.800 | Ligeramente Positiva |   |
|   |            | post | 12.2%  | Totalmente de acuerdo    | 3.439 | Ligeramente Positiva |   |
| <b>29.</b><br><b>Cuando los alumnos con altas capacidades avanzan un curso, corren el riesgo de tener “lagunas” en su conocimiento.</b> | <b>GE1</b> | pre  | 32.3 % | Totalmente en Desacuerdo | 2.205 | Ligeramente Negativa | Aunque un tercio de los participantes ya mostraban su desacuerdo y una actitud ligeramente negativa hacia esta afirmación, tras el periodo formativo con más carga horaria, aumenta la actitud de los docentes, considerando casi la mitad de ellos tras la formación que no suponen lagunas de conocimiento en los alumnos que aceleran o flexibilizan un curso. En los docentes con menos horas de formación, no se observan modificaciones en la actitud en este ítem. |
|   |            | post | 49.6%  | Totalmente en Desacuerdo | 1.992 | Muy Negativa         |   |
|   | <b>GE2</b> | pre  | 5%     | Totalmente en Desacuerdo | 2.375 | Ligeramente Negativa |   |
|   |            | post | 7,3%   | Totalmente en Desacuerdo | 2.415 | Ligeramente Negativa |   |
| <b>34.</b><br><b>Se debería permitir avanzar un curso a un mayor número de alumnos con altas capacidades.</b>                           | <b>GE1</b> | pre  | 24.4%  | De acuerdo               | 3.354 | Ligeramente Positiva | Tras la formación más extensa, se evidencia un aumento importante de docentes que muestra actitudes favorables hacia la flexibilización como recurso más generalizado de atención educativa a los alumnos con AACC. Ocurre lo mismo en el grupo que menos horas formativas recibe, si bien, el cambio de actitudes es más favorable en el GE1.  |
|   |            | post | 44,9%  | De acuerdo               | 4.118 | Muy positiva         |   |
|   | <b>GE2</b> | pre  | 32.5   | De acuerdo               | 3.200 | Ambivalente          |   |
|   |            | post | 63.4   | De acuerdo               | 3.829 | Ligeramente Positiva |   |

Igualmente se incrementa el porcentaje de docentes (47.2%) que piensa que, tras la formación, es más perjudicial para los alumnos tener que malgastar su tiempo en clase a tener que adaptarse a un grupo superior.

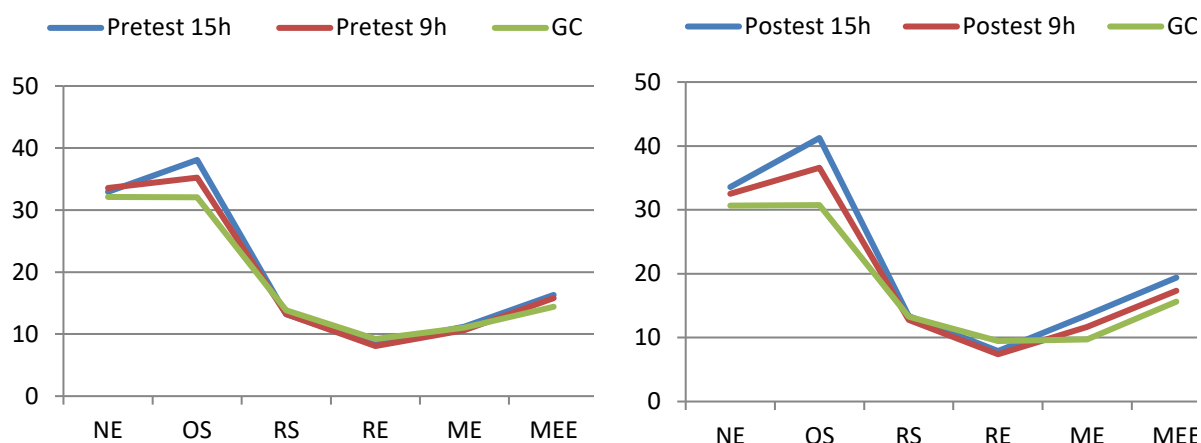
La actitud ambivalente que mostraban el 14% de los docentes en cuanto a la presión que reciben los alumnos con AACC por sus padres en la decisión de avanzar un curso, disminuye (5%) mostrando más desacuerdo con esta afirmación y en consecuencia, una actitud más positiva hacia ello.

La asistencia al curso formativo también modifica significativamente la actitud de los docentes hacia la consideración de que el flexibilizar o acelerar un curso va a suponer que los alumnos tengan lagunas en sus conocimientos, el 32.3% de los docentes sin formación se mostraba en total desacuerdo con esto, mientras que tras la docencia especializada en AACC, aumenta a 49.65% los participantes que están en desacuerdo con esta cuestión, mostrando una actitud más positiva hacia estas medidas extraordinarias.

Los datos más significativos los obtenemos al comparar resultados previos a la formación respecto a la opinión de permitir avanzar un curso a más alumnos con AACC. Los docentes sin formación mostraban una actitud ligeramente positiva hacia este hecho ( $M_{Pre} = 3.354$ ) y tras la asistencia al curso, su actitud es muy positiva ( $M_{Post} = 4.118$ ) hacia la utilización de medidas extraordinarias en la respuesta educativa de este alumnado. El 44.9% de los participantes, muestra actitudes favorables hacia la aceleración/flexibilización, aumentando casi en el doble, el porcentaje de docentes que lo piensa tras la formación.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas por los participantes en el Grupo Control (GC), sólo se observaron diferencias significativas en la variable Medidas Educativas ( $p = .023$ ), aunque se hallaron tamaños del efecto en una magnitud relevante ( $d = .45$ ) (Figura 28).

Respecto al análisis de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas entre el grupo de intervención y el grupo control, se observan puntuaciones en este factor MEE ( $p < .001$ ), indicado así de nuevo, un mayor efecto de la intervención en la condición experimental con más horas formativas ( $g = 1.16$ ).



**Figura 28.** Comparación de medias intra-grupo con cuestionario de actitudes (Gagne y Nadeau, 1991). Fuente: elaboración propia.

- **Hipótesis 2.7.** Se observarán diferencias en el cambio de actitudes entre los docentes participantes en los dos programas formativos (GE1 y GE2) y respecto al grupo control (GC).

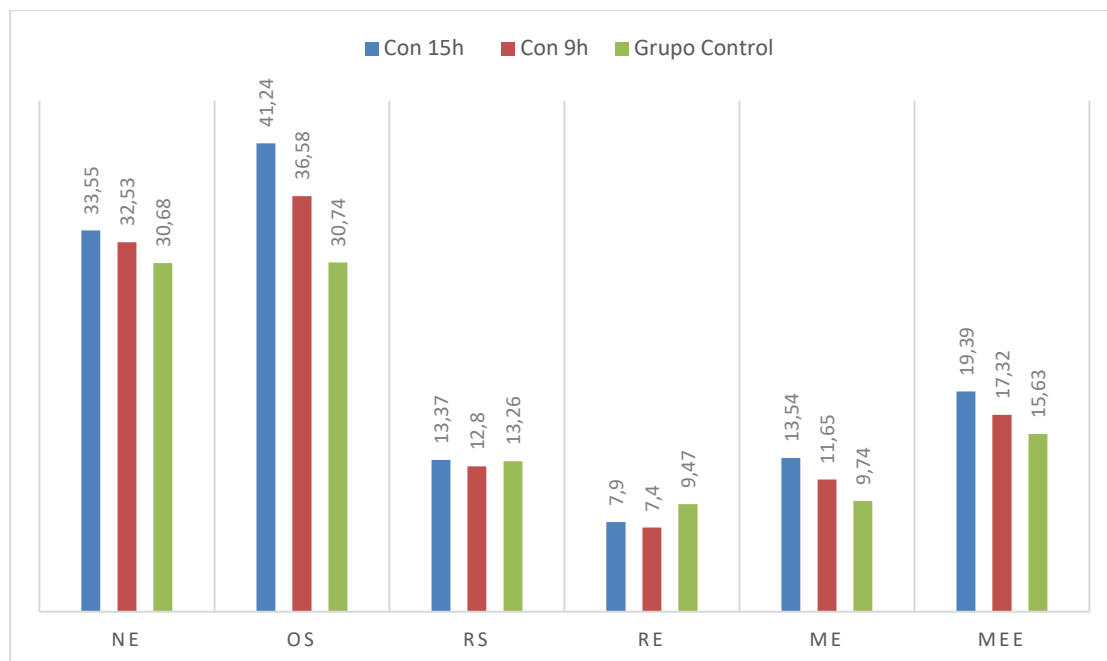
Con el objetivo de conocer posibles diferencias entre los grupos control y los dos grupos de tratamiento, se realizó una comparación en el pretest, posttest y el seguimiento de las puntuaciones medias, según la duración del curso, ya que era otra de las hipótesis planteadas en este Estudio 2.

Como podemos ver en la tabla 34 (comparación intergrupos), la duración de la formación y su repercusión en el cambio de actitudes de los docentes, al realizar el análisis de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas entre el grupo de intervención y el grupo control,

se observa que han sido más significativas en la condición experimental con más horas de formación, en las variables: Necesidades Educativas, Opiniones Subjetivas, Medidas Educativas y Medidas Excepcionales. Los tamaños del efecto son muy llamativos en todas las escalas, destacando la de Opiniones Subjetivas ( $g = 1.62$ ). A continuación, vendrían las que tienen que ver con las Medidas Educativas y Medidas Educativas Excepcionales, con valores de 1.22 y 1.16, respectivamente y, por último, las dimensiones de Necesidades Educativas y Rechazo.

En la comparación entre los valores del GC y los del grupo con menos horas de formación (GE2), observamos diferencias muy semejantes en todas las escalas menos en las de Necesidades Educativas, en la que no se observan diferencias significativas entre las puntuaciones, se obtiene un tamaño del efecto de .42. Los tamaños del efecto siguen siendo importantes, pero sus valores son claramente inferiores a los estimados en la comparación del GE1 y el GC (Tabla 34). Sólo se obtuvieron valores más elevados en las dimensiones Rechazo (siendo la única que obtiene resultados más relevantes en el curso de menos horas formativas, con un tamaño del efecto  $g = .76$ ) mayor que en el caso de los cursos con más duración lectiva), y Opiniones Subjetivas ( $g = .76$ , respectivamente). Después vendrían las que tienen que ver con las Medidas educativas ( $g = .61$ ) y en Medidas Educativas Excepcionales ( $g = .69$ ).

Podemos considerar que el entrenamiento basado en la participación en un curso específico sobre atención al alumnado AACCC ha sido efectivo en ambos casos, aunque en mayor medida, en la condición de mayor duración en horas formativas, como se puede observar en la siguiente figura.



**Figura 29.** Comparación de medias Grupos Experimentales 1 y 2 post y GC (Intergrupo)

Se confirma así, la Hipótesis 2.7. siendo el curso con más horas formativas (15h) el que muestra mejores resultados en la modificación de las actitudes docentes en la mayoría de los factores (NE, OS, RS, ME y MEE), como se observa en el gráfico anterior, en detrimento de los que reciben menos horas formativas (9h).



### **5.2.7. *Discusión del Estudio 2.***

El objetivo de este trabajo ha sido poner a prueba la eficacia de un programa formativo específico, con distinto número de horas de docencia (15 horas y 9 horas), en el cambio de actitudes de un grupo de docentes en activo, sobre las necesidades educativas del alumnado con AACC y los recursos pedagógicos disponibles para atenderlos, dentro del contexto educativo y administrativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Se han revisado estudios previos que coinciden con esta investigación, concluyendo que mejorar la comprensión sobre las características de los AACC, se asocia a mejoras significativas en las actitudes de los futuros docentes (Al Garni, 2012; Bangel et al., 2006; Gross, 1997; Heckenberg 2001; Plunkett, 2000, Hudson et al., 2010; Morrissey, 2006). Estudios nacionales, coinciden en afirmar la misma relación (Del Caño, 2001; García, 2016; Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019; González, Palomares y Domingo, 2017; Peña, 2006; Tourón, Fernández, Reyero, 2002).

Sin embargo, Begin y Gagné (1994) en una revisión desarrollada sobre la influencia de la formación específica en las actitudes de los docentes, concluyeron que muchos estudios no han mostrado una clara relación entre la participación en cursos formativos y las actitudes de los docentes hacia el alumnado con AACC. Algunas investigaciones, encuentran actitudes negativas hacia estos alumnos y su educación, incluso en profesores que participan en programas formativos específicos (Morrissey, 2006; Berman, Schultz y Weber, 2012.). Peña (2003), reconoce en su estudio, que esto podría deberse a la falta de idoneidad de los contenidos que se ofrece al profesorado en estos cursos. En otras, (McCoach y Siegle, 2007) no encontraron impacto en los maestros hacia los alumnos con AACC tras recibir formación, considerándolos bastante neutrales hacia ellos.

Por otra parte, se ha considerado que es mucho más difícil cambiar las actitudes de los profesores con experiencia (Copenhaver y Mc Intyre, 1992, Alfahaid, 2002) ya que las actitudes negativas adquiridas al principio de la carrera profesional son muy difíciles de modificar (Nel,1992). Algunos autores defienden que no es recomendable generalizar resultados a todos los docentes (Chessman, 2010), siendo más pertinente la evaluación de estas actitudes de manera individualizada que como colectivo de docentes (McCoach y Siegle, 2007).

En el caso del GE1 de docentes sometido a una intervención de cinco sesiones de duración, se han observado cambios significativos en las dimensiones: Opinión subjetivas (OS), Rechazo (RE), Medidas Educativas (ME) y Medidas Educativas Excepcionales (MEE). Mientras que, en el que el tratamiento educativo estaba dirigido a docentes que habían participado en un programa de tres sesiones de duración, sólo se observaron cambios significativos en las dimensiones OS y MEE. En cuanto a las puntuaciones obtenidas por los participantes en el Grupo Control (GC), únicamente encontramos diferencias significativas en la variable ME.

Discutiremos los resultados obtenidos a partir de cada una de las hipótesis, tras someter al grupo experimental a la formación docente.

- Se cumple la [Hipótesis 2.1](#). *Se observarán cambios en las actitudes de los docentes hacia la consideración de Necesidades Educativas en los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo, en el caso de los asistentes al curso de más horas formativas.*

Sólo en algunas de las condiciones, se pueden observar diferencias significativas en la variable Necesidades Educativas (NE) tras someter al profesorado a formación específica en AACC. En nuestra investigación, ha sido uno de los factores que han experimentado menores cambios, siendo sólo notables cuando se analizaron las puntuaciones obtenidas por el grupo

experimental con más horas formativas, respecto al GC, con un índice de Hedges de 0.7 y de 0.42 si comparamos las diferencias entre el GC y el grupo experimental con menos horas de formación, aunque no se obtuvieron diferencias significativas entre sus puntuaciones. Algunos estudios previos, tampoco constataron cambios notables en la percepción de las Necesidades Educativas de estos alumnos (Al Garni, 2012), si bien, los participantes obtuvieron un mejor conocimiento y comprensión sobre las características de este alumnado y se incrementó su conciencia hacia las necesidades educativas.

En numerosos trabajos (Allodi y Rydelius, 2008; Copenhaver y McIntyre, 1992; Lassig, 2003; Seade, et al., 2019; Toxclair, 2013; Watts, 2006), los docentes que habían participado en un programa formativo, también mejoraron su percepción de las características y las necesidades de apoyo de este alumnado. Algunos autores (Chipego, 2004), observaron actitudes claramente positivas entre el profesorado hacia la opción de proporcionar servicios especiales a estos alumnos y tenerlos en sus clases, coincidiendo con actitudes negativas hacia medidas como la agrupación (en grupos de chicos/as habilidosos/as) y la aceleración, mientras que, en nuestra investigación, estos factores se han mostrado muy sensibles a la formación de los docentes.

- Se cumple la [Hipótesis 2.2](#). *Los docentes mostrarán cambios en las creencias y Opiniones Subjetivas sobre los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

Es una de las dimensiones de nuestro estudio que han experimentado cambios más evidentes en las actitudes, siendo llamativo que, casi todas ellas, tienen que ver con estrategias críticas para la atención a estos alumnos que afectan a la propia actuación del profesor y que a priori no eran muy bien aceptadas, por parte de los docentes.

Una de las estrategias que, en estudios previos despiertan actitudes desfavorables en el profesorado, es la *diferenciación*, entendida como una atención específica a sus necesidades educativas en el contexto escolar (Morrissey, 2007; Mulhern, 2003; Sheehan, 2011). El 46% de nuestros participantes, se mostraba en desacuerdo antes de la formación, en aspectos relacionados con priorizar la atención de las necesidades de otros alumnos con más dificultades de aprendizaje, en detrimento de los de AACC, mejorando levemente (56.7%) tras el curso formativo, resultados similares a los obtenidos por Al Garni (2012) en ese mismo aspecto (60%) con docentes australianos sometidos a un curso análogo al de este estudio.

La investigación original de Gagné sobre este tema, identificó la opinión de los docentes encontrando que estos alumnos con AACC, no deberían recibir un apoyo especial (Gagné, 1983). Los argumentos en contra de la diferenciación en el aula, suelen ser: la visión de la equidad por parte de los docentes y la falta de tiempo para diseñar estrategias y materiales específicos para atender las necesidades educativas de este alumnado. En algunos estudios previos, la participación de futuros docentes en un curso específico de 6 meses de duración no fue suficiente para mejorar sus actitudes hacia la diferenciación (Berman, Schultz y Weber, 2012) mientras que, en otros, el cambio en su nivel de su conocimiento sobre estas necesidades, se consideró superficial (Al Garni, 2012; McCoach y Siegle, 2007).

Estudios en contextos culturales y geográficos disímiles, aprecian una resistencia ideológica a esta diferenciación (Curtis, 2005; Gagné, 1991; Tirri et al., 2002). Sin embargo, cuando los docentes habían tenido experiencias en aulas donde se practicaba esta opción educativa, tenían actitudes más favorables y se sentían más capaces de desarrollarlas (Hudson et al., 2010; Rash y Miller, 2000). Si los docentes pudieran observar modelos de buenas prácticas en la atención de estos alumnos en el aula, sus actitudes serían más favorables (Bangel, 2007). Algunos autores explican estas actitudes contrarias a la diferenciación, en función de

carencias en la formación de los futuros docentes, que se basan en modelos de enseñanza muy convencionales y no se facilitan herramientas conceptuales que les permitan trascender esas ideas (Pierce y Adams, 2009). Muchos profesores, valoran que ofrecer una atención especial a estos alumnos dentro de un aula ordinaria es elitista (Winstanley, 2004; Gallaguer, 2007) y supone restarle tiempo y atención a otros alumnos. En su estudio con 262 docentes, en el que examinan predictores potenciales de actitudes hacia los alumnos con AACC, McCoach y Siegle (2007) encuentran resultados que avalan cierta indecisión hacia la idea de que la educación para superdotados es elitista, no siendo concluyentes tras la formación de los docentes. En la misma línea, Toxclair (2013) indica ambivalencia en los docentes de su estudio en este factor, tras la formación docente, sobre todo en aspectos relacionados con la educación diferenciada y creencias de privilegio. Igualmente ocurre con docentes de Ecuador (Seade, et al., 2019) en los que no se observan resultados significativos en el factor OS tras la asistencia a un curso formativo.

En nuestro estudio, observamos que mejoran significativamente las actitudes de los docentes tras la formación inicial más extensa, considerando un 49% (frente al 29.4% inicial previo al curso) que no están de acuerdo en que esta diferenciación educativa con los alumnos de AACC suponga elitismo, ni que convierta a estos alumnos en vanidosos (59.1%). Coincidimos con las aportaciones de Tourón, Fernández y Reyero (2002) realizadas con estudiantes de magisterio, con formación y sin formación en AACC, en los que se constatan mejores actitudes en ideologías y creencias hacia estos alumnos en aquellos docentes que habían recibido formación específica.

- No se cumple la [Hipótesis 2.3](#). *Se observarán modificaciones en las actitudes de los docentes ante el Reconocimiento Social de los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

Según aportan Begin y Gagné (1994), en las actitudes de los docentes también pesa la visión que tienen de la valoración que la sociedad atribuye a las personas con AACC. En el estudio de Al-Garni (2012), desarrollado en Arabia Saudí, esta variable no sufrió cambios significativos tras el programa formativo, y permaneció en valores muy elevados, debido a que, en ese país, el talento es un valor muy estimado, ya que existe la mentalidad de que es muy valioso y útil para los intereses nacionales. De forma que se concede importancia a las personas con AACC como un recurso humano propio de una economía del conocimiento. En nuestro país nos gustaría poder sumarnos a esta afirmación. Pero nos surgen muchas dudas sobre este aspecto, que exceden los objetivos de este trabajo de investigación.

Toxclair (2013) recoge conclusiones de estudios anteriores en esta línea (Lassig, 2003, Watts, 2006) en los que profesores encuestados suponían que estos alumnos, constituían un recurso valioso para la sociedad, pero también se mostraban preocupados porque el reconocimiento de estos alumnos con atenciones y respuestas educativas especiales, pudieran desembocar en actitudes arrogantes por su parte.

- Se cumple la [Hipótesis 2.4](#). *Se constatarán cambios en las actitudes de los docentes hacia el Rechazo de los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

En ocasiones, los alumnos con AACC son marginados y tienen dificultades para hacer amigos o relacionarse con otros. El reconocimiento del potencial rechazo y aislamiento al que se enfrentan los estudiantes con AACC, es una influencia importante en las actitudes de los futuros docentes (Al-Magid, 2003; Begin y Gagné, 1994; Winner, 2000). En nuestro estudio, se han obtenido diferencias significativas en esta variable especialmente en los participantes del GE1. Dos sub-factores importantes se asocian a este factor: el rechazo por parte de los profesores y el de los compañeros.

Respecto al rechazo por parte de los profesores, Al-Garni (2012), consiguió mejorar la conciencia que los docentes de Educación Especial participantes en su estudio tenían sobre este tema. Toxclair (2013) no observó modificaciones significativas en este factor, tras someter a un curso formativo a un grupo de docentes americanos, observando actitudes ambivalentes en cuanto a aspectos que tienen más relación con la falta de autoridad percibida por algunos docentes y el aislamiento al que se ven sometidos estos alumnos. Coincidimos en nuestro estudio con Allodi y Ryedelius (2008) en las actitudes ambivalentes que presentan los docentes en estos aspectos.

Otros estudios, recogen que las aulas específicas o las clases exclusivas para alumnos con alta capacidad, pueden ir en detrimento de sus relaciones sociales (Hertzog, 2003) incluso algunos docentes “tenían una sensación de injusticia por el hecho de que ellos tuvieran acceso a mejores oportunidades educativas que otros compañeros” (p. 141). En otros (Lassig, 2003), docentes australianos muestran poca concienciación ante el aislamiento de los alumnos con AACC.

Este rechazo por parte de los profesores, se asocia a la curiosidad de estos niños y a la dificultad de las preguntas que pueden plantear. Polyzopoulou et.al. (2014) avalan que el rechazo hacia estos alumnos, se fundamente en la inseguridad e inexperiencia de los docentes para atenderles en las aulas. Tras la formación, muchos futuros docentes se vuelven más conscientes de esta problemática (Al Garni, 2012). Algunos estudios previos, han indicado que las necesidades educativas de los alumnos de AACC, serán mejor aceptadas por sus profesores, en función de la pericia de los propios docentes para gestionar habilidades cognitivas y emocionales de estos alumnos (Folsom, 2009) y de su percepción subjetiva del dominio de la materia impartida (Al Garni, 2012, VanTassel-Baska y Stambaugh 2005, Tourón et al 2002).

En cuanto al rechazo por parte de los estudiantes, sus posibles dificultades sociales y

emocionales, pueden ser contingentes a no atender otros aspectos, como sus necesidades de apoyo educativo (Watts, 2006). Campo (2016), supone una mayor vulnerabilidad en los niños de la etapa de primaria, ya que, debido a sus capacidades cognitivas y emocionales, son más sensibles a los conflictos interpersonales, y esto dificulta las relaciones con los demás. En ese sentido, Grobman (2009) afirma que los estudiantes dotados pueden percibir su éxito como un motivo de humillación hacia los compañeros a los que superaron.

Muchos estudios se han centrado en valorar estas dificultades sociales de los niños con AACC respecto a sus iguales (Rimm, 2002; Shechtman y Silektor, 2012) que, por ejemplo, se traducen en presiones para moderar sus resultados académicos (Gross, 2003; Hollingworth, 1942; Silverman, 1990). En el estudio de Terman, Burks y Jensen (1930), ya identificaron presiones similares con 1500 alumnos superdotados americanos. La precocidad complica inevitablemente el ajuste social (Silverman, 1990). En esta línea, Campos (2016) asocia el retraimiento social de estos alumnos a aspectos de sus propias capacidades, intereses e incluso su forma de expresarse a nivel verbal, lo que provoca sentimientos de incomprensión y rechazo por los iguales. De hecho, diversas investigaciones (Brody y Benbow, 1986; Lee et al. 2012) confirman que los alumnos con altas capacidades en el ámbito matemático son más sociales y extrovertidos y más aceptados por sus iguales que los dotados a nivel verbal.

- Se cumple la [Hipótesis 2.5](#). *Se modificarán las actitudes de los docentes hacia Medidas Educativas en los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

Las medidas educativas ordinarias en nuestro sistema, entienden la agrupación de habilidades como otro tipo de educación para los alumnos con AACC. Según Chessman (2010), se define como una medida que coloca a los jóvenes dotados y talentosos en grupos homogéneos, clases o escuelas diferentes. Sin embargo, no siempre son consideradas, ya que se en muchas ocasiones, separar en distintos grupos se justifica como segregación y elitismo



(Gallagher, 2007; Gross, 1999).

Los futuros maestros de Educación Especial que participaron en el estudio de Al Garni (2012) pensaban que esta práctica devaluaba a los alumnos no seleccionados. También existe la opinión de que los alumnos de altas capacidades pueden ayudar a los otros alumnos de la clase, aportarles estimulación intelectual y servirles de modelo positivo (Winstanley, 2004). Esta opinión es una muestra de la falta de comprensión de los docentes sobre las necesidades los alumnos con AACC (Gagné, 1991; Gallagher, 2007, Gross, 2003).

En nuestro estudio, observamos diferencias significativas en este factor ME en el grupo que ha recibido más horas de formación, destacando además un gran efecto de la intervención ( $d = .75$ ). Estos datos coinciden con estudios previos (Al Garni, 2012) respecto a la agrupación de habilidades para los alumnos con AACC. Sin embargo, se contradicen con las aportaciones de otros estudios en los que los docentes mostraban actitudes menos favorables hacia estas medidas educativas (Allodi y Rydelius, 2008; Lassig, 2003; Toxclair, 2013; Watts, 2006). En la misma dirección, otros trabajos sobre la eficacia de prácticas educativas para alumnos con AACC, aportan beneficios de la educación igualitaria, en contra de otro tipo de medidas educativas diferenciadoras que dependen en la práctica en el aula, de la experiencia y confianza de los maestros hacia este alumnado (Dimitriadis, 2012).

Los docentes participantes en esta investigación, coinciden con los del estudio de Watts (2006) en su desacuerdo con no estar a favor de clases separadas para los alumnos con AACC, aunque no creen que, situándoles en clases diferentes, los demás se sientan infravalorados (no se observa modificación en su actitud tras la asistencia al curso en estas opiniones). Polyzopoulou et al. (2014), en su estudio llevado a cabo con 245 docentes griegos, constató que tampoco éstos apoyaban la educación de los alumnos con AACC en las aulas separadas.

Aquellos docentes que se oponen a la diferenciación dentro del aula regular, por sus temores respecto a la equidad, la escasez de tiempo disponible y la posibilidad de *devaluar* a sus compañeros, veían las aulas y escuelas especiales como una forma de satisfacer las necesidades diferentes de los estudiantes de AACC, sin dañar los sentimientos de los otros estudiantes (Al Garni, 2012). Para ellos, esta opción era un medio práctico para satisfacer las necesidades de los estudiantes dotados y de los que no lo son. Otros estudios desarrollados con maestros de Educación Especial, no concluyen que éstos, muestren mejores actitudes hacia la atención y la diversidad de medidas educativas con los alumnos de AACC (McGoal y Siegle, 2007).

- Se cumple la [Hipótesis 2.6](#). *Se observarán cambios en las actitudes de los docentes hacia la consideración de Medidas Educativas Excepcionales de aceleración o flexibilización con los alumnos con AACC, tras su participación en un programa formativo.*

Estas medidas, la aceleración y la flexibilización de los alumnos, están contempladas en la legislación educativa vigente en nuestro país y en nuestra Comunidad Autónoma, como medidas extraordinarias de atención al alumnado con AACC. Son opciones de respuesta a las necesidades de este colectivo, muy empleadas a nivel internacional, ya que son muy económicas para el sistema educativo (Jiménez et al., 2006), puesto que no precisan de personal extra y rentabiliza los recursos del centro. La aceleración (Neihart, 2007), es un tipo de educación para los más capaces, que puede adoptar muchas formas, como comenzar antes la escolarización, entrada temprana a la universidad y saltos de curso.

Tourón, Reyero y Fernández (2002; 2009) distinguen la aceleración entendida como un servicio educativo (los alumnos reciben el mismo currículo diseñado para un curso o nivel superior en edad) o desde una perspectiva más curricular, modificando tanto los contenidos que

recibe el alumnado como la velocidad en la que se adquieren, no siendo aspectos diferenciados normalmente por muchos docentes. Investigaciones llevadas a cabo en Nueva Zelanda (Watts, 2006) avalan la necesidad de proporcionar a los alumnos con AACC una educación motivadora y adecuada a sus capacidades, pero enfocan la aceleración para aquellos alumnos con buen rendimiento y habilidades excepcionales, ya que, en otros, puede suponer dificultades a nivel social (Lassig, 2003).

Sin embargo, la eficacia de esta medida, depende claramente de las actitudes del profesorado implicado. Colangelo, Assouline, y Gross (2004) recogen en el Informe Templeton, investigaciones realizadas en América durante cincuenta años, demostrando continuamente los impactos positivos de las diversas formas de aceleración. Polyzopoulou et al. (2014), reconocen que, además de las actitudes, a los docentes les falta información, conocimientos y capacitación para llevar a cabo este tipo de respuesta educativa. En diferentes estudios previos, las actitudes del profesorado hacia esta práctica han mejorado, una vez se ha informado a los profesores de sus ventajas y se les ha permitido discutir sus dudas respecto a la misma (Al Garni, 2012; Polyzopoulou et al., 2014; Tourón et al., 2002; Seade et al., 2019).

A pesar de los probados beneficios de esta medida, los profesores no siempre están muy de acuerdo con ella y se muestran escépticos con los beneficios que pueda aportar al alumno (Assouline, Lupkowski-Shoplik y Colangelo, 2018; Colangelo et al., 2004; Lassig, 2003; McCoach y Seigle, 2007; Toxclair, 2013).

En el caso de nuestro estudio, las actitudes hacia la misma han cambiado notablemente en el grupo experimental, con tamaños del efecto de 0.75 y 0.5, teniendo en cuenta si la duración del curso formativo fue de 15 o 9 horas, respectivamente, no mostrándose ningún cambio en el GC. En estudios previos, los participantes ya se mostraban favorables a esta medida antes de iniciar la formación (Al-Garni, 2012, Batterjee, 2010) al tratarse de una de las más empleadas

en su contexto educativo y debido a su bajo coste en recursos humanos y económicos. Nuestros resultados, apoyan que, tras la debida formación, el profesorado (80.3%) cambia sustancialmente sus actitudes hacia la aceleración y/o la flexibilización

Por el contrario, en otros estudios (Allodi y Rydelius, 2008) no se observan cambios en las actitudes hacia esta medida educativa, ni aún tras someter al profesorado a cursos formativos con contenidos específicos sobre AACC.

Posturas más ambivalentes hacia la aceleración, las encontramos en el estudio de McCoach y Siegle (2007) en el que casi un 67% de los docentes encuestados, se posicionaban indecisos hacia este factor tras recibir la formación.

También se han observado actitudes más favorables de los profesores que habían sido informados de la competencia social, los logros académicos y la motivación de alumnos que habían sido acelerados (Hoogeveen, Hell y Verhoeven, 2005; Wardman, 2009).

- Se cumple la [Hipótesis 2.7](#). Se observarán diferencias en el cambio de actitudes entre los docentes participantes en los dos programas formativos (GE1 y GE2) y respecto al grupo control (GC).

Como se ha comprobado en este Estudio 2, los resultados del efecto tras la intervención en el grupo experimental, han sido más significativos en los docentes que han asistido a un curso de formación con más horas lectivas.

Coincidimos con otros estudios previos como el realizado en Australia, por Gross (1997), quién comparó los cambios de actitudes de los docentes matriculados en un curso en servicio de un solo día, con los de los docentes que completaron un curso de posgrado, el Certificado de Educación para Dotados (COGE) emitido por la Universidad de Nueva Gales de Sur, que

comprende 75 horas de conferencias (Gross, 1997). En este estudio, la diferencia en las horas de formación es mucho más evidente, pero, al igual que en nuestra investigación, encontró cambios de actitudes favorables en los participantes que cursaron más horas formativas (COGE) en todos los factores, excepto en RE, mientras que el grupo control no mostró cambios significativos en las actitudes durante el mismo período.

En nuestra investigación, igualmente comprobamos efectos de la intervención en todos los factores, excepto en Reconocimiento Social, mientras que el grupo control sólo presenta cambios significativos en ME.

Otros estudios, avalan los resultados obtenidos en esta investigación al apoyar que cuantos más conocimientos tienen los maestros sobre los estudiantes con AACC y los programas de atención para estos alumnos, más los entienden y mejores actitudes y expectativas tienen hacia ellos. (Hanninen, 1988; Nicely, Small y Furman, 1980; Rubenzer y Twaite, 1979; Weiner y O'Shea, 1963).

En la misma línea, investigaciones como la de Coperhaver y McIntyre (1992), corroboran que los maestros que asisten a más cursos de temática para superdotados, por lo tanto, tienen más horas de formación, muestran actitudes más positivas que los que carecen de formación. En nuestro país, no se han encontrado estudios que comparen la variable *horas de formación* con el cambio de actitudes hacia el alumnado con AACC, aunque sí estudios que avalan cambios más significativos en las actitudes de los docentes sometidos a docencia en AACC, y la relevancia de una formación de calidad, ajustada a las características de este alumnado y a su posible respuesta educativa (Del Caño, 2001; López, Martín y Palomares, 2019; Medioroz, Gracia y Aguilera, 2019).

A la hora de decidir el número de horas formativas que recibió el GE2, nos basamos en algunas experiencias previas de formación que se estaban haciendo en algunos centros educativos, más en la línea de charlas de sensibilización hacia las necesidades de los alumnos con AACC (a través de orientadores, colectivos externos a la administración educativa, servicios privados de psicología...etc, implicados en la visibilización de este alumnado y previa demanda de los propios centros). Su duración oscilaba entre las dos horas de una charla, las cuatro horas de formación que reciben los docentes participantes en los programas Proyect@ de la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura sobre alumnado con AACC, hasta al formato un poco más prolongado que abarcarían esas 9 h de nuestra propuesta formativa.

Es evidente que un mayor número de horas, supone una mejora notoria en las actitudes, por lo que sería recomendable se reflexionara sobre la utilidad real de programas formativos limitados a un formato breve y a la necesidad de desarrollar estas intervenciones en base a un formato estándar, como el propuesto en los *Professional Standards in Gifted Education* de Johnsen (2012), empleado en este estudio.

## 6. Conclusiones

En este estudio, se han investigado las actitudes que presentan los docentes participantes hacia el alumnado con AACC y su educación, explorándose, además, datos demográficos influyentes en la explicación de las diferencias actitudinales de los maestros y profesores hacia la alta capacidad. Se ha corroborado la pertinencia de la formación docente y cómo la eficacia de un curso formativo, basado en los planteamientos de Maker (1975) y Johnsen (2012), resulta capaz de influir en las actitudes del profesorado hacia una consideración más favorable de este alumnado, atendiendo además a la duración del mismo.

La situación de partida de esta investigación, se iniciaba preguntándonos cómo son las actitudes de los docentes de las enseñanzas no universitarias en Extremadura y qué cambios se producen a través de su participación en un programa formativo. Para responder a ello, vertebramos este estudio en tres líneas iniciales a investigar, de las que han surgido los objetivos y las hipótesis de esta investigación, sirviendo del mismo modo, como líneas conductoras para las conclusiones obtenidas en este trabajo.

*Conclusión Estudio 1. Siguiendo el primer objetivo de esta investigación, se han estudiado cuáles eran las actitudes de los docentes hacia las AACC y se ha analizado si existe influencia de factores sociodemográficos y profesionales en dichas actitudes.*

En el primer estudio (E1), se investigó cómo eran las actitudes que mostraban los docentes hacia el alumnado, y si variables personales como el género o la edad, u otras sociolaborales relacionadas con su titulación académica, su nivel previo de formación en este alumnado, haber tenido experiencia docente y con estos alumnos, la consideración o no de sus necesidades específicas de apoyo educativo o la situación laboral del profesorado, influyen en las actitudes.

Las conclusiones del E1, arrojan actitudes generalmente favorables hacia la consideración de las necesidades educativas de los alumnos con AACC por parte de los maestros y profesores participantes, no tan optimistas en otros aspectos, como el reconocimiento social de estos alumnos o la necesidad de atenderles educativamente de forma diferenciada. Los participantes de este estudio son conscientes de que son alumnos que pueden presentar características y ritmos de aprendizajes diferenciados del resto de sus compañeros, pero muchos de los docentes, aún así, opinan que sus necesidades educativas no son atendidas o incluso son ignoradas en los centros ordinarios, aunque piensan que los centros sí están preparados para responderlas.

¿Por qué entonces cuesta tanto ver a los alumnos con AACC?

Se ha observado que los docentes, reconocen la diversidad del alumnado en la escuela inclusiva, pero muestran aún reticencias en la opinión subjetiva que tienen, respecto a atender a estos alumnos en la misma línea de necesidades educativas que a otros a los que consideran prioritarios, por sus dificultades de aprendizaje.

En general, los profesores participantes en esta investigación, se posicionaban muy negativamente ante el reconocimiento social de los alumnos con AACC, pudiendo estar influenciados, como hemos observado en muchos de los estudios previos consultados, por la creencia negativa sobre el elitismo y el privilegio que presuponen a la atención diferenciada de estos alumnos con recursos o metodologías diferentes dentro del aula.

Sin embargo, no opinan ni a favor, ni en contra, acerca de las dificultades socioemocionales de estos alumnos.

Los docentes del E1, reconocen no saber si su formación les capacita o no para atender educativamente a estos alumnos, se muestran indecisos ante la utilización de metodologías



educativas para atenderlos, pensando muchos de ellos (63%), que estarían mejor en clases especiales.

Con respecto a las medidas excepcionales de aceleración o flexibilización de este alumnado, aunque la postura de los docentes es ligeramente favorable en el E1, sopesan más que sea un recurso económico, más que positivo, ya que siguen pensando casi la mitad de los participantes, que estos alumnos tendrán problemas para relacionarse con compañeros de un curso superior. Las creencias erróneas que muchos docentes asumen con esta medida, justifican que no se considere ya de entrada favorable para los alumnos.

De hecho, un aspecto importante en este E1, lo observamos en aquellos docentes que conocen previamente a algún alumno con AACC, mostrándose más positivos en las creencias subjetivas que tienen hacia ellos, no los consideran ni egocéntricos, ni vanidosos y sobre todo, son más favorables hacia las medidas excepcionales de aceleración y flexibilización. Muchos estudios previos, avalan esta cuestión, demostrando que la experiencia personal con los alumnos de AACC, influye en las actitudes hacia su educación (Al Garni, 2012; Bangel et al., 2006; Buttery, 1978; Megay-Nespoli, 1998; Moon et al., 2010).

Otra conclusión extraída en este E1, desvela que las docentes mujeres, muestran actitudes más favorables hacia este alumnado en cuanto a la percepción previa que tienen de él. La respuesta a esta cuestión, la encontramos en una mejor disposición en general de las maestras y profesoras hacia la escuela inclusiva, en la atención a todo el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Alghazo y Naggar, 2004; Pelejar y Colmenero, 2017).

También es el colectivo de docentes femeninas con titulaciones no afines a la pedagogía, las que muestran mejor disposición ante apoyos y estrategias educativas personalizadas con estos alumnos, presentando actitudes más favorables ante la sociabilidad de éstos.

Un dato que ha llamado poderosamente la atención de este estudio, se vincula a la estabilidad laboral del docente, siendo los funcionarios quienes mejores actitudes muestran hacia el alumnado con AACC, tanto en las opiniones acerca de las características de estos alumnos, como en el reconocimiento de sus necesidades educativas y el apoyo que pueden demandar, mostrando más acuerdo con la utilización de medidas excepcionales, como la aceleración o la flexibilización en su respuesta educativa. El hecho de ser funcionario, con un entorno laboral más sólido e invariable, parece influir en el conocimiento de los alumnos y predispone a concepciones más positivas hacia ellos.

Se concluye también que los docentes con más edad en nuestra investigación, son los que muestran mejor actitud ante estas medidas, no siendo así en los que más experiencia educativa tienen. No encontramos relación entre los años de experiencia en cuanto a actitudes más favorables hacia el alumnado con AACC. Sin embargo, en otros estudios (Al Garni, 2012; Seade et al. 2019) los docentes más jóvenes e inexpertos, mostraban mejores actitudes hacia estos alumnos con AACC y hacia la atención a la diversidad en general (Pelajar y Colmenero, 2017).

Los docentes del E1 que se han formado de forma autónoma, muestran mejores actitudes hacia las creencias y el reconocimiento social de los alumnos con AACC y los pocos que afirman tener un nivel muy alto de formación en aspectos relacionados con este alumnado (16.9%), presentan mejores actitudes tanto en la opinión subjetiva que tienen de ellos, en las posibilidades que como capital humano representan socialmente y en que no son tan rechazados por los demás como prejuiciadamente se piensa.

Por tanto, la necesidad de formación específica sobre AACC en los docentes, es una de las conclusiones más evidentes de este Estudio 1, ya que cuando conocen cómo son estos alumnos

y cuáles son los procesos de identificación y respuesta educativa, mejoran las actitudes hacia ellos.

En síntesis, de este primer estudio descriptivo con los docentes participantes, se concluyen actitudes inicialmente favorables hacia el reconocimiento de necesidades educativas en este alumnado y hacia respuestas como la aceleración y la flexibilización, pero más reticentes hacia aspectos que tienen que ver con la aceptación social de estos alumnos y sus relaciones con los demás.

Se postulan variables predictoras hacia actitudes favorables de los docentes, el nivel de formación específica en relación a la alta capacidad, el género, la estabilidad del profesorado, la edad y haber tenido contacto previo con alumnos de AACC. Y se concluye la necesidad de que los maestros y profesores tengan conocimientos científicamente establecidos sobre este alumnado.

*Conclusión Estudio 2. Partiendo de los objetivos propuestos en el E2, se han comprobado cómo se modifican las actitudes de los docentes tras su participación en un programa formativo de contenidos específicos en AACC.*

Como consecuencia de los resultados del E1, en la segunda parte de esta investigación, se optó por estudiar cómo eran las creencias previas sobre la alta capacidad de los docentes que iban a recibir formación especializada en ese tema, y cómo se modificarían esas actitudes tras recibir esta instrucción.

Los resultados en los distintos factores en los que medimos las actitudes (Gagné, 1991) del alumnado con AACC, inicialmente sustentaban creencias poco favorables en los docentes hacia la opinión subjetiva que tenían de ellos. Los participantes piensan que hay que atender sus

necesidades educativas, pero si lo hacen en el contexto escolar, se volverán egocéntricos y vanidosos. Además, siguen considerando inherentemente AACC y rendimiento académico.

Otra de las creencias previas de muchos participantes (50.4%) es la dificultad que suponen a estos alumnos para hacer amigos, pensando que son poco sociables, en confusión con que presenten otro tipo de intereses que, muchas veces, distan mucho de su grupo de iguales, o no estar curricularmente en el nivel que necesitan, sometidos a aprendizajes repetitivos que terminan por desmotivarles y minar su interés hacia lo escolar (Pomar y Díez, 2001).

Estas características socioemocionales de los alumnos y su no atención, desembocan en algunas ocasiones, en conductas disruptivas en el aula, desinterés y otro tipo de comportamientos, emitiéndose juicios y evaluaciones erróneas, pero más aceptadas por muchos docentes que vincularlas a las necesidades emocionales de los alumnos con AACC (Conejeros, Gómez, Sandoval y Cáceres, 2018).

Se observan actitudes desfavorables hacia el reconocimiento social de estos alumnos. Los docentes prefieren que se atiendan sus necesidades fuera del aula, en clases especiales, sin embargo, piensan que, separándoles, se incrementa la etiqueta que suponen a estos alumnos. Son posturas claramente contrarias, sustentadas en gran parte, por el desconocimiento de las medidas educativas que pueden llevarse a cabo con estos alumnos, de su necesidad y efectividad.

Un gran número de docentes, sigue vertiendo en las familias la decisión de aceleración o flexibilización de estos alumnos, quizá sustentado por la suposición de un contexto sociocultural aventajado en ellas (Borges, Hernández y Rodríguez, 2006; Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández, 2015; Ordaz y Acle, 2012) o en el desconocimiento de los procedimientos llevados a cabo en la adopción de estas medidas. Los padres no presionan, los padres se forman

e informan cada vez más, en cómo son los procesos y la legislación vigente en la que se basa la atención educativa de este alumnado (Godoy, 2017), aspectos que muchos docentes desconocen y que sirven, en algunos casos, de confrontamiento entre ambas partes a la hora de decidir opciones educativas para sus hijos.

Por tanto, es fundamental una formación específica y de calidad en los docentes, que acerque a la realidad educativa de los centros a los alumnos con AACC y fomentar creencias positivas en el profesorado hacia ellos, ya que es la única vía para tomar decisiones acertadas (Barrenetxea y Martínez, 2019; Tourón, Fernández y Reyero, 2002).

*Conclusión 3. Se ha comprobado el efecto de la formación en el cambio de actitudes, más significativo en los cursos de mayor cantidad horaria de docencia.*

Siguiendo estudios previos (Johnsen, 2012; Maker, 1975; Al Garni, 2012; Toxclair, 2013), se elaboró un curso especializado, que llevamos a cabo con el grupo experimental de participantes, con algunos de ellos, en una versión más reducida del tiempo formativo.

Los efectos de la intervención sobre las actitudes del profesorado, tras un programa en el que se han impartido contenidos relacionados con características y necesidades educativas de los alumnos con AACC, han resultado efectivos en ambos entornos de investigación.

En el contexto experimental del Estudio 2, al igual que ocurría en el estudio descriptivo anterior (E1), los participantes no muestran diferencias en las actitudes en cuanto a la consideración de las necesidades educativas de estos alumnos, tras someterse al periodo de formación. Reconocen que son alumnos que también pueden necesitar apoyos, otra cosa es que tengan disposición a llevarlos a cabo.

Se modifican favorablemente las creencias previas que tenían los docentes hacia estos alumnos y sus características, tras la formación, y esto repercutirá sustancialmente en la interacción con los alumnos en el contexto escolar (Voss et al., 2013).

Es un cambio muy positivo, ya que la formación en cómo son estos alumnos, cambia la actitud de muchos docentes, desestimando la relación atención educativa y elitismo. Igualmente, observamos que aumenta el número de participantes que piensan que tener AACC, no influye en su comportamiento diferente o petulante, e incluso más profesores reconocen que deben atenderse educativamente, igual que cualquier otro alumno con dificultades de aprendizaje.

Los docentes que reciben más horas formativas, muestran tras la instrucción, mejores actitudes de las que tenían inicialmente hacia la consideración previa de dificultades en las relaciones sociales de estos alumnos, no los perciben tan aislados o rechazados después de la formación, sin embargo, en el grupo de docentes sometidos a un curso de menor duración, no observamos cambios en este factor, coincidiendo con otros estudios previos (Batley, 2015; Lassig, 2009 y Zundans, 2006), bien porque no son conscientes de las dificultades que tienen los alumnos con AACC entre sus iguales o porque no las consideran como tales, ya que sí se observan mejores actitudes en el factor Rechazo en comparación con los docentes que no reciben ninguna formación (GC).

Podemos confirmar, que, por una parte, es más efectivo un curso más amplio en horario formativo para modificar actitudes ante el rechazo de estos alumnos y por otra, que las actitudes son más predictivas cuando las personas están motivadas (Glasman y Albarracín, 2006; Chessman, 2010) con lo cual, si los profesores acuden menos motivados a la formación, es posible que pueda repercutir en la modificación de esas actitudes.

De todas maneras, es un aspecto preocupante en esta investigación que los docentes sigan considerando que los alumnos identificados con AACC tienen más dificultades para hacer amigos. Puede ser un aspecto relevante en posibles programas de atención educativa, en los que trabajar aspectos socioemocionales y de habilidades de interrelación, no sólo con este alumnado, sino con todos los componentes del grupo clase para entender y aceptar la diversidad.

Pensamos que la formación de los docentes, influye positivamente en la consideración de las medidas educativas ordinarias que se puede llevar a cabo con los alumnos, aunque no ha logrado cambiar la opinión respecto a que éstos, se atiendan dentro del aula y en el contexto escolar. En general, los docentes participantes, se muestran más comprensivos en cuanto a no considerar esta atención educativa diferente, como un privilegio, en detrimento de sus compañeros, y entienden más la atención de sus necesidades e incluso piensan que pueden ser un buen estímulo para ellos.

Han sido más numerosos los docentes que no están de acuerdo en que atender mejor a estos alumnos significa situarlos en clases especiales, sin embargo, seguimos observando reticencias en los docentes a hacerlo en las propias clases.

Nuestra normativa, considera como medida educativa extraordinaria la aceleración del currículo, en función de la disponibilidad del centro educativo para cursar una o varias áreas de niveles superiores. Como hemos visto, son muchos los docentes que no ven viable este tipo de aceleraciones parciales o agrupamientos más flexibles. En esta investigación, la aceleración se ha considerado desde la perspectiva del instrumento utilizado internacionalmente en todos los estudios previos consultados, como una medida excepcional (Gagné y Nadeau, 1991).

Así, uno de los efectos más importantes de la formación docente sobre AACC con el profesorado, lo hemos observado en el cambio de actitud hacia la consideración de medidas

educativas excepcionales. Los docentes se muestran más favorables a llevar a cabo este tipo de medidas tras la formación, sobre todo la flexibilización, mostrando menos miedos fundamentados en creencias erróneas hacia estos alumnos. La contemplan como una opción más viable y económica en cuanto a recursos y más fácil de aplicar tras la adquisición de contenidos formativos y la visualización de experiencias previas de este tipo de medidas.

En síntesis, esta investigación demuestra, por una parte, la necesidad de que el profesorado se forme en contenidos referidos a la alta capacidad intelectual, para comprender cómo son estos alumnos, cómo pueden identificarlos, qué necesidades educativas pueden presentar, tanto en aspectos relacionados con su aprendizaje como con su desarrollo emocional y social y qué herramientas tenemos disponibles actualmente para responder a estos alumnos desde el contexto escolar. La formación es efectiva, si bien más eficaz cuánto más duración conlleva.

Por otra parte, también se demuestra que el profesorado reconoce su falta de criterio a la hora de atender a estos alumnos, y demanda la necesidad de formarse para atender esta necesidad educativa, en la línea en que lo ha hecho con otras necesidades especiales (Del Caño, 2002) que, hasta ahora, son más consideradas por ellos.

Los docentes deberían concienciarse de los nuevos paradigmas respecto a las altas capacidades, no sólo en el cambio que ha acontecido a nivel conceptual, desde una perspectiva mucho más multifacética de la dotación, sino también, en los procesos de identificación de sus necesidades y en la respuesta educativa, dirigida no a resolver situaciones puntuales en momentos de evaluación, sino orientada también a potenciar los talentos de los alumnos durante todo el proceso educativo.

Terman (1930) ya lo apuntó hace casi un siglo, al afirmar que los problemas del genio eran principalmente tres: su naturaleza, su origen y su cultivo. Hoy seguimos evidenciando que



conocer las características de un alumno con altas capacidades y atender sus necesidades educativas, personales, emocionales, sociales, es una tarea de vital importancia para el desarrollo de su potencial.

Para ello, la formación del profesorado, es un recurso indispensable, en esta época de enormes cambios conceptuales, metodológicos, tecnológicos e incluso organizativos que estamos viviendo actualmente en los centros escolares. Es necesario, además, concienciar al profesorado en el desarrollo de actitudes positivas hacia ellos, ya que la mayoría de los alumnos con altas capacidades, se escolarizan en aulas regulares (Al Garni, 2012; Reis y Renzulli 2009), y es en ese entorno educativo, donde se van a gestar sus aprendizajes y deberían atenderse sus necesidades.

Comenzamos esta investigación con una pregunta, *¿qué pasa con los alumnos con altas capacidades en nuestras aulas?* y aportamos al cuerpo científico tres respuestas después de un amplio análisis de las creencias y actitudes de los docentes participantes.

- Los docentes, a los alumnos con altas capacidades *los ven*, podrán estar de acuerdo o no con que *estén o sean*, apoyarlos o rechazarlos, pero no pueden ignorarlos, van a seguir estando en los centros educativos y en las aulas.
- *Están*, pero para poder identificarlos, deben comprender cómo son y qué necesitan. Por tanto, los docentes precisan formación específica que desmonte creencias erróneas sustentadas en mitos, prejuicios y pedagogías obsoletas, que impiden ver a estos alumnos e incluso los derivan hacia otro tipo de dificultades.
- Si son identificados, se intenta *que no estén*, porque los docentes piensan que las respuestas educativas que necesitan, no están al alcance de los recursos que tienen en el aula, y no es así. El profesorado es muy capaz de atender a estos alumnos siempre que haya una actitud positiva hacia ellos. Lo demuestran empíricamente los docentes que

cambian favorablemente su actitud cuando han tenido ya algún alumno con AACC. Por ello, los profesores, también necesitan formación acerca de nuevas metodologías y de recursos pedagógicos, organizativos y administrativos que puedan apoyar las decisiones educativas con este alumnado.

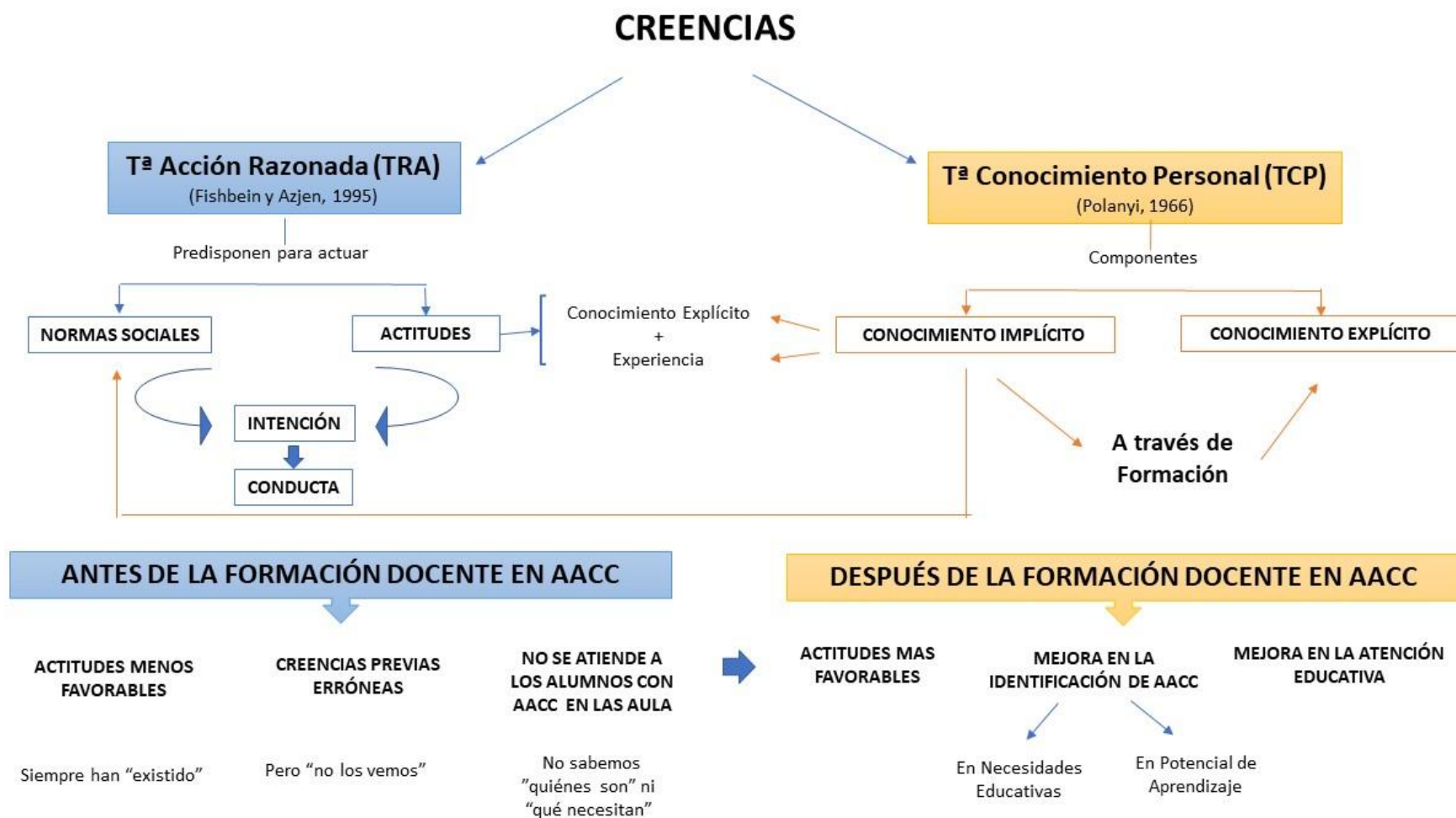
Las aulas, son cada vez más diversas, es cierto, y en el caso de los alumnos con AACC también se da esa diversidad, siendo el papel del profesorado, crucial y decisivo en el conocimiento de estos alumnos, en su adaptación positiva al entorno escolar y a su proceso de aprendizaje. Esto significa ser escuela inclusiva y atender a la diversidad, también a los alumnos de AACC. En palabras de López, Tourón y Galán (1990, p. 86) y Tourón (2020):

Los alumnos son diferentes, con características diversas y con ritmos de aprendizaje diferentes. Esto obliga a pensar en cómo adecuar la educación a tales diferencias, que no es otra cosa que individualizar [personalizar] la educación y, por tanto, la enseñanza. Lo que proponemos es construir una Pedagogía Diferencial que tome como punto de mira la adecuación a las diferencias humanas individuales.

Según apuntaba Gardner (1983) “cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia. Este es el desafío educativo fundamental. Podemos ignorar estas diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales, o podemos tomar las diferencias entre ellas”.

En conclusión, siguiendo los modelos teóricos en los que se ha sustentado esta investigación, cómo actuamos con este alumnado, vendría determinado por las creencias (conocimientos implícitos) que tengamos hacia ellos, siendo las actitudes parte de la secuencia entre ellas y predictoras de la propia conducta. Otras variables externas (de personalidad, demográficas...etc) pueden influir en las creencias, pero, son las actitudes las que predicen nuestra forma de procesar la información del entorno y actuar, en nuestro caso, con los alumnos de AACC, siendo la información (conocimiento explícito), junto al conocimiento cultural y las

distintas experiencias, fundamentales para que el profesorado tenga formación suficiente y adecuada, que favorezca la identificación de esas diferencias en los alumnos con AACC, fomentando creencias y actitudes favorables que optimicen su proceso educativo.



**Figura 30.** Esquema resumen de la investigación y conclusiones. Fuente: elaboración propia

## 7. Limitaciones de este estudio

En general, los resultados mostraron que las percepciones de los docentes en este trabajo, parecen consistentes con estudios similares realizados en otros países, a pesar de las diferencias socioculturales asociadas a cada territorio.

Sin embargo, esta investigación parece ser la primera que se realiza en Extremadura en este ámbito, por lo tanto, no hay datos previos contrastables de estos resultados. Este estudio sería pertinente con una muestra más amplia de docentes, entre diferentes comunidades autónomas, donde poder extraer conclusiones más seguras sobre las actitudes de los maestros y profesores de todas las etapas educativas hacia el alumnado con AACC en España.

Una de las principales limitaciones, se dirige al instrumento utilizado en este estudio, el cuestionario *Opiniones sobre los alumnos con altas capacidades y su educación* (Gagné y Nadeau, 1991) ya que, aún siendo el instrumento más empleado mundialmente en la medición de actitudes hacia las AACC, sus indicadores de fiabilidad serían mejorables. Al igual que recurrir a otras pruebas complementarias, autoinformes, entrevistas...etc, que incrementen la información obtenida de los participantes.

El hecho de recurrir a un muestreo de conveniencia en el E1 y la imposibilidad de seleccionar a los participantes de nuestra intervención, puede ser otra limitación de este estudio, ya que el cuestionario inicial, no ha sido contestado por todos los docentes a los que ha llegado, sino por aquellos que han mostrado más disponibilidad.

Por otra parte, los profesores que han participado en los programas formativos, no lo han hecho en base a un criterio propuesto por los investigadores, sino que han sido aquellos docentes

que ya tenían interés por este colectivo de AACC, apuntándose voluntariamente a los cursos ofertados por los CPRs de su zona.

Las escasas experiencias de contacto del profesorado con alumnos de AACC, constituiría otra de las limitaciones, siendo una variable determinante en el cambio favorable de actitudes hacia estos alumnos como se ha demostrado en esta investigación, sobre todo en cuanto a la opinión subjetiva que tienen hacia estos alumnos y respecto a la consideración de la aceleración como medida educativa (Tabla 30).

Otra limitación se sustenta en la normativa autonómica que regula la atención educativa al alumnado con AACC, confusa y poco determinativa en cuanto a las medidas propuestas, siendo necesaria una revisión que actualice términos y propuestas que favorezcan al profesorado, ya que esto influye en la opinión favorable que mantengan al respecto los profesionales de la educación (González, 2017; Avramidis y Norwich, 2004).

Por último, encontramos desequilibrio de los participantes en cuanto al género, siendo mucho más numerosas las docentes mujeres, si bien es una cuestión recurrente en numerosos estudios consultados, más de índole poblacional.

## 8. Futuras líneas de investigación

Dada la propuesta formativa y su implicación en el cambio favorable de actitudes hacia el alumnado con AACC, son muchas las posibilidades abiertas de investigación, que pasamos a enumerar.

1. *Sería muy* deseable incluir en propuestas formativas análogas a la diseñada en este estudio, más prácticas reales, incluyendo el contacto directo con estos alumnos, ya que experiencias previas con este alumnado, crean expectativas más favorables hacia los docentes. Y que estas prácticas, se llevasen a cabo con alumnado de todas las etapas educativas.
2. Igualmente, contemplar más contenidos en los cursos formativos, relacionados con los aspectos socioemocionales de los alumnos con AACC, ya que es un aspecto claramente determinante tanto en las actitudes docentes como en el ajuste de los alumnos al contexto escolar.
3. Sería importante replicar este estudio con otros docentes participantes, como maestros de Educación Especial, estudiantes de Formación del Profesorado en todas sus especialidades, con profesores en activo de otras administraciones, como la Universidad, con pediatras y enfermeros o cualquier profesional de la salud relacionado con la infancia, directamente implicados en los planes de intervención y apoyos establecidos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Interesante también, sería estudiar cuáles son las actitudes que muestra la familia y comparar resultados con el contexto escolar.

4. Otra futura línea de intervención, podría ir en la línea de replicar igualmente la investigación propuesta en el Estudio 2 a otros contextos (docentes en centros educativos públicos, rurales, unitarios, en el programa Proyect@, en programas de Mentoría en la universidad...) y comparar las actitudes de los docentes participantes con los obtenidos en esta investigación.
5. Otra propuesta, podría considerar la extensión de esta investigación en el tiempo, para observar las creencias y actitudes en futuros maestros, desde el inicio de su formación y repetirlo en sus primeros años de experiencia docente, ya que los resultados obtenidos en este estudio, no relacionan esta variable (experiencia docente) con actitudes más favorables de los participantes y sería muy útil saber por qué.
6. Mejorar y actualizar los instrumentos disponibles para medir las actitudes de los docentes hacia el alumnado con AACC, adaptándolos a los distintos contextos socioculturales y nuevas terminologías pedagógicas, además de mejorar los indicadores psicométricos de los ya existentes.



## 9. Referencias

- Abellán, R. M. *et al.* (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3 (1): 149–164.
- Abraham, G., Mena, A., Rodríguez, M., Golbach, M., Rodríguez, M. y Galindo, G. (2010). ¿La actitud hacia la matemática influye en el rendimiento académico? En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 23 (pp. 75-84). México, DF: Colegio Mexicano de Matemática Educativa A. C. y Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Acereda, A., y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Editorial Síntesis.
- Acosta, Y. y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, (94), 71-92.
- Aguilar, M., y Navarro, J.I. (2000). Aplicación de una estrategia de resolución de problemas matemáticos en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53, 63-83.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (2012). Martin Fishbein's legacy: The reasoned action approach. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 640 (1), 11-27 doi: 10.1177/0002716211423363.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). Determinants of behavioral intentions. *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 53-60.

- Albes, C. (2013). *Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Aleman, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Al Fahaid, S. (2002). *A study of gifted education in Saudi Arabia: Teachers' and administrators' attitudes and the impact of the gifted identification training program* (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University.
- Al Garni, A.A. (2012). *Attitudes of Future Special Education Teachers Toward Gifted Students and their Education*. Doctoral dissertation. Faculty of Education Queensland University of Technology.
- Alghazo, E. y Naggar, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of Students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-99.
- Al-Magid, A. (2003). All of them gifted. *Almarefah Magazine*, 128, 128-129.
- Almeida, L. y Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: La situación actual en Portugal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 85-95. <https://bit.ly/2C36Hvh>
- Almeida, L. (2016). Aspectos no cognitivos de la alta habilidad. En *I Congreso Internacional: nuevas perspectivas en el estudio de la Superdotación y el Talento*. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Murcia. España.

- Al Nafi, A. AlQatice, A., AlDibaban, S., AlHazmi, M., y AlSaleem, Al (1992). *Measures of gifted identification: Part one: A WISC-R*. King Abdulaziz City for Science and Technology. Riyadh, Saudi Arabia.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994): *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora* (6ª edición). Bilbao. Mensajero.
- Álvarez, F., Peñaherrera, M.J., Arévalo, C., Dávila, Y. y Vélez, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: una doble excepcionalidad poco abordada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*. Revista de Psicología, 1(4), 417-428.
- Allodi, M. W., y Rydelius, P. (septiembre2008). *Gifted children their school environments, mental health and specific needs: A study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Paper presented at the European Council for High Ability Conference, Prague, Czech Republic.
- Apraiz de Elorza, J. (1995). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Vitoria: Dpto. de Educación, Universidades e Investigación, GobiernoVasco.
- Arnáiz, P. y Vidal, C. (2012). Necesidades educativas especiales y actitud docente. *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria*, 19-27.
- Arnau Sabatés, L. (2010). *La orientación de las personas desempleadas para la adaptación al cambio profesional. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa de orientación a alumnos de formación profesional para el empleo* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arnau, A. y Montané, J. M. (2017). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8 (22), 1283-1302.

- Arocas, E., Martínez, M.P. y Martínez, M.D. (2004). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades*. Valencia: Consellería de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.
- Arocas Sanchís, E. y Vera Lluch, G. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales. Programas de enriquecimiento curricular*. Madrid. CEPE.
- Aronson, E. (1975). Prejuicio. En *El Animal Social. Introducción a la Psicología Social* (pp.271-275). Madrid: Alianza Universidad.
- Artiles, C., Jiménez, J.E. y Alonso, P. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias, Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa*. Guía para profesionales de la educación. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias.
- Artiles, C., Jiménez, J.E., Rodríguez, C. y García, E (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana. *Revista de Psicología y Educación*, 8 (2), 135-154.
- Artiles, C. y Jiménez, J.E. (2005). *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades. Vol.II: Procedimientos e instrumentos de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar*. Las Palmas de Gran Canaria. ULPGC. Prensa Universitaria.
- Artiles, C. y Jiménez, J.E. (2017). *Evaluación de los macroprocesos cognitivos en la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales*. <https://www.confines.es/identificacion-de-las-altas-capacidades-intelectuales-por-macroprocesos-cognitivos>

- Ashry, F. R. (2009). *General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in Egypt*. University of Florida.
- Assouline, SG, Lupkowski-Shoplik, A. y Colangelo, N. (2018). La aceleración y el modelo de búsqueda de talento: Transformando la cultura escolar. En el *Manual APA de superdotados y talentos*. (pp. 333-346). Asociacion Americana de Psicología.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía de la materia. *Entre Dos Mundos: Revista de Traducción Sobre Discapacidad Visual*, 25, 25-44.
- Bacas Leal, M.P. (26 de marzo de 2006). León Leal y la Caja de Ahorros. Diario Hoy. [https://www.hoy.es/pg060322/prensa/noticias/Articulos\\_Opinion/200603/22/HOY-OPI-240.html](https://www.hoy.es/pg060322/prensa/noticias/Articulos_Opinion/200603/22/HOY-OPI-240.html)
- Ballone, L. M. y Czerniak, C. M. (2001). Teachers' Beliefs about Accommodating Students' Learning Styles in Science Classes. *Electronic Journal of Science Education*, 6 (2), 1-44.
- Bangel, N.J, Enersen, D., Capobianco, B. y Moon, S.M, (2006). Desarrollo profesional de docentes en servicio: enseñanza en el programa súper sábado. *Revista para la Educación de los Dotados*, 29 (3), 339-361.
- Bangel, N. J, Moon, S.M. y Capobianco, B. (2010). Percepciones y experiencias de los docentes en servicio en un modelo de formación educativa para superdotados. *Niño dotado trimestralmente*, 54 (3), 209-221.
- Barrenetxea, L., y Martínez, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1 (49), 1-19.
- Barrero Tapias, V. y Muñoz Lara, J. E (2012). *Teorías implícitas del talento en profesores de educación básica de la ciudad de Bogotá*. (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/9900/BarreroTapiasVictoriadelPilar2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Barrio de la Puente, J. L. (2009): Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1): 13–31.
- Bartley, V. (2014). Actitudes de los educadores hacia los estudiantes superdotados y su educación en una escuela regional de Queensland. *TalentEd*, 28 (1/2), 24.
- Batterjee, A.A (2010). La eficacia del modelo de desarrollo de superdotados totales. *Dotados y Talentosos Internacionales*, 25 (2), 77-90.
- Baudson, T. G. (2016). The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368-368.
- Baudson, T.G. y Preckel, F. (2013). Teorías implícitas de la personalidad de los docentes sobre los superdotados: un enfoque experimental. *School Psychology Quarterly*, 28 (1), 37-46. doi:10.1037/spq0000011
- Baudson, T.G. y Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-Ability students on achievement-Relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60 (3), 212-225. doi:10.1177/0016986216647115.
- Baum, S., Renzulli, J. y Hébert, T (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Bautista, J. M. (2001). Actitudes y valores: precisiones Conceptuales para el trabajo. *XXI, Revista de Educación*, 3, 189-196.
- Beckmann, E., y Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9 (504) 1-20, doi:10.3389/fpsyg.2018.0050.
- Begin, J. y Gagné, F. (1994). Predictor of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (1), 74-86.

- Beltrán, J. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Rev: FAISCA, I*, 64-81.
- Benito Mato, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Benito Mato, Y. (2012). *Test científico de screening para alumnos con superdotación intelectual*. Universidad de Valladolid. España: CEADS.
- Berman, M., Schultz, A. y Weber, L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 35 (1), 18-26. doi: 10.1177/1076217511428307
- Bermejo, R., Salazar, M., Zapatera, A. y Ferrando, M. (2016). Cómo evaluar el talento matemático: un estudio piloto en estudiantes de Educación Secundaria. En *I Congreso Internacional: nuevas perspectivas en el estudio de la Superdotación y el Talento* (pp.131-135). Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Murcia. España.
- Bermejo García, M.L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Betts, G. T., y Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. doi.org/10.1177/001698628803200202
- Betts, G. T. y Niehart, M. (2010). Updated profiles of the gifted and talented. <http://www.ingeniosus.net/archives/dr-george-betts-anddr-maureen-neihart-share-revisedprofiles-of-gifted>.
- Bono, C. R. (2015), Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Barcelona, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2006) Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 11(13), 48-58.
- Borges A., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema* 23, (3), 362-367.

- Borland, J.H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness* (2nd.ed), pp.1-9. New York: Cambridge University Press.
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 1191.
- Brody, E. y Benbow, P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and adolescence*, 15(1), 1-18.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia for Education*, 3, 37-43.
- Buttery, T. J. (1978). Pre-service teachers' attitude regarding gifted children. *College Student Journal*, 12(3), 288-289.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 43-59.
- Calero, M. D., García, M. B. y Robles, M. A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21, 176-181.
- Camacho Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 14, 4–13.
- Carreras, L., García, C., Fernández, M., González, R., Sales, S. y Bernal, A. (2015). Estudio sobre la aceleración de curso como medida de intervención educativa para alumnos con altas capacidades (superdotados y talentos académicos). En M. Fernández y L. Carreras (Coords.), *IV Jornadas Nacionales de Altas Capacidades, Educación y Creatividad*. Barcelona. [http://www.mentor.cat/uploads/2/5/2/4/25246316/estudio\\_acelaraci%C3%B3n.pdf](http://www.mentor.cat/uploads/2/5/2/4/25246316/estudio_acelaraci%C3%B3n.pdf)
- Carreras, L. (2014). Últimas novedades en el abordaje de las altas capacidades intelectuales en las escuelas. *Revista de la Asociación Española para Superdotado y con Talento*. 17 (20) 17-24.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Castejón, J. L., Martínez, F. y Galindo, A. (1997). Los profesores y compañeros del aula como fuente de información para la identificación del alumno superdotado. Ponencia presentada a las Jornadas *Estrategias de atención a la diversidad: la superdotación*. Murcia.
- Castejón, J.L., Prieto, M.D. y Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M.D. Prieto *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga, Aljibe.

- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M. y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 299-332.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat Intellectuament*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista española de pedagogía*, 240, 203-220.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Cástor Méndez, P. (1982). *La Estructura de las actitudes y sistemas de creencias sociopolíticos* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Castro, M.L (2005). *Conocimientos y Actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense. Madrid.
- Castro, P., Álvarez, M., Torres, E. y López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 73-83.
- Castro, G. G., Mathiesen, M. E., Elena, Mora, O., Merino, J.M. y Navarro, G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *CES Psicología*, 5 (2), 40-55. [Fecha de consulta 7 de mayo de 2020].  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4235/423539471004>
- Ceci, S. y Williams, W. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52 (10), 1.051-1.

- Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted Students at stage 6*. (Unpublished doctoral thesis). The University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Chipego, AD (2004). *Factores asociados con las actitudes de los maestros de aula de nivel primario hacia la educación de superdotados* (Tesis doctoral). Universidad de Widener.
- Clance, P.R. (1985). The imposter phenomenon. *New Woman*, 15 (7), 40-43.
- Cladellas, E. (2003). *¿Es su hijo superdotado?*. Barcelona: Cedecs.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Colangelo, N. Assouline, S. y Gross, M. (2004). Una nación engañada. Iowa City: The Belin-Blank Center for Gifted Education.
- [http://docs.wixstatic.com/ugd/b6a15\\_d062698e6fd34ddca94b36595314784d.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/b6a15_d062698e6fd34ddca94b36595314784d.pdf)
- Colangelo, N. y Davis, G.A. (2003): Introduction and overview. In: N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 3- 10). Boston: Pearson Education, Inc.
- Comes, G., Díaz, E.M<sup>a</sup>., Ortega, J. M<sup>a</sup>. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación Inclusiva*. 5, (2),129-139.
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. *Revista Educación Inclusiva*, 103-117.
- Conejeros, M.L., Gómez, M.P., Sandoval, K.G. y Cáceres, P.A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 40 (2). 1-34 [Fecha de consulta 7 de mayo de 2020]. doi: 10.15517/revedu.v42i2.25430 .

- Copenhaver, R., y McIntyre, D. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 14 (3), 151–153. doi:10.1080/02783199209553411.
- Coriat, A.R. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona. Herder.
- Cramond, B. y Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31 (1), 15-19.
- Cross, J. R., Cross, T. y Frazier, A. D. (2013). Student and teacher attitudes toward giftedness in a two laboratory school environment: A case for conducting a needs assessment, NALS Journal, 5 (1), 1-22
- Cuervo Grisales, J. (2009). *Construcción de una escala de actitudes hacia la matemática (tipo Likert) para niños y niñas entre 10 y 13 años que se encuentran vinculados al programa pre talentos de la escuela de matemáticas de la universidad Sergio Arboleda*. (Tesis de Maestría en Docencia e Investigación Universitaria). Universidad Sergio Arboleda. Bogotá D.C.
- Curtis, J. (2005). *Preservice teachers' attitudes toward gifted Students and gifted education*. (Doctoral Dissertation), Columbia University Teachers College, New York, United States.
- Davis, H. y Connel, J. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 131-135.
- Davis G. y Rimm S. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G., Rimm, S. y Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Dąbrowski, K., Kawczak, A., y Piechowski, M. M. (1970). *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf Publications.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

- De Vicente, S., Berdullas, S. y Magán, I. (2011). Evaluación e intervención en altas capacidades. *Infocop* 51, 3-6.
- Del Caño Sánchez, M. (2001). Formación Inicial del Profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40,135-146.
- Del Caño, M., Arias, B., Alonso, J., Morentin, R. y Gómez, H. (2006). Actitudes hacia la superdotación de aspirantes a profesores y profesores en ejercicio. En F. Cacáicoa y J.D. Uriarte: *Psicología del aprendizaje*. (pp.159-172). Badajoz: Psicoex.
- Delgado, E. (2000). *La vida según un superdotado*. Barcelona: Nogal.
- Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: actitudes y creencias de alumnos de 4º de EM respecto de un subgrupo de universidades de la V Región. *Calidad en la Educación*, (31), 94-121
- Deppeler, J. y Goodall, M. (1992). What do teachers think about gifted education in Australia? In M. McCann and S. Bailey (Eds.), *Creating opportunities: Proceedings of the fourth National Conference for the Education of Gifted and Talented Children, Melbourne 1992* (pp. 92-101). Nathan Qld: Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.
- Dimitriadis, C. (2012). How are schools in England addressing the needs of mathematically gifted children in primary classrooms? A Review of practice. *Gifted Child Quarterly*, 56, 59-76
- Domingo, J. (1998) La colaboración familias- profesionales en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, en Peñafiel, F., Domingo, J., Fernández, J. y Navas, J. (Coord.) *Cómo intervenir en Educación Especial. Resolución de casos prácticos* (pp. 125-140). Granada: Adhara.

- Domingo, J. (2000). Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de los padres. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 4 (23).
- Domínguez, P. y Pérez, L. (1998), Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes superdotados. En Intervención Psicológica en la adolescencia. *VII Congreso INFAD*. Pamplona.
- Dosí, J. (2002). Escala de actitudes hacia la actividad física y el deporte (EAFD). *Cuadernos de psicología del deporte*, 2 (2).
- Duñabeitia, A. y Fernández, A. (22 de junio, 2020). La Nueva Normalidad. *The Conversation*. [https://theconversation.com/amp/la-nueva-normalidad-de-los-alumnos-con-altas-capacidades-141082?\\_twitter\\_impression=true](https://theconversation.com/amp/la-nueva-normalidad-de-los-alumnos-con-altas-capacidades-141082?_twitter_impression=true).
- Eagly, AH. y Chaiken, S. (2005). *Investigación de actitudes en el siglo XXI: el estado actual del conocimiento*. En D. Albarracín, BT Johnson y MP Zanna (Eds.), *El manual de actitudes* (pp. 743–767). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582-602.
- Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño, M, (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 23-47.
- Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa*. Madrid. CEPE.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Escalante, C. (1983). La medición de las actitudes. *Conceptos básicos y procedimientos operacionales*. Bogotá: Tercer mundo.

- Escalante, C. (1989). *Medición de actitudes: Teoría y técnicas*. Colombia: Fondo Nacional Universitario: Tercer Mundo Hispanoamericana.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza y Teaching*, 28(2), 161-179.
- Escarbajal, A., Leiva, J. y López, J.I. (2012). La Educación Inclusiva en la escuela. En Miralles, P., y Mirete, A. *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*, (pp. 29-36). Universidad de Murcia.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Escudero, J. M. (2012): “La educación inclusiva, una cuestión de derecho”. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2): 109-128.
- Fabrigar, L., MacDonald, T. y Wegener, D. (2005). *The Structure of Attitudes*. En D. Albarracín, B. T. Johnson, y M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 79–125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Felhusen, F. y Jarwan, A. (1993) Identification of Gifted and Talented Youth form Educational Programs, en Heller, K.A; Mönks, F. J. y Pasow, A.H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Feldhusen, J. F. y Jarwan, F.A (2000): Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. Heller, K. A, Mönks, F. J., Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. *International Handbook Giftedness and Talent*. Great Britain. Pergamon. Second Edition, pp. 271-279.
- Feldhusen, J. F. y Moon, S. (1995). The Educational Continuum and Delivery of Services. En Genshaft, J. L., Bireley, M., y Hollinger, C. L. (Eds.). *Serving Gifted and Talented Students: A Resource for School Personnel* (p.p. 103-121). Austin, TX: PRO-ED

- Fernández, M.C., Bermejo, R., Llor, L., Sainz, M. y Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *REIFOP*, 14 (3) 55-64.
- Fernández, M. y Sánchez, M. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales: guía para profesores y orientadores*. Sevilla: MAD,
- Fernández, C. y Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación/ The most capable Students in Spain. Normative and incidence in diagnosis and education. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 7-24.doi:10.5944/reop.vol.24.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. D. (2016). Runing ahead: Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos?. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 33 (1), 40-47. doi:10.6018/analesps.32.3.224371.
- Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Fernández, M<sup>a</sup> C., Soto, G., Ferrando M. y Badía, M<sup>a</sup> M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1), 63-74.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E. y Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 16 (1), 4-7.
- Finley, LT (2008). *Implementación de un modelo diferenciado de educación para superdotados: Perspectivas de directores y maestros de primaria*. Universidad de Arcadia.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading Mass: Addison-Wesley.



- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1981). Attitudes and voting behaviour: An application of the theory of reasoned action. In G. M. Stephenson y J. M. Davis (Eds.), *Progress in applied social psychology* (pp.253-313). London, UK: Wiley.
- Folsom, C. (2009). *Teaching for intellectual and emotional learning (TIEL): A model for creating powerful curriculum*. RyL Education.
- Fuentes-Pujol, M. E. y González-Quesada, A. (2002). Tesis doctorales en España en información y documentación, 1976-2002. Morán, MA; Rodríguez-López, MC *La documentación para la investigación. Homenaje a José Antonio Martín Fuertes. León: Universidad de León*, 229-242.
- Gagné, F. (1985): Gifted and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En Collangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, y T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.

- Gagné, F., Balchin, T., Hymer, B. y Matthews, D.J. (2009). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In T. Balchin, B. Hymer y D.J. Matthews (Eds.) *The Routledge international companion to gifted education* (pp.32-41). New York, NY: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Gagné, F., y Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. En L. Mass y A. H. Roldan (Eds.), *Gifted and talented children, youth, and adults: 192 Their social perspectives and cultures* (pp. 148-170). New York: Trillium Press
- Gagné, F. y Nadeau, L. (1991): *Brief Presentation of Gagné and Nadeau's Attitudinal Scale :Opinions about the Gifted and Their Education*, Montréal. GIREDT Center, Université du Québec à Montréal.
- Gallagher, S. (2007). Exploring preservice teachers' attitudes towards gifted education. *TalentEd*, 25(1), 11-18.
- Gallegos, S., Álvarez-González, B. y Costa, M. (2015). Los padres también cuentan. Validación del cuestionario "Conociendo a tu hijo, tu hija": identificación de niño (a) s de 9 a 10 años con altas capacidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23 (89), 795-820.
- Gamarra García, P.E. (2015). *Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto peruano*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Alicante.
- García, J., Aguilera, J.R. y Castillo, A. (2011) Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 8 (16). [García, Aguilera y Castillo. Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. \[Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía\]](#)
- García-Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149.

- García Hoz, V. (1956). Concepto y perspectivas pedagógicas de las actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 221-233.
- García Yagüe, J. y otros (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid. CEPE
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias Múltiples*. Barcelona. Paidós.
- Gardner H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106 (1), 212-220.
- Gardner, H. (2006). On failing to grasp the core of MI theory: A response to Visser et al. *Intelligence*, 34(5), 503-505.
- Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, B. (2016): Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2): 25-45. doi:10.5569/2340-5104.04.02.02.
- Geake, J. G. y Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 52, 217-231.
- Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para la educación del superdotado. *Cuadernos de Psicología*. 6 (1), 115-144.
- Genovard, C., Gotzens, C., Badia, M.M. y Dezcallar, M. T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 21-31.

- Gencel, İ. E. y Satmaz, İ. (2017). Teacher candidates' attitudes towards education of gifted Students. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7 (14), 49-62.
- Gentry, M.L. y MacDougall, J. (2008). *Systems and models form developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Glasman, L. R. y Albarracin, D. (2006). Forming attitudes that predict future behaviour: A meta-analysis of the attitude-behaviour relation. *Psychological Bulletin*, 132 (5), 778-822.
- Godoy Mendoza, 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). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Gómez, C., Gozalo, M., Rubio, J.C. y Mendo, S. (2017). *Intervención sobre las actitudes de los docentes de un centro educativo hacia el alumnado con altas capacidades*. En Santolaya Ochando, F., *Actas del III Congreso Internacional de Psicología*. Colegio de Psicólogos. Oviedo, España.
- Gómez, C., Gozalo, M., León, B. y Mendo, S. (2019). Extremadura, verde, blanca y negra. Avances en altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 65-74.
- González Fernández, R. (2014). *Actitud del profesorado ante el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Berlín: Publicia.
- González, T. A. y Mairal, J. B. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(1), 3-18.
- González, R., Medina, M.C. y Domínguez, M.C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza y Teaching*, 34 (2), 131-148.

- González, R., Palomares, A. y Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez-Martín, (Comp). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. (pp.365-372). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Greenwald, A. y Banaji, M. (1995). Cognición social implícita: actitudes, autoestima y estereotipos. *Revisión Psicológica*, 102 (1), 4.
- Grobman, J. (2009). Un enfoque de psicoterapia psicodinámica para los problemas emocionales de adolescentes y adultos excepcional y profundamente dotados: la experiencia de un psiquiatra. *Revista para la Educación de los Dotados*, 33 (1), 106-125.
- Gross, M. U. (2003). *Exceptionally gifted children*. New York: Routledge Falmer.
- Gross, M. U. (1997). Changing teacher attitudes towards gifted children: An early and essential step. In J. Chan, R. Li y J. Spinks (Eds.), *Maximising potential: Lengthening and strengthening our stride* (pp. 3-22). Hong Kong: University of Hong Kong Social Sciences Research Centre.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. doi:10.1037/h0063487.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Guirado Serrat, A. y Martínez Torres, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Grao.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Ed. GRAO.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, [Investigación de las actitudes y autoeficacia de los docentes en el aula hacia la educación de superdotados. *Revista de Educación y Creatividad para Dotados*], 2 (1), 12-16.

- Hamachek, D.E. (1978). Psicodinámica del perfeccionismo normal y neurótico. *Psicología: una revista de comportamiento humano*, 15 (1), 27–33.
- Hanninen, E. (1988). A study of teacher training in gifted education. *Roeper Review*, 10 (3), 139-144.
- Hansen, J. B. y Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted Students. *The Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 115-121.
- Hastings, RP. y Oakford, S. (2003). Actitudes de los docentes estudiantes hacia la inclusión de niños con necesidades especiales. *Psicología Educativa*, 23 (1), 87-94.
- Heckenberg, L. (2001). Teacher attitude toward gifted learners and gifted education: An analysis of the effectiveness of the Connie Belin Teacher Training program 1981 – 1996. In N. Colangelo y S. G. Assouline (Eds.), *Talent development: Proceedings of the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp. 351-355). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Hedges, L.V. (1981) Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128.
- Henríquez Nieto, E. J. (2017). *Actitud hacia las matemáticas* (Tesis Doctoral). Universidad César Vallejo. Lima. Perú.
- Henson, R. y Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor análisis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Herek, G.M. (1986). The instrumentality of attitudes: Toward a neofunctional theory. *Journal of Social Issues*, 42, 99-114.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

- 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.
- Hertzog, N. (2003). Impact of Gifted Programs from the Students' Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143. doi:10.1177/001698620304700204.
- Hewstone, M. (1990). *Introducción a la psicología social*. Barcelona, Ed. Ariel.
- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández Gálvez, J. D. D. (2016). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 149-163.
- Hollander, E. (1978). Composición y adquisición de actitudes'. En Hollander, E. (Ed.) *Principios y Métodos en Psicología Social*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ. Stanford Binet*. New York: World Book.
- Holzberger, D., Philipp, A. y Kunter, M. (2014). Predecir los comportamientos de instrucción de los docentes: la interacción entre la autoeficacia y las necesidades intrínsecas. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (2), 100-111. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.02.001
- Hoogeveen, L, Hell, J.G. y Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated Students in the Netherlands. *Journal form the Educationa of the Gifted*, 29(1), 30-59.
- Hovland, C. y Sherif, M. (1952). Fenómenos de juicio y escalas de medición de actitud: desplazamiento de elementos en escalas de Thurstone. *Revista de psicología anormal y social*, 47, 822-832.
- Howell, R., Heward, L. y Swassing, H. (1997). Los alumnos superdotados. En W. Heward, *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid, Prentice Hall

- Hudson, P., Hudson, S., Lewis, K. y Watters, J. J. (2010). Embedding gifted education in preservice teacher education: A collaborative school-university approach. *Australasian Journal of Gifted Education*, 19 (2), 5-15.
- Hunt, E. (2010). *Human intelligence*. UK: Cambridge University Press.
- Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. In N. Colangelo, y G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 470-482). Boston, MA: Allyng y Bacon.
- Jaime, A. y Gutiérrez, A. (2014). La resolución de problemas para la enseñanza a alumnos de educación primaria con altas capacidades matemáticas. En B. Gómez y L. Puig (Eds.). *Resolver problemas. Estudios en memoria de Fernando Cerdán* (pp. 147-190). Valencia: Universidad de Valencia.
- Jiménez, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. UNED. *Bordón, revista de pedagogía* 54 (2 y 3), 219-239.
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. Madrid. Pearson.
- Jiménez, C. (2014). El Desarrollo del Talento: Educación y Alta Capacidad. *Lección Inaugural de inicio de curso 2014*. Madrid. UNED.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 29, 51-64.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today Magazine*, 35(1), 49-57.
- Johnson, B., Maio, G. y Smith-McLallen, A. (2005). Communication and attitude change: Causes, processes, and effects. En D. Albarracín, B.T. Johnson y M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 617-669). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.



- Judd C. y Johnson, J. (1984). Los efectos polarizantes de la intensidad afectiva. En: Eiser JR (Eds.) *Juicio actitudinal*. Serie Springer en Psicología Social. Springer, Nueva York, NY.
- Jurado, P. y Sanahuja, J. M. (1995). Evaluación de las actitudes frente a la integración. (Análisis de las actitudes de los docentes en la escuela primaria). *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Granada: ICE Universidad de Granada*, 499-510.
- Katz, N. (1986). Construct validity of Kolb's Learning Style Inventory, using factor analysis and Guttman's smallest space analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 63, 1 323-1 326.
- Keefe, J.W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. ERIC.
- Kogut, B. y Zander, U. (1992). Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization Science*, 3 (3), 383-397.
- Kristen, R.S. y Frances, A., K. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children*, 66 (2), 219-238.
- Landau, P. E. (1997). Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 33.
- Landron, M. L., Agreda, M. y Colmenero, M<sup>a</sup> J. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de educación*, 380, 210-236. doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-380-378.
- Lassig, C. J. (2003). *Teachers' attitudes towards intellectually gifted children and their education*. (Masters Thesis). Griffith University, Queensland, Australia.  
<http://eprints.qut.edu.au/14473/>
- Lee, S., Cramond, B. y Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42-52.

- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. T. (2012). Academically gifted Students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lewis, E., y Milton, M. (2005). Attitudes of teachers before and after professional development. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 14(1), 5-14.
- Leyser, Y. y Tappendorf, K. (2001): "Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts". *Education*, 121 (4), 751.
- Lippa, R. (1994). *Introducción a la psicología social*. Thomson Brooks / Cole Publishing Co.
- Little, C. (2005). A closer look at gifted children with disabilities. In S.K. Johnsen y J. Kendrick (Eds.), *Teaching gifted students with disabilities*, 17-24. Waco, TX: Prufrock Press.
- López, C. (1996). Validación y análisis ipsativo de la escala de actitudes hacia la estadística (EAE). *Análisis y modificación de conducta*, 22 (86), 799-819.
- 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.
- Lupkowski-Shoplik, A., Behrens, W. A. y Assouline, S. G. (2018). *Developing academic acceleration policies: Whole grade, early entrance and single subject*. National Association for Gifted Children.
- Luque, D.J., Hernández, R. y Luque, M.J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: análisis de un caso. *Summa Psicológica UST 2016*, Vol. 13, (1), 77-88. doi:10.18774/summa-vol13.
- Maker, C. J. (1975). *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of Models*. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED119453>.

- Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista complutense de educación*, 8(2), 57-70.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented (Informe para el Comité de Educación del Senado de los Estados Unidos). Washington, DC: Government Printing Office.
- Martín, J., y González, M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. España: Secretaría General Técnica*. Centro de publicaciones.
- Martín-Baró, I. (1988). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Martínez, I. y Olo, C. (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Navarra: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, CREENA.
- Martínez Torres, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Grao.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Grao.
- McCoach, D. B. y Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–254. doi:10.1177/0016986207302719
- McGuire, W. (1968). Cambio de personalidad y actitud: una teoría del procesamiento de la información. *Fundamentos psicológicos de las actitudes*, 171, 196.
- McGuire, W. (1985). Attitudes and attitude change. En Lindzey, G. y Aronson, E. (Eds) *Handbook of Social Psychology*, 11, pp. 233-346. Random House, New York,
- Medina Balmaseda, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182.
- Melamed, A.F. (2010). Emoción y cognición: el debate entre Zajonc y Lazarus. En P. García y A. Massolo (Eds), *Epistemología e Historia de la Ciencia* (pp381-387). <http://hdl.handle.net/11086/3544>.
- Mendioroz, A., Gracia, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284.
- Miguel, A. y Moya, A. (2006). Conceptos Generales del alumnado con altas capacidades. En *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp.13-33). Fundación SM. Madrid.
- Miranda, M. J. (2000). La investigación psicológica de la inteligencia humana: balance del siglo en la transición del milenio. *Persona* 3, 27-45. Universidad de Lisboa. Portugal.
- Mofield, E. y Parker M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427.
- Molina García, L. (2019). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Mönks F.J. y Van Boxtel H.W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En Freeman J. (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-327). Madrid: Santillana Aula XXI.
- Mönks, F. J. y Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. En K. A Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 141-157). Oxford: Elsevier Science.
- Mönks, F.J. y Pflüger, R (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radbound University Nijmegen.

- Montané, J., Jariot, M. y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Montañés Pereira, R.C (2000). *León Leal Ramos (1881-1959). Una vida entregada al apostolado Social*. Asociación Cultural Coloquios de Extremadura (2000).  
<https://chdetrujillo.com/category/2000/>
- Moon, T., Callahan, C. y Tomlinson, C. (1999). The effects of mentoring relationships on preservice teachers' attitudes toward academically diverse Students. *The Gifted Child Quarterly*, 43(2), 56-62.
- Morales Vallejo, P. (2010). *Guía para construir escalas de actitudes. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.
- Moreira, G. E. (2005). *Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/talentosos*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Católica de Brasilia, Brasil.
- Morrissey, M. L. (2006). *Intervention training with a focus on differentiated curriculum and teachers' attitudes toward the gifted in regular elementary school classrooms*. (Doctoral Dissertation), Columbia University Teachers College, New York, United States.
- Moya Pérez, Rosario E. (2017). *Satisfacción Laboral y Vital del Profesorado del alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Muglia, S. y Tonete, J. (2016). Percepciones de los profesores en los cursos de formación sobre talento / superdotación. *Revista de Psicología (Lima)*, 34 (1), 39-60.
- Mulhern, J.D. (2003). The gifted child in the regular classroom. *Roeper Review*, 25, 115-112.
- National Association for Gifted Children -CEC. (2013). Teacher preparation standards in gifted and talented education.  
<http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/research%20support%20for%202013%20stands.pdf>

- National Association for Gifted Children (8 de mayo de 2020). *Qué es la dotación*. Washington DC. [www.nagc.org](http://www.nagc.org).
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., y Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 113-122.
- Neihart, M. y Betts, G. (2010). Perfiles revisados de los superdotados y talentosos. <https://talentstimulieren.nl/>
- Neithar, M., Pfeiffer, S. y Cross, T. (2019). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. Unir Editorial.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., y Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
- Nel, J. (1992). The empowerment of minority Students: Implications of Cummins' model for teacher education. *Action in teacher education*, 14(3), 38-45.
- Nicely Jr, R., Small, J., y Furman, R. (1980). Teachers attitudes toward gifted children and programs- implications for instructional leadership. *Education*, 101(1).
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Opdal, L. R., Wormnaes, S. y Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 143-162.
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Psychosocial profile of adolescents with outstanding aptitudes of a public high school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1267-1298.

- Ortega, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. In *Anales de pedagogía* (4).
- Ortega, P., Saura, J.P. y Mínguez, R. (1993). La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales. *Revista de Edurneión*, (301), 167-196.
- Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois press.
- Oskamp, S. y Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Pacheco, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, (5), 173-186.
- Padrón Barrera, I. (2010). *Las necesidades educativas especiales de todos los superdotados*. Serie Educativa.
- Palazuelo, M. M., Marugán, M., Del Caño, M. De Frutos, D. y Quintero, M. (2010). La expresión emocional en los alumnos de altas capacidades. *Faísca*, 15(17), 50-66.
- Palmerino, M., Langer, E. y McGillis, D. (1984). Attitudes and attitude change: Mindlessness-mindfulness perspective. In *Attitudinal judgment* (pp. 179-195). Springer, New York, NY.
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-605.
- Parales, C. J. y Vizcaíno, M. (2010). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-362.
- Pardo de Santayana Sanz, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación* 15(2), 431-450.

- Park, S. K., Park, K. H. y Choe, H. S. (2005). Relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 87-97.
- Parker, W. D. y Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Parker, W. D., Portesová, S. y Stumpf, H. (2001). Perfectionism in mathematically gifted and typical Czech Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 138-152.
- Passow, A.M. (1985). *La enciclopedia internacional de educación*, 2045-2056.
- Passow, A. H., Goldberg, M.J, Tannenbaum, A. J. y French, W. (1955). *Planning for talented youth*. New York: Teachers College Press.
- Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned, *Roeper Review*, 11(1).
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. doi:10.24320/redie.2017.19.1.765
- Peña del Agua, A. M. (2001). Concepto de superdotación: aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula Abierta*, 77, 59-76.
- Peña del Agua, A. M. (2006). El diagnóstico en educación como principio de intervención. *REOP*, 17(1), 59-74.
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R., Velázquez, A., Barriales, M.R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Peña, M. J. y de la Poza, M. A. (2016). Similitudes y diferencias entre actitudes, estereotipos y prejuicios sociales. *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital*, 71, 77-91.



- Peterson, J. S. (2011). Giftedness: The asset-vulnerability paradox. In R. J. R. Levesque (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1171–1180). New York, NY: Springer.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (1999). Perspectiva educativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior*. Madrid. Síntesis.
- Pérez, L. y González, C. (2007). Diferencias evolutivas y variabilidad intelectual en estudiantes con alta capacidad. *Revista de altas capacidades*, 12(14)106-118.
- Perkovic, I., Jur ec, L. y Bori, E. (2015). Primary School Teachers' Attitudes toward Gifted Students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681-724.
- Perloff, RM. (2010). *La dinámica de la persuasión: comunicación y actitudes en el siglo XXI*. Routledge.
- Peterson, J. y Lorimer, M. (2011). Student response to a small-group affective curriculum in a school for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 167-180.
- Pfeiffer, S.I. y Wechsler, S.M. (2013). Liderazgo juvenil: una propuesta para identificar y desarrollar la creatividad y el talento. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 30(2), 219-229.
- Pfeiffer, S. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. La Rioja: UNIR Editorial.

- Pierce, R. y Adams, C. (2009). *Attitudes of preservice and experienced teachers toward diverse learners: An expanded abstract*. (Doctoral Dissertation), Ball State University, Indiana, United States.
- Plunkett, M. (2000). Impacting on teacher attitudes toward gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(2), 33-42.
- Plunkett, M. y Kronborg, L. (2011). Learning to be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. *Gifted and Talented International*, 2(26), 31– 46.
- Pomar, C.M. y Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumnado superdotado. *FAISCA*, 6 .117-135.
- Pomar, C. Ma. (2001): *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pontón, M<sup>a</sup> L. y Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 223-245. doi:10.5944/reop.vol.12.
- Polanyi, M (1966). *Personal Knowledge*. London, UK: Routledge.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. y Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211. doi:10.7752/jpes.2014.02033.
- Portes, P. (2005). *Dismantling Educational Inequality: A Cultural-Historical Approach to Closing the Achievement Gap*. New York, NY: Peter Lang.
- Portešová, Š., Budíková, M. y Juhová, D. (2014). Myths about Gifted Learners from the Perspective of Teachers. *Stanisław Juszczak*, 3(2), 229- 242.

- Preckel, F., Baudson, TG, Krolak-Schwerdt, S. y Glock, S. (2015). ¿Dotados y desajustados? Actitudes implícitas y asociaciones automáticas relacionadas con niños superdotados. *American Educational Research Journal*, 5 (6),1160–1184.  
doi:10.3102/0002831215596413.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D., Sánchez, C. y Garrido, C. (2008). Características del alumnado con altas capacidades intelectuales. En A. Gómez, C. Cerón, R. Lineros y M. Gómez, *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado* (1-22). Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Sainz, M., Hernández, D., Ferrando, M. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia Exitosa y Alta Habilidad. *Psicología e Educação*, 2, 25-42.
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Hernández, D. y Bermejo, R y Hernández, D. (2018). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, 6(15), 297-320.
- Prieto, M.D, Ferrándiz, C. Ferrando, M. y Bermejo, M.R. (2014). La Batería Aurora: una nueva evaluación de la inteligencia exitosa. *Revista de Educación*, 368, 132-157.
- Prieto, M.D. y Grau, S. (s.f). *Especialización de los profesionales que atienden a los alumnos superdotados*. Universidad de Murcia.
- Quintero, M. (2012). *La sensatez como talento. Evaluación de niños de 8 a 10 años*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Ramos, J. F. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares

- individuales: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 40-49.
- Ranz, R., y Tourón, J. (2017). Características del alumnado con altas capacidades, algunas pistas para su identificación. *Altas Capacidades*, 12(4), 344-358.
- Rash, P. y Miller, A. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192-194
- Regadera López, A. y Sánchez Carrillo, J.L. (2016). *Creatividad: Cómo evaluarla y cómo potenciarla*. Ed. Brief.
- Reid, E. y Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 4(2). doi:10.18355/PG.2015.4.2.158-171.
- Reis, S. M. (1999): Niñas intelectualmente brillantes y escuela. En Ellis, J. y Willinkky, J. (Eds.) *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*” (pp 54-70). Madrid. Narcea.
- Reis, S. M., Baum, S. M. y Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi:10.1177/0016986214534976
- Reis, S. y Renzulli, J. (2009). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.012
- Reis, S. M. y Sullivan, E. E. (2008). *Characteristics of gifted learners: consistently varied; refreshingly diverse. Methods and materials for teaching the gifted*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Reis, S. M. y Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 127-135.

- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2012). Reexaminar el papel de la educación para superdotados y el desarrollo del talento para el siglo XXI: un enfoque teórico de cuatro partes. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150-159.
- Renzulli, J. (2016). La concepción de la superdotación en tres anillos: un modelo de desarrollo para promover la productividad creativa. En SM Reis (Ed.), *Reflexiones sobre la educación de superdotados: trabajos críticos de Joseph S. Renzulli y colegas* (pp. 55–90). Prufrock Press Inc.
- Renzulli, J. (septiembre, 2018). The role and responsibility of the gifted education for promoting the development of social capital and co-cognitive skills in young people. Trabajo presentado en el *I Congreso Internacional Noroeste de Altas Capacidades*. Santiago de Compostela.
- Renzulli, J. y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad Model1. *Gifted child quarterly*, 38(1), 7-20.

- Renzulli, J. y Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. y Reis, S. M. (2004). Compactación curricular: una estrategia de diferenciación basada en la investigación para estudiantes talentosos con diversidad cultural. *A los ojos del espectador: cuestiones críticas para la diversidad en la educación de superdotados*, 87-100. Waco: Prufrock Press.
- Renzulli, J. y Reis, S. M. (2008). *Enriching Curriculum for all Students*. Corwin Press.
- Renzulli, J. y Reis, S. M. (2014). *El modelo de enriquecimiento en toda la escuela: una guía práctica para el desarrollo del talento*. Waco: Prufrock Press.
- Reyes, L. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa duranguense*, (7), 66-77.
- Richert, S., Alvino, J. y McDonnel, C. (1982). *National Report on Identification: Assessment and Recommendations from Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: A Product of the Educational Information and Resource Center.
- Rimm, S., Siegle, D. y Davis, G. (2018). *Educación de los superdotados y talentosos* (7ª ed.). Boston, MA: Pearson.
- Roa Bañuelos, M. D. M. (2017). *Las altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco.
- Robinson, A. y Clinkenbeard, P.R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Robles, F. (2019). *Extremes Ilustres*.  
<https://extremenosilustres.blogspot.com/p/presentacion.html>

- Rodrigues, R. y De Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 190-214.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicolog%C3%ADa/article/view/2634/2581>
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En A. Rodríguez y J. Seoane (Eds.), *Creencias, actitudes y valores. Tratado de psicología general* (Vol. 7, pp. 199-314). Madrid: Alhambra.
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Martín, L. (2017). *Atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: una propuesta formativa dirigida al profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper review*, 5(2), 21-24.
- Rosenberg, J. y Hovland, C. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland y M.J. Rosenberg (Eds), *Attitude Organization and Change* (Vol.3). NewHaven: Yale University Press.
- Rubenzer, R. y Twaite, J. (1979). Attitudes of 1200 educators toward the education of the gifted and talented: Implications for teacher preparation. *Journal for the Education of the Gifted*, 2(4), 202-213.
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A. y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Sampascual, G. (2001). *Psicología de la Educación. Tomo II*. Madrid: UNED.
- Sánchez A. y Carrión, J. J. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 225-247.

- Sánchez, E. (1997): Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados". *Revista Complutense de Educación. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense*, 8(2), 57-70.
- Sánchez, E. y Sánchez, M. (1990). Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados. *Revista complutense de educación*, 1(3), 487.
- Sánchez, K. (13 de octubre de 2017). Las 350 excusas más usadas para no atender las altas capacidades. <https://incansableaspensor.wordpress.com/2017/10/13/las-353-excusas-mas-usadas-para-no-atender-las-altas-capacidades/>.
- Sánchez-López, C. (1996). Validación y análisis ipsativo de la escala de actitudes hacia la estadística (EAE). *Análisis y modificación de conducta*, 22(86), 799-819.
- Schack, G. y Starko, A. (1990). Identification of gifted Students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 346-363.
- Schey, I.G. (1965). *Actitudes hacia los niños brillantes* (Tesis doctoral). Universidad Católica de América.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 71-80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Seade, C., Encalada, G., Peñaherrera, M.J., Dávila, Y. y Vélez, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en Educación Primaria?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 441-450.
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26(2), 124-148.



- Shechtman, Z., y Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.  
doi:10.1080/02783193.2012.627555.
- Sheehan, J. A. (2011). *Responding to Student needs: The impact on classroom practice of teacher perceptions of differentiated instruction*. (Doctoral Dissertation), Capella University, Minnesota, United States.
- Siegle D. (2018). Understanding underachievement. En S. Pfeifer (Eds.) *Handbook of Giftedness in Children* (pp.285-297). Springer, Cham.
- Siegle, D. y Reis, S.M. (1998). Gender differences in teacher and Student perceptions of gifted Student's ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39-47.
- Silverman, L. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Silverman, L. (1998). Through the lens of gifted. *Roeper Review* 20, 204-210.
- Silverman, L. (1998). Personality and learning styles of gifted children. En J. Van-Tassel-Baska (coord.): *Excellence in educating gifted y talent learners*. Denver: Love. (3ª edición), (pp. 29-65).
- Silverman, L. (abril 2013). Why Does Denmark Need Gifted Education?. Trabajo presentado en el Gifted Children's Symposium. Danish Association for Gifted Children. Soro, Denmark. [www.giftedchildren.dk/content.php?735-](http://www.giftedchildren.dk/content.php?735-)
- Smith-McLallen, A. (2005). ¿Es verdad? (¿Cuándo?) ¿Importa? *Los roles de probabilidad y conveniencia en los juicios de argumentos y actitudes*. Universidad de Connecticut.
- Snyder, M. y De Bono, K. (1985). Appeals to image and claims about quality: Understanding the psychology of advertising. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 586-597.

- Stahlberg, D. y Frey, D. (1991), Actitudes I: Estructura, medida y funciones. En Hewstone, M, Stroebe, w., Codol, J.P. y Stephenson, G.M. (Eds), *Introducción a la Psicología social. Una perspectiva europea*. Ariel Psicología.
- Sternberg, R. (1985a). *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.(1985b). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Sternberg, R. (1993). The concept of giftedness: A pentagonal implicit theory. En G.R. Bock y K. Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability* (pp.5-21). New York: Wiley.
- Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Davidson, J. (1986). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Davidson, J. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Kaufman, S. (2011). *El manual de inteligencia de Cambridge*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Sternberg, R. y Ruzgis, P. (1994). *Personality and intelligence*. Cambridge University Press.
- Sulbarán, D. (2009). Medición de actitudes. *Caracas: Editorial de la Universidad Central de Venezuela*.
- Sumreungwong, U. (2003). *Preservice elementary teachers' attitudes toward the characteristics and needs of gifted children*. (Doctoral dissertation), University of Northern Colorado, Colorado, United States.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

- Tannenbaum, A.J. (1986). Superdotación: un enfoque psicosocial. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Concepciones de superdotación* (p.p. 21-52). Nueva York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1997): The meaning and making of giftedness. En Colangelo, R.J., Davis, G.A. (Eds), *Handbook of gifted education* (pp.27-42). Boston. Allyn and Bacon,
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., Burks, B. y Jensen, D. (1930). *The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children* (Vol. 3). Stanford University Press.
- Thomas, W.I. y Znaniecki, F. (1998). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: Badger.
- Thompson, M., Zanna, M. y Griffin, D. (1995). Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence. En R.E. Petty y J.A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 361-386). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M. y Lau, P. S. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26 (2), 112-131.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M. y Callahan, C. M. (1994). *Preservice teachers' perceptions of and responses to the differential needs of gifted Students in their classrooms*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true\\_yERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED372060yERICExtSearch\\_SearchType\\_0=noyaccno=ED372060](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true_yERICExtSearch_SearchValue_0=ED372060yERICExtSearch_SearchType_0=noyaccno=ED372060).

- Tomlinson, C. A., Udall, A., Landrum, M., Coleman, M. R. y Allan, S. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation and collaboration. *Gifted Child Quarterly*, 40 (3),165-171.
- Tonucci, F. (18 de junio, 2020). Los niños han echado de menos a sus amigos y han acabado hartos de deberes. *El Diario de la Educación*.  
<https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/18/los-ninos-han-echado-de-menos-a-sus-amigos-y-han-acabado-hartos-de-deberes/>.
- Tortop, H. S. (2014). Gifted Students' Views About First Stage Of The Education Program For The Gifted Students' Bridge With University (Edupgbu). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 62-74.
- Tourón, J.; Peralta, F. y Repáraz, CH. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 5-39.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca* 9, 95-110.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez (Eds.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. (pp.369-400). Madrid: Pearson Educación.
- Tourón, J. y Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 55–70). American Psychological Association. doi:10.1037/0000038-004.
- Tourón, J. y Pfeiffer, S. (2015). Alta capacidad y desarrollo del talento: aspectos críticos. *Revista de Educación*, 368. (9-10).

- Tourón, J., Reyero, M. y Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En A. Bautista (Coord). *Formación de Profesores de Educación Secundaria. Programación y Evaluación Curricular*. Universidad Complutense. Madrid: ICE.
- Tourón, J. (11 de mayo de 2012). *Cómo son los niños de alta capacidad. Un perfil aproximado*. <http://www.javiertouron.es/2012/05/como-son-los-ninos-de-alta-capacidad-un.html>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2014). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368 (196-231).
- Tourón, J. (febrero de 2016). El Talento Verbal y Matemático en el sistema educativo español: ¿Tiene consecuencias en la construcción social? Trabajo presentado en *I Congreso Internacional: Nuevas perspectivas en el estudio de la Superdotación y el Talento*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Tourón, J. (febrero de 2016). La aceleración: capacidad frente a edad II (9). [https://www.javiertouron.es/la-aceleracion-capacidad-frente-edad-ii\\_12/](https://www.javiertouron.es/la-aceleracion-capacidad-frente-edad-ii_12/)
- Tourón, J. (2012). *Estándares sobre los conocimientos y destrezas que deben tener los profesores de niños de alta capacidad y con talento*, con autorización de Council for Exceptional Children, National Association for Gifted Children, Pamplona.
- Tourón, J. (2018). *¿Existen los Estilos de Aprendizaje?*. <https://www.javiertouron.es/estilos-de-aprendizaje/>.
- 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. doi:10.6018/rie.396781.
- Triandis, H.C. (1991). Attitude and attitude change. Ency. *Human Biology*, 1, 485-496. C.A.: Academy Press. San Diego.

- Troxclair, A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58- 64. doi:10.1080/02783193.2013.740603.
- Trujillo, M.J., De la Poza, M.A. y Portero, N. (2016). Similitudes y diferencias entre actitudes, estereotipos y prejuicios sociales. En M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, A.B. Barragán, A. Martos, y M.M. Simón (Eds.). *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital*, (pp.71-16). ASUNIVEP.
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/677951.pdf#page=72>
- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de la Acción Razonda y Acción Planificada. Psicología social, cultura y educación.
- Ugur, S. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26, 216-222.
- Ulloa Sequeira, M. V. (2004). *Actitudes hacia el sida de las y los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria del turno nocturno del Instituto Autónomo Experimental México, Managua*. (Tesis Doctoral). CIES UNAN-Managua.
- Urbina, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, 27(1), 17-26.
- Valadez, M. D. (2006). Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. En Valadez M. D., Betancourt J. y Zavala M.A. (Eds.). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 53-80) México: Manual Moderno.
- VanTassel-Baska and Stambaugh (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom, July 2005. *Theory Into Practice* 44(3), 211–217.
- <https://www.jstor.org/stable/3497000>.

- Verdugo, M. A. (2003): De la segregación a la inclusión escolar, en Obra Social y Cultural Cajasur: *Educación para la vida*. Córdoba: Obra Social y Cultural Cajasur.
- Verdugo, M. A. (2009): El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349 (2): 23–43.
- Verdugo, M., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Inersio
- Verdugo, M. A, Jenaro, C. y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategia de evaluación e intervención. En M.A.Verdugo (dir), *Personas con discapacidad. Perspectiva psicopedagógicas y rehabilitación* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Vicent, M., Inglés, C. J, Sanmartín, R., Gonzálvez, C., Granados, L. y García-Fernández, J.M. (2017). Perfeccionismo Socialmente prescrito y afectividad en población infantil española. *Psychology and Education*, 7 (1), 17-29.
- Vilaseca, G. (2006). Actitud y práctica educativa del profesorado hacia las necesidades educativas especiales de superdotación. En *I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades. Intercambio de experiencias* (pp. 11-126). Universidad de Barcelona, España.
- Voss T., Kleickmann T., Kunter M. y Hachfeld A. (2013) Creencias de los profesores de matemáticas. En: Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S., Neubrand M. (Eds.) *Activación cognitiva en el aula de matemáticas y competencia profesional de los docentes. Profesor de Matemáticas*, (vol. 8). Springer, Boston, MA.
- Wardman, J. (2009). Secondary teachers', Student teachers' and education Students' attitudes to full year academic acceleration as a strategy for gifted Students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(1), 25-36.

- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: A case study from New Zealand gifted and talented. *Journal of the National Association for Gifted Children*, 10 (1), 11–19.
- Webb, J. T., Gore, J. L. y Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc.
- Wiener, J., y O'Shea, H. (1963). Attitudes of university faculty, administrators, teachers, supervisors, and university students toward the gifted. *Exceptional Children*, 30(4), 163-165.
- Whitmore J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En Freeman J. (Ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp.115-138). Madrid: Santillana. Colección Aula XXI.
- Whitmore, J. y Maker, J. (1985): *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Willians, E.E. (2001). The history of the evolution of gifted identification procedures in Georgia. Dissertation *Abstract International: humanities and social sciences*, 61(8),3059.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169
- Winstanley, C. (2004). What It Is Fair To Do for Gifted Children. In *Roehampton Research Conference in Education*.
- Withmore, J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación actuales. En Freeman, J. (Eds.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp.115-138). Madrid. Santillana.
- Wrench, D.F. (1971): Psicología: *Un enfoque social*. Buenos Aires. Paidós.
- Zanna, M. y Rempel, J. (1988). Actitudes: una nueva mirada a un viejo concepto. *Psicología Social y Conocimiento*, 315-334.



- Zeidner, M., y Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted Students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570.
- Zhan, Ly Hui, S.K (2003). From Pentagon to triangle: A cross-cultural investigation of an implicit theory of giftiness. *Roeper Review*, 25 (2), 78-82  
doi:10.1080/02783190309554203.
- Zietlow, A. G. (1998). *A comparison of regular and gifted teachers' perceptions and practices related to higher level thinking: Four case studies*. (Doctoral Dissertation), Northern Illinois University, Illinois, United States.
- Zundans, L. (2006). Teacher attitudes towards gifted education in a metropolitan boys' school: What work needs to be done?. *TalentEd*, 24(1), 72-78.

## Referencias Legislativas

Consejo Escolar de Extremadura (2010-11). Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en Extremadura. Gobierno de Extremadura.

[https://recursos.educarex.es/pdf/consejo\\_escolar/informe\\_10-11.pdf](https://recursos.educarex.es/pdf/consejo_escolar/informe_10-11.pdf)

Consejo Escolar de Extremadura (2011-12). Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en Extremadura. Gobierno de Extremadura.

[https://recursos.educarex.es/pdf/consejo\\_escolar/informe\\_11-12.pdf](https://recursos.educarex.es/pdf/consejo_escolar/informe_11-12.pdf) .

Consejo Escolar de Extremadura (2012-13). Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en Extremadura. Gobierno de Extremadura.

[https://www.educarex.es/pub/cont/com/0002/documentos/Informe\\_Consejo\\_Escolar\\_2012-13.pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0002/documentos/Informe_Consejo_Escolar_2012-13.pdf) .

Consejo Escolar de Extremadura (2013-14). Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en Extremadura. Gobierno de Extremadura.

[https://www.educarex.es/pub/cont/com/0058/documentos/Informe\\_Sistema\\_Edu\\_Extreme%C3%B1o\\_Educarex\\_13-14.pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0058/documentos/Informe_Sistema_Edu_Extreme%C3%B1o_Educarex_13-14.pdf) .

Consejo Escolar de Extremadura (2014-16). Informe sobre el Estado del Sistema Educativo en Extremadura. Gobierno de Extremadura.

[https://www.educarex.es/pub/cont/com/0058/documentos/1.\\_Informe\\_Consejo\\_Esc\\_completo\\_EDUCAREX\\_2014\\_2016\\_v2.pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0058/documentos/1._Informe_Consejo_Esc_completo_EDUCAREX_2014_2016_v2.pdf) .

Consejo Escolar del Estado (2012). Informe sobre el Sistema Educativo, curso 2010-11. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3a7a949f-6c3f-4cf3-907d-f8320c4b8b92/i2012cee-pdf.pdf>.

Consejo Escolar del Estado (2013). Informe sobre el Sistema Educativo, curso 2011-12.

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<http://ntic.educacion.es/cee/i2013cee/>.

Consejo Escolar del Estado (2014). Informe sobre el Sistema, curso 2012-13. Educativo.

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<http://ntic.educacion.es/cee/i2014cee/>.

Consejo Escolar del Estado (2015). Informe sobre el Sistema Educativo, curso 2013-14.

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<http://ntic.educacion.es/cee/i2015cee/>.

Consejo Escolar del Estado (2016). Informe sobre el Sistema Educativo, curso 2014-15.

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<http://ntic.educacion.es/cee/i2016cee/>.

Consejo Escolar del Estado (2017). Informe sobre el Sistema Educativo, curso 2015-16.

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<http://ntic.educacion.es/cee/i2017cee/> .

Consejo Escolar del Estado (2018). Informe sobre el Sistema Educativo, curso 2016-17.

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html> .

Consejo Escolar del Estado (2019). Informe sobre el Sistema Educativo, curso 2017-18.

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y formación Profesional.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf> .

Decreto 228/2014 de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE, 21 de octubre de 2014, núm. 202, pp. 31554-31588.

<https://www.educarex.es/atencion-diversidad/decreto-atencion-diversidad.html>

Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Diario Oficial de Galicia, núm. 242 de 21 de diciembre de 2011, pp. 37487-37515.

Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (2013). Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual. Diario Oficial de la Unión Europea, 486a Sesión Plenaria, 16-17 de febrero de 2013. Bruselas.

<https://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:ES:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:ES:PDF)

Instrucción 2/2015 de la SGE por la que se concretan determinados aspectos sobre atención a la diversidad, según lo establecido en el Decreto 228/2014 de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la comunidad autónoma de Extremadura. Consejería de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación. Gobierno de Extremadura.

[https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/INSTRUCCION\\_2-2015\\_de\\_SGE\\_en\\_relaci%C3%B3n\\_al\\_Decreto\\_228-2014\(1\).pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/INSTRUCCION_2-2015_de_SGE_en_relaci%C3%B3n_al_Decreto_228-2014(1).pdf)

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, núm. 47, de 9 de marzo de 2011, Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23 de marzo de 2011.

<https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2011/03/07/4/com>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.106, de .4 de mayo de 2006.<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/com>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295. De 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (junio 2020).

<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

Orden de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente. Diario Oficial de Extremadura, núm.29, de 11 de marzo de 2004, pp. 2576-2595.

<http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2004/290o/04050089.pdf>

Orientaciones Educativas. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. (2013). Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. <http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>

## **Anexos**

## **Anexo 1. Confinamiento y Alumnado con Altas Capacidades.**

Esta investigación comienza en el curso escolar 2015-16, en lo que se vislumbraba un proyecto con el que demostrar la influencia de prejuicios negativos de los docentes en las actitudes que observábamos en los centros escolares, hacia el alumnado con AACC. Termina en una situación de confinamiento, absolutamente inesperada e ineludible tanto para docentes, familias y alumnos, por lo que consideramos oportuno reflejarla en este estudio, por su posible repercusión en próximos meses escolares, en los que la indefinición de la situación educativa actual, marcará qué podremos o no hacer en cuanto a la asistencia presencial a los centros, y cómo se plantean posibles cambios, que quizá, sean más relevantes en materia educativa de lo que hemos podido imaginar en estos meses de aislamiento.

El día 11 de marzo de 2020, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, declara que el coronavirus Covid-19 pasa de ser una epidemia a una pandemia, en respuesta a la preocupación, tanto por los alarmantes niveles de propagación, como por los de falta de recursos médicos con los que afrontarla.

Desde este organismo, se insta a todos los países del mundo, a activar y ampliar mecanismos de respuesta de emergencia para frenar el coronavirus Covid-19, aconsejando supervisar poblaciones de riesgo, localizar y aislar cada posible caso del virus, convirtiéndose desde ese momento, no solo una crisis de salud pública, sino en una crisis que afectará a todos los sectores y en los que cada uno de nosotros deberemos participar (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Desde el 14 de marzo de 2020 por tanto, España se ve inmersa como gran parte del mundo, tras la declaración de pandemia debido al COVID -19, en lo que probablemente haya sido la

situación más difícil, sanitaria, social y económica, a la que se haya enfrentado tras los conflictos de la II Guerra Mundial (1945) y la Guerra Civil Española (1936).

A tal efecto, se promulga Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, por el cual, los españoles quedamos confinados en una primera fase de quince días, que acabó convirtiéndose en seis periodos (modificado este RD el 18 de marzo, la primera fase de confinamiento fue prorrogada con el estado de alarma por quince días hasta el día 12 de abril de 2020; por segunda vez, hasta el 26 de abril; por tercera vez hasta las 00:00 del 10 de mayo; por cuarta vez, hasta el 24 de mayo, por quinta vez hasta las 00:00 horas del 7 de junio), hasta el día 21 de junio de 2020, fecha en la que finalizaría el estado de alarma, dando comienzo a una etapa a la que instancias gubernamentales denominan *nueva normalidad*.

Desde el 15 de marzo de 2020, se vieron suspendidas todas las actividades sociales, económica, culturales y educativas, con lo que ello supone para los alumnos y el colectivo docente. Si bien en un principio, la gestión de las medidas se ha centralizado, con el avance de las fases de desescalada, son las comunidades autónomas las que asumen las competencias en materia sanitaria y educativa. En todo caso, el tercer trimestre del curso escolar 2019-20, pasará a la historia como el del confinamiento, el del caos tecnológico para muchos docentes y alumnos, sometidos de inmediato a la inmersión en nuevas tecnologías, en una comunidad autónoma en la que poco habituados estábamos a ello. Aún así, aunando esfuerzos entre los equipos directivos de los centros educativos, los docentes, las familias y los alumnos, se llega a la conclusión del curso escolar sin que los alumnos hayan vuelto prácticamente a las aulas en ningún momento.

La crisis sanitaria se vislumbra imprevisible en los próximos meses, por lo que, desde instancias superiores de la Administración Educativa, se solicita al profesorado extremeño,



aportaciones en múltiples áreas, pedagógica, tecnológica, orientadora...etc, para intentar que el comienzo de curso 2020-21, sea en la modalidad que sea (presencial, semipresencial o en fases de confinamiento) pueda responder al proceso educativo de los alumnos.

Es por ello, aprovechando la ocasión expuesta, por lo que decidimos indagar brevemente y en función de las posibilidades que hemos tenido para ello, en cómo ha sido y qué ha supuesto para los alumnos con altas capacidades este periodo escolar de confinamiento, si han echado de menos los centros, a sus compañeros, las explicaciones de los profesores, qué ha supuesto para ellos ir a otro ritmo en sus aprendizajes e intereses.etc.

Para ello, elaboramos un cuestionario on line, en el que los alumnos tenían que responder a unas preguntas, previa autorización de sus familias. Se distribuyó a través de los medios telemáticos que teníamos al alcance (direcciones de correo, plataformas de redes sociales, grupos de whatsapp). Nuestro objetivo inicial era determinar si la educación tradicional, responde a las necesidades de los alumnos con AACC y comprobar los mitos y prejuicios que muchos docentes tienen sobre sus relaciones sociales con sus iguales, así como evidenciar que necesitan otro tipo de enseñanza, que quizá esta situación haya podido optimizar en su caso.

Los resultados, se han obtenido a partir de su análisis estadístico (SPSS, versión 22) y se exponen brevemente por su implicación con este estudio y por la singularidad de la situación descrita. En la muestra, han participado finalmente 50 alumnos, con una media de edad de 11.4 años ( $DT = 3.09$ ) de etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, registrándose alumnos con AACC desde 1º de Educación Primaria, hasta 1º de Bachillerato. Todos están identificados como ACNEAEs con altas capacidades. Para el resto de preguntas, se ha optado por utilizar una escala Lickert, con 5 opciones de respuesta, en la que los alumnos tienen que identificar del 1 a 5 su Total Desacuerdo, Parcialmente Desacuerdo, Indeciso, Parcialmente de acuerdo, Totalmente de Acuerdo.

Los resultados ante cada una de las preguntas fueron los siguientes:

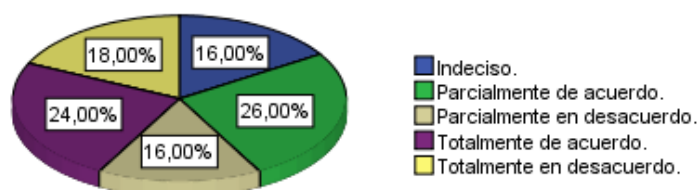
Pregunta 1: *Estar en confinamiento me ha permitido organizar mejor mi tiempo.*



**Figura 31.** Anexo Confinamiento-AACC: organización del tiempo

Casi la mitad de los alumnos encuestados, manifiestan que estar en confinamiento, ha supuesto una ventaja para ellos, organizándose mejor el tiempo dedicado a las tareas y optimizándolo mejor. Muchos alumnos con AACC, terminan pronto las tareas de clase, sobrándoles en muchas ocasiones, un tiempo que no suelen dedicar a otros contenidos, con lo cuál, se aburren, se distraen, llegando incluso a manifestar otro tipo de comportamientos.

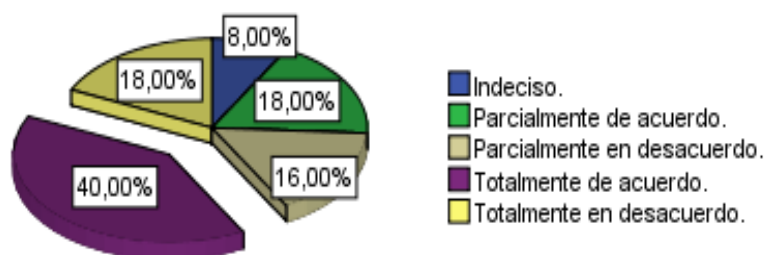
Pregunta 2: *Echo de menos las explicaciones de los profesores.*



**Figura 32.** Anexo Confinamiento-AACC: explicación del profesor.

En esta cuestión, los alumnos se han mostrado más homogéneos en sus respuestas. Un 18% no echa de menos las explicaciones de su profesorado. Por el contrario, un 24% sí manifiesta más afinidad por su profesorado y la dinámica de las clases presenciales. Un 16%, se muestra indeciso ante esta pregunta.

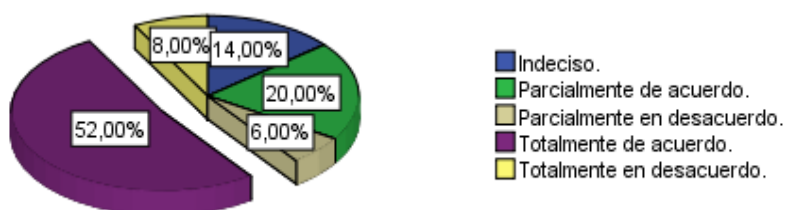
Pregunta 3: *Echa de menos el trabajo en equipo dentro del aula.*



**Figura 33.** Anexo Confinamiento-AACC: trabajo en equipo dentro del aula.

Los resultados obtenidos en esta pregunta, desmontan uno de los mitos que se han venido exponiendo en esta investigación, acerca de las dificultades que manifiestan estos alumnos para relacionarse y trabajar en equipo con sus compañeros. La gran mayoría de los alumnos de AACC encuestados, echa de menos a sus compañeros y al trabajo colaborativo con ellos.

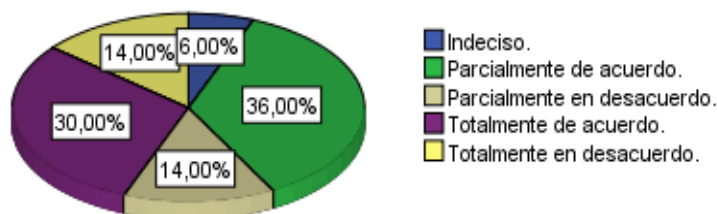
Pregunta 4: *En los centros educativos, los alumnos tenemos pocas oportunidades de investigar sobre temas que nos interesan.*



**Figura 34.** Anexo Confinamiento-AACC: oportunidades de investigar en centros.

Más de la mitad de los participantes en esta encuesta (52%), reconocen que en los centros no pueden investigar ni aprender fuera del currículo establecido, manifestando con ello su deseo de más oportunidades de aprendizaje en el entorno escolar que responda también a sus intereses.

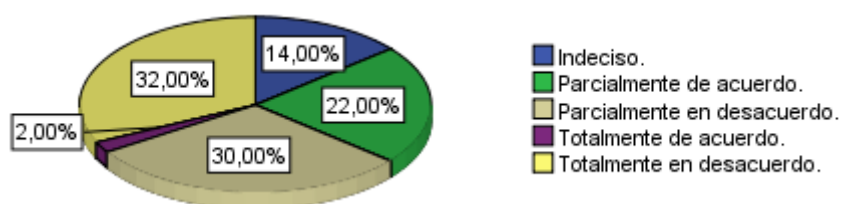
Pregunta 5: *En este periodo de confinamiento, las tareas del colegio me han resultado agobiantes.*



**Figura 35.** Anexo Confinamiento-AACC: tareas del colegio agobiantes.

De nuevo, los resultados en este ítem son muy poco concluyentes. Como recogimos anteriormente, la situación de confinamiento ha desbordado literalmente a muchos docentes y alumnos, a los que les ha costado asumir los planteamientos educativos sobrevenidos por la situación. Sería relevante ampliar este estudio en aspectos relacionados con la accesibilidad de los alumnos a las tecnologías, con la variabilidad de situaciones familiares que puedan haber acontecido en este periodo, así como la capacitación de los docentes en el uso de plataformas y metodologías innovadoras para sus clases, preparadas además de forma inmediata y teniendo en cuenta el propio confinamiento de los docentes.

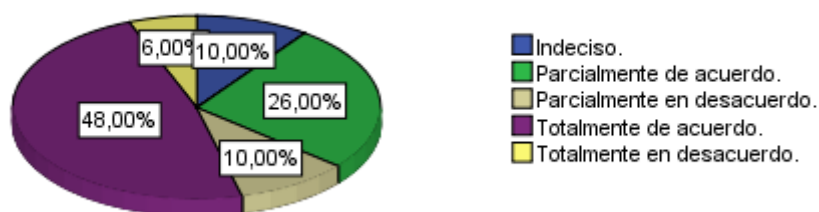
Pregunta 6: *En este periodo de confinamiento, las tareas del colegio me han resultado interesantes.*



**Figura 36.** Anexo Confinamiento-AACC: tareas del colegio interesantes.

Es evidente que las tareas académicas que se han planteado al alumnado en esta tercera evaluación, sometidos al periodo de confinamiento, no han supuesto un reto ni una motivación para ellos, siendo tan sólo un 2% de los encuestados, a los que le han parecido interesantes. Es una cuestión a tener en cuenta, ya que los planteamientos educativos en este confinamiento, han apostado por no introducir aprendizajes nuevos, siendo más dirigidos a afianzamientos y repaso de otros previos ya cursados en formato presencial, con lo que ello supone para el alumnado con AACCC, muchas veces sometido a un currículo que ya domina. Sería uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta para posibles situaciones de confinamiento que puedan volver a acontecer, ya que suponemos, mermaría el interés y la motivación de estos alumnos el no avanzar en sus aprendizajes, atendiendo a sus características y ritmo de adquisición de los mismos.

Pregunta 7: *Quiero volver al colegio/IES con mis compañeros y profesores.*

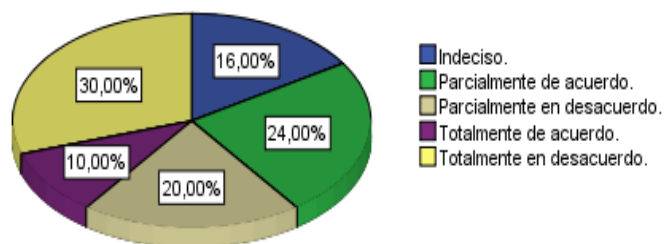


**Figura 37.** Anexo Confinamiento-AACC: volver al colegio/IES.

La mayoría de los alumnos responde muy favorablemente al hecho de volver al centro educativo con sus compañeros, lo que minimiza mitos como el aislamiento social y el rechazo que pueden manifestar estos alumnos. Quieren volver a ver a sus compañeros un 74% del alumnado, frente a un 6% que no quiere. De hecho, cuando se les ha preguntado sobre esta

cuestión, la mayoría de los alumnos centralizaban su interés en volver a tener una educación asistencial en la compañía de sus iguales, no tanto por la propia situación de aprendizaje.

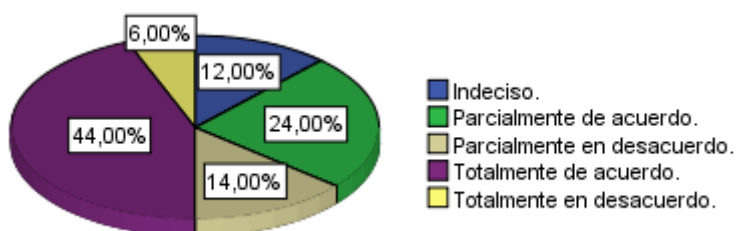
Pregunta 8: *En el colegio/IES me aburro mucho. No tengo ganas de volver.*



**Figura 38.** Anexo Confinamiento-AACC: no volver al colegio/IES.

Como se puede observar en la figura, manifiesta que no quiere volver el 10%, ya que se aburre y prefiere la situación de aprendizaje individualizada a recuperar la normalidad de las aulas. En general, estos alumnos no muestran rechazo al modelo establecido *per se*, sino más bien, a factores que no ayudan al desarrollo de sus capacidades.

Pregunta 9: *Estar en confinamiento te permite avanzar a tu ritmo.*

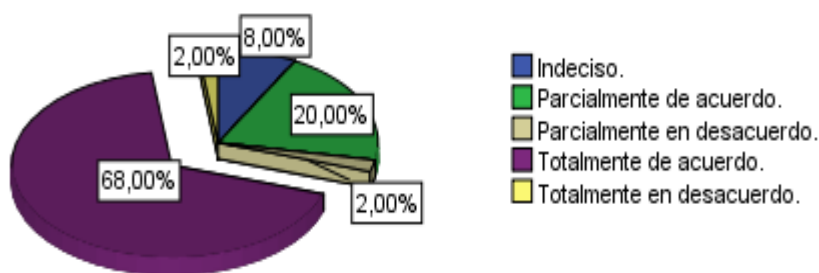


**Figura 39.** Anexo Confinamiento-AACC: avanzar a su ritmo.

La mayoría de los alumnos están totalmente (44%) o parcialmente (24%) de acuerdo con esta cuestión. Muchos de estos alumnos, en la nueva situación sobrevenida por la pandemia, a

juzgar por estos resultados, opinan que han aprendido más y mejor, pudiendo ir a su ritmo, ya que esta situación les ha dado la oportunidad de no tener límites en sus conocimientos, sobre todo en aquellos que más les interesan. Los maestros y profesores han supuesto una guía para el aprendizaje de los alumnos, si bien, más general y homogénea que adaptada al ritmo de los que tienen más capacidad y predisposición hacia los aprendizajes, pero, poder trabajar con tiempos y márgenes más individualizados, ha sido beneficioso para los alumnos, tal y como observamos en estos datos.

Pregunta 10: *La escuela debería trabajar con más metodologías activas, proyectos, investigaciones del mundo real y menos de pizarra y papel.*



**Figura 40.** Anexo Confinamiento-AACC: más metodologías activas.

Es evidente que la mayoría de nuestros alumnos, prefieren escuelas y metodologías más innovadoras, que puedan resultar más flexibles tanto en el acceso a los aprendizajes como en la cantidad y ritmo al que pueden acceder a ellos.

La situación de confinamiento ha confirmado que estos alumnos, en su mayoría, son sociables, disfrutan de la interacción con sus compañeros en el entorno escolar y presentan necesidades educativas que evidencian la utilización de una enseñanza más acorde con los tiempos, menos expositiva, no tan basada en aprendizajes memorísticos y enciclopédicos sino

en proyectos, retos, investigaciones... que permitan el desarrollo de todo su potencial de aprendizaje.

Para muchos alumnos con AACC, la modalidad educativa telemática, impuesta durante el estado de alarma y el confinamiento, ha supuesto una oportunidad diferente para trabajar, para desarrollar su potencial y sus intereses. La figura del profesor no se infravalora en ningún momento, sino que toma otro matiz mediador, dejando tiempo y espacio para que los alumnos investiguen y aprendan de otra forma. Al igual que el contexto escolar, valorado positivamente por gran parte de los encuestados y eje fundamental del desarrollo socio emocional de los alumnos.

Como se ha podido comprobar en estos resultados, el docente es una parte crucial en el desarrollo de estas nuevas propuestas educativas, que, si bien no han sido demasiado frecuentes en nuestras aulas, se han convertido en un recurso obligatorio e indispensable en estos tiempos de pandemia, en los que, además, hemos comprobado su idoneidad como estrategia para el alumnado con AACC, sobre todo para aquellos más motivados intrínsecamente hacia el aprendizaje.

Esta situación debería derivar en una nueva propuesta educativa para los alumnos con AACC, en la que se conjuguen distintas metodologías de acceso a la información, en distintos contextos y aunando la necesaria asistencia al centro educativo, con otras propuestas que faciliten, optimicen los distintos ritmos de aprendizajes y el desarrollen el talento de los alumnos.

En conclusión, cuando un niño se aburre en la escuela, no está aprendiendo, por consiguiente, algo habrá que cambiar (Tonucci, 2020). Se ha vivido una situación impredecible, que muchos de los alumnos con AACC han evaluado de forma positiva en cuanto a sus



aprendizajes. Será importante entonces, abrir las puertas a nuevas experiencias en materia educativa.

En palabras de Duñabeitia y Fernández (2020) “Ahora más que nunca, los docentes deben formar equipo con las familias para replantear la educación de los niños y niñas con altas capacidades. Es el momento de diseñar juntos el cambio educativo con todo lo que hemos aprendido”.

## Anexo 2. Personajes Históricos extremeños con indicadores de AACC.

En este anexo, se adjunta información más detallada de las biografías mencionadas en esta investigación, aportadas por Monañés (2000) y Robles (2019), referidas a extremeños ilustres, cuyas características concurren con lo que podrían haber sido indicadores de excepcionalidad. La intención es meramente informativa, por su relación con el tema tratado:

Montañés (2000):

- **León Leal Ramos:** El cacereño León Leal Ramos nace el 11 de abril de 1.881. De su padre, dedicado a la enseñanza, hereda su especial *sentido didáctico*, su *claridad expositiva* y su *locuacidad*. Estas virtudes pronto se revelarán desde su infancia y primera juventud y darán forma a un joven *inquieto y vivaz que desarrolla tempranamente desde su etapa estudiantil una honda preocupación social* que sería su estandarte y vocación durante toda su vida. Con 15 años finaliza sus estudios de enseñanza media y marcha a la Universidad de Salamanca para estudiar Derecho, carrera que finaliza *brillantemente* en 1.902, siendo distinguido con la obtención del premio extraordinario de Licenciatura. Su *verbo fácil* y su *riqueza de ideas*, le catapultan a foros de debates y a encuentros académicos en los que expone las líneas maestras de su pensamiento social, cuyo epicentro radica en la inexistencia de instituciones de crédito y la descapitalización del medio rural. Creador y director de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Cáceres.

Bacas (2006), nieta de León Leal, narraba que su abuelo, fue muy admirado por su valía y sus obras. Su actuación abarcó también *otras facetas*: fue decano del Colegio de Abogados, inspector de Trabajo, tomó parte como profesor en las Semanas Sociales, fue presidente del Ateneo, promovió la edificación del barrio de Las Casas Baratas,

instauró el primer centro de puericultura, participó en el ámbito educativo, construyendo escuelas por toda la región y creando Mutualidades Escolares Entre otras distinciones, fue galardonado con la Medalla de Oro al Mérito en el Trabajo.

“Y así vivió mi abuelo un *compromiso social* lúcido e infatigable. Se dedicó a esta acción social empleando su profunda formación humanística, su energía y su capacidad de comunicación. Pero mi abuelo era, sobre todo, un hombre bueno, acogedor con todos, que disfrutaba con las pequeñas cosas de la vida, fiel a sus amigos, amante de las tertulias y cariñoso y entrañable con la familia”.

Robles (2019):

- **Luis de Morales**, conocido como *El Divino*, fue un pintor de estilo manierista. Badajoz (1510-1586). *Pintor de gran calidad y acusada personalidad*, acaso el mejor entre los españoles de la segunda mitad del siglo XVI, a excepción de El Greco.
- **Francisco Sanchez de las Brozas, “El Broncense” (1523-1601)**. Nació en la localidad cacereña de Las Brozas y murió en Valladolid. Fue un importante escritor y gramático español, y está considerado el mayor humanista de su tiempo. Fue el catedrático sucesor de Nebrija en la universidad de Salamanca desde 1559. Menéndez Pelayo dijo de él que era el padre de la gramática general y de la filosofía del lenguaje. Tradujo a numerosos clásicos, como Ovidio, Virgilio o Persio, y escribió poesía en latín.
- **Carolina Coronado Romero de Tejada**, escritora romántica, poeta y activista liberal, conocida como **Carolina Coronado**. Nació en Almendralejo (Badajoz) en 1820 y murió en Lisboa en 1911 a los 90 años de edad. Ha sido considerada una de las escritoras españolas más importantes del Romanticismo. En Badajoz fue educada de la forma tradicional para las niñas de la época: costura, labores del hogar... pese a lo cual, ya desde pequeña mostró su interés por la literatura, y empezó a leer, cualquier libro que

podía conseguir. *“Mis estudios fueron todos ligeros porque nada estudié sino las ciencias del pespunte y del bordado y del encaje extremeño, que, sin duda, es tan enredoso como el código latino, donde no hay un punto que no ofrezca un enredo”* (Carta escrita en 1909).

*“En esta población tan vergonzosamente atrasada, fue un acontecimiento extraordinario el que una mujer hiciese versos, y el que los versos se pudiesen hacer sin maestro, los hombres los han graduado de copias y las mujeres, sin comprenderlos siquiera, me han consagrado por ellos todo el resentimiento de su envidia”* (24 de octubre de 1840).

- **José María Gabriel y Galán**, maestro y poeta. Nació en Frades de la Sierra (Salamanca) en 1870 y murió en Guijo de Granadilla (Cáceres) en 1905, a los 34 años de edad. Pasó su infancia en su pueblo natal asistiendo a su escuela, donde *pronto dio muestras de poseer una viva inteligencia natural y una acusada inclinación hacia la creación literaria.*
- **María Josefa Cerrato Rodríguez**, veterinaria, farmacéutica y maestra (1897-1981, Badajoz). Fue pionera en su profesión, porque fue *la primera mujer en España y la tercera en Europa en obtener el título universitario de Veterinaria.* Además, se tituló en Magisterio y Farmacia. *Cursó sus estudios brillantemente* y se tituló en el año 1925 en la Escuela Especial de Veterinaria de Córdoba, centro de origen de la actual Facultad de Veterinaria de Córdoba. Este hecho ocurrió porque al jubilarse su padre, su hermano, quien regentaba el negocio familiar, debería cerrarlo si no había un veterinario. Fue su padre quien la animó a matricularse en la universidad para obtener el título de veterinaria. En aquel tiempo las mujeres tenían prohibido estudiar esta carrera, por lo que en 1923 María Josefa tuvo que lograr un permiso especial del Ministerio de

Instrucción Pública en el que se incluía un certificado médico que avalaba sus aptitudes físicas. Además, cursó solfeo en el Conservatorio de Madrid, el bachillerato en Badajoz y allí mismo logró el título de Magisterio. Cursó los tres primeros cursos de Farmacia en la Universidad de Granada. Se matriculó como alumna libre en la Escuela Especial de Veterinaria de Córdoba en 1924 y obtuvo la licenciatura en 1925.

- **Juliana Fariña González**, médica, doctora, investigadora, catedrática y académica. Nació en Badajoz en 1946. Ha sido la primera mujer catedrática de medicina en España, la primera mujer presidenta de un colegio de médicos en España y la primera mujer en ocupar sitio en la Organización Médica Colegial de España (OMC). Ha destacado en su trayectoria profesional por impulsar una nueva técnica de autopsia realizada mediante ecografía y punciones con aguja.

**Anexo 3. Cuestionario Sociodemográfico.**

| <b>Acerca de su situación personal y profesional</b>  |   |
|---|---|
| <b>1. Género:</b><br>a) Mujer<br>b) Hombre  | <b>2. Edad:</b>   |
| <b>3. Estado civil.</b><br>a) Soltero.<br>b) Casado.<br>c) Divorciado.<br>d) Otros.   | <b>4. Número de hijos:</b>  |
| <b>5. Titulación Académica:</b><br>a) Diplomatura en Magisterio<br>b) Grado en Formación del Profesorado<br>c) Licenciatura<br>d) Otras.  | <b>6. Años de experiencia como docente:</b>   |
| <b>7. Situación laboral:</b><br>a) Funcionario.<br>b) Interino.<br>c) Otros.  | <b>8. La formación sobre alumnos con altas capacidades, la ha realizado:</b><br>a) A través de CPR.<br>b) De forma autónoma.<br>c) En mi formación universitaria.<br>d) No he recibido formación sobre alumnos con altas capacidades. |
| <b>9. Valore su nivel de formación y conocimientos para identificar altas capacidades en sus alumnos.</b><br>a) Muy bajo<br>b) Bajo<br>c) Medio<br>d) Alto<br>e) Muy alto.  | <b>10. Conoce a algún alumno con altas capacidades:</b><br>a) Si<br>b) No<br>c) No lo sé  |
| <b>11. Valore en qué grado se considera a sí mismo volcado y comprometido con la identificación temprana de posibles altas capacidades en sus alumnos:</b><br>a) Muy comprometido<br>b) Comprometido<br>c) Neutro<br>d) Poco comprometido<br>e) Nada comprometido | <b>12. Indique el número de alumnos con altas capacidades identificados por usted o derivados a los correspondientes profesionales para su identificación durante su experiencia docente:</b>   |
| <b>13. Indique en qué grado supone repercutirá su participación en este proyecto para la identificación de alumnos con aacc:</b><br>a) Muy bajo<br>b) Bajo<br>c) Medio<br>d) Alto<br>e) Muy alto.   | <b>14. Indique en qué grado este proyecto supondrá una mejora educativa para el centro:</b><br>a) Muy bajo<br>b) Bajo<br>c) Medio<br>d) Alto<br>e) Muy alto.  |

**Muchas gracias por su ayuda en esta investigación**

## Anexo 4. Cuestionario *Opiniones sobre los Superdotados y su Educación*, de Gagné y Nadeau (1991).

**PRE TEST. NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJA EN ESTOS MOMENTOS:**

**4 últimos dígitos de su DNI:**

Brief presentation of Gagné y Nadeau's Attitude Scale "*Opinions about the gifted and their education*".

Francoys Gagné, Ph. D.

Université du Québec à Montréal (Canadá)

### OPINIONES SOBRE LOS SUPERDOTADOS Y SU EDUCACIÓN

(Versión española, con autorización de los autores, de Tourón, Fernández y Reyero)



#### ACTITUDES DEL PROFESORADO EN LA IDENTIFICACION DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES.

(\*) Carmen Gómez Labrador

(\*) Actualizados términos con el consentimiento de los autores de la versión española

A continuación, se plantean una serie de afirmaciones referentes a los alumnos con altas capacidades. Nos gustaría saber su grado de acuerdo con cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, siéntase con total libertad para expresar su opinión personal.

1. Utilice la escala que viene a continuación para expresar su opinión.
2. Rodee con un círculo el número que mejor represente su opinión.
3. Conteste tan espontáneamente como sea posible.
4. Por favor, conteste a todas las preguntas.
5. Utilice la respuesta tres el menor número de veces posible.

| 1                        | 2                          | 3        | 4                       | 5                     |
|--------------------------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Indeciso | Parcialmente de acuerdo | Totalmente de acuerdo |

|     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 01. | Nuestros centros deberían proporcionar servicios educativos especiales para los alumnos con altas capacidades.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02. | La mejor forma de atender las necesidades de los alumnos con altas capacidades es situándolos en clases especiales.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 03. | Los alumnos con dificultades de aprendizaje son los que tienen una mayor necesidad de servicios educativos especiales.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 04. | Los programas especiales para alumnos con altas capacidades tienen la desventaja de crear elitismo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 05. | Los servicios educativos especiales para alumnos con altas capacidades son una muestra de privilegio.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 06. | Cuando se sitúa a los alumnos de altas capacidades en clases especiales, los otros se sienten infravalorados.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 07. | La mayoría de los alumnos con altas capacidades que avanzan un curso tienen dificultades para relacionarse socialmente con el grupo de estudiantes mayores.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 08. | Es más perjudicial para los alumnos de altas capacidades que malgasten el tiempo en su clase, que el esfuerzo que tengan que poner para adaptarse a un grupo superior. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09. | Los alumnos con altas capacidades, generalmente se aburren en el colegio.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 10. | Los alumnos que avanzan un curso están, generalmente, presionados a hacerlo por sus padres.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Los alumnos con altas capacidades, malgastan su tiempo en las clases regulares.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Tenemos mayor responsabilidad en ofrecer ayudas especiales a los alumnos con dificultades de aprendizaje que a los de altas capacidades.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Las personas con altas capacidades son un recurso valioso para nuestra sociedad.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades, son, a menudo, ignoradas en nuestros centros educativos.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Los alumnos con altas capacidades, necesitan una atención especial para desarrollar completamente sus talentos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Nuestros centros educativos están preparados adecuadamente para atender las necesidades de los alumnos con altas capacidades.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Me gustaría que me consideraran una persona con alta capacidad.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Son los padres los que tienen una mayor responsabilidad en ayudar a sus hijos con altas capacidades a desarrollar sus talentos.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Un alumno que ha sido identificado de altas capacidades, tiene más dificultades para hacer amigos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Los alumnos con altas capacidades deberían permanecer en las clases regulares, puesto que son un estímulo intelectual para otros compañeros.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Separando los estudiantes en alumnos con altas capacidades y otros grupos, estamos incrementando el etiquetaje de los mismos.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Algunos profesores sienten amenazada su autoridad por los alumnos que presentan altas capacidades.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Los alumnos con altas capacidades ya están favorecidos en nuestros centros educativos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Con el fin de progresar, una sociedad debe desarrollar los talentos de los alumnos con altas capacidades al máximo.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Ofreciendo servicios educativos extraordinarios a los alumnos con altas capacidades, estamos preparando a los futuros miembros de una clase dominante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Los contribuyentes no deberían tener que pagar impuestos por la educación especial de una minoría como los alumnos con altas capacidades.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Los alumnos medios son el mayor recurso de nuestra sociedad, por tanto, ellos deberían ser el centro de nuestra atención.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Los alumnos con altas capacidades, podrían llegar a ser vanidosos o egocéntricos si se les presta una atención especial.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Cuando los alumnos con altas capacidades avanzan un curso, corren el riesgo de tener “lagunas” en su conocimiento.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Puesto que invertimos fondos para alumnos con dificultades, deberíamos hacer lo mismo con alumnos con altas capacidades.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | A menudo, los alumnos con altas capacidades son rechazados porque la gente les tiene envidia.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | Las programaciones generales de los centros educativos limitan la curiosidad intelectual de los alumnos con altas capacidades.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Los líderes de la sociedad del mañana serán, en gran parte, los alumnos con altas capacidades de hoy.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Se debería permitir avanzar un curso a un mayor número de alumnos con altas capacidades.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Muchas gracias por su ayuda en esta investigación**



## **Anexo 5.** Curso formativo en AACC llevado a cabo en esta investigación.

Los contenidos del curso formativo llevado a cabo con los participantes de esta investigación, trataron sobre estos temas:

- **BLOQUE I.** *¿Qué es la inteligencia? ¿Qué son las altas capacidades? ¿Cómo son los niños con altas capacidades?.*

Este bloque comienza por introducir el término de inteligencia y cómo se ha ido desarrollando según los distintos modelos teóricos la conceptualización de la superdotación y el talento, desde los Modelos de capacidad orientada al rasgo (psicométricos), Modelos de Rendimiento, Cognitivos, Socioculturales, del Talento Matemático (Test fuera de nivel), Modelos Global de Superdotación, Modelo Explicativo, Modelo Tripartito sobre Alta Capacidad.

En el siguiente punto, se desarrollan contenidos referidos a mitos, prejuicios y estereotipos que los docentes mantienen hacia el alumnado con altas capacidades, para introducir los diferentes términos con los que se ha ido conceptualizando a estos alumnos. Posteriormente se analiza cuál es la situación estadística real de estos alumnos en el territorio nacional y su comparativa con nuestra comunidad autónoma en los últimos años y seguidamente, se exponen cómo son estos alumnos, qué características tienen referidas al ámbito cognitivo, motivacional, de personalidad...etc. Se visualizaron indicadores primarios en estos alumnos (referidos a inteligencia, cognición y metacognición) e indicadores secundarios (referidos a motivación, creatividad y relaciones sociales), cuáles son las principales tendencias en su desarrollo, aspectos relacionados con la creatividad, la hipersensibilidad y la posible comorbilidad con otros

rasgos, para finalizar con ejemplos y casos prácticos relacionados con primeras sospechas de posible alta capacidad.

- **BLOQUE II.** *Trabajo con estos alumnos. Procedimientos de identificación y evaluación.*

En este bloque se desarrollan contenidos que tienen que pretender mostrar cómo es la fase de detección de estos alumnos por parte de los docentes, qué indicadores utilizan en sus aulas y se muestran materiales y pruebas de screening con los que hacer una primera detección de posibles alumnos con altas capacidades. Se plantean programas de identificación temprana en todas las etapas educativas (Infantil y Primaria sobre todo).

Tras ello, se expone cómo es el proceso de evaluación psicopedagógica de estos alumnos, quién, cómo, dónde, por qué y cuándo se debe realizar la demanda de evaluación psicopedagógicas a los servicios de orientación educativa (Equipos de Orientación y Departamentos de Orientación), qué aspectos y áreas son necesarias evaluar para determinar si un alumno tiene o no necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades y cómo se realizan estas evaluaciones. Se muestran en todo momento ejemplos de test psicométricos y pruebas estandarizadas utilizadas en estos procesos, así como ejemplos reales de alumnos y alumnas, autorizados siempre por sus familias y preservando su privacidad en todo momento, con los que ir comentando la teoría.

En el siguiente apartado, se realiza un recorrido por toda la normativa referente a alumnado con altas capacidades, desde las referencias en el ámbito europeo, a la legislación nacional y autonómica que sustenta la respuesta educativa a este alumnado actualmente. Posteriormente, tras esta fundamentación, se exponen las distintas

definiciones oficiales referidas a los alumnos y alumnas con alta capacidad intelectual y se realizan visionados de vídeos con testimonios de diversas familias y alumnos.

- **BLOQUE III.** *Respuesta Educativa a estos alumnos.*

Este apartado expone, una vez identificada y contextualizada normativamente la situación de un alumno con alta capacidad, qué medidas educativas se pueden llevar a cabo dentro del horario escolar, principalmente. Se definen y ejemplifican estas medidas, como los agrupamientos, el enriquecimiento y sus tipos, la aceleración y flexibilización...etc.

Se intensifica la formación en la respuesta educativa que se puede dar a este alumnado desde la comunidad autónoma de Extremadura, a través de la realización de las medidas expuestas en su normativa autonómica para atender a la diversidad, comenzando por mostrar medidas ordinarias (para las que no es necesario realizar una evaluación previa, como son los programas de enriquecimiento, detallando tipos y ejemplos) y las específicas, como son las extraordinarias (se detalla el proceso de realización de una adaptación curricular de ampliación y se exponen ejemplos) para concluir con la exposición de las medidas excepcionales (aceleración en infantil y flexibilización) mostrando el proceso según nuestra normativa y ejemplificando casos reales de alumnos.

- **BLOQUE IV.** *Casos Prácticos.*

En este apartado, se exponen a los docentes casos reales de alumnos de las distintas etapas educativas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) con una serie de indicadores y preguntas sobre las que tienen que reflexionar y concluir si es o no alumnado con altas capacidades, qué respuesta educativa se le puede dar y si es o no

adecuado el proceso de identificación e intervención que están recibiendo y cómo lo mejorarían en su caso.

Seguidamente, se muestra a los docentes una amplia variedad de recursos materiales (programas de enriquecimiento, materiales educativos, webgrafía y bibliografía relacionada con altas capacidades...) que pueden utilizar en su práctica educativa. Se plantea igualmente una recopilación de recursos procedentes de otras comunidades autónomas, que tienen ya establecidos para la respuesta a estos alumnos.

Por último, se plantea un caso práctico concreto de adaptación curricular de ampliación, en la que ir visualizando y completando los distintos apartados establecidos en nuestra legislación y un caso práctico de programa de enriquecimiento.

- **BLOQUE V.** *Experiencias reales con alumnos con AACC.*

En este último apartado, pretendemos recopilar y compartir experiencias de nuestros centros, qué líneas de actuación se han ido llevando a cabo, como el programa Project@, así como otras actividades y/o talleres de enriquecimiento extracurricular tanto con alumnos como con familias. Finalizamos el curso con el visionado de un vídeo de casos reales con cuatro alumnos de altas capacidades de nuestro entorno educativo (autorizados previamente y encriptados para salvaguardar la intimidad de los menores) en los que ellos mismos exponen cómo han sido sus experiencias, qué han sentido en los distintos momentos de su vida y de su escolarización, qué les gustaría aprender, que no se enseña en los centros, etc.

**Anexo 6.** *Participación en esta investigación del centro concertado La Asunción Josefinas, de Cáceres. Proyecto de identificación e intervención con este alumnado llevado a cabo.*

En mayo de 2016, en reunión mantenida con la orientadora del centro, la directora y el equipo de esta investigación desde la Universidad de Extremadura, se propone al centro la participación en este estudio y se incrementa la intervención con un programa de identificación educativa del alumnado con posibles altas capacidades intelectuales y propuestas para la puesta en marcha de un programa de enriquecimiento dirigido a todos los alumnos.

Este centro educativo participante en nuestra investigación, se ubica en Cáceres capital. Pertenece a las Hermanas Josefinas de la Santísima Trinidad y lleva desde el año 1950 en el ámbito educativo en esta ciudad. Entre sus acciones educativas priorizan constituir una escuela abierta a todos, que dignifique y dé sentido a la vida, que eduque en un clima familiar, de comunidad, disponible y comunicativa. La oferta educativa del centro incluye aula matinal, escuela de infantil de 0 a 3 años, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Entre los Servicios que ofertan se encuentran: actividades formativas complementarias, polideportivo, residencia, clases de apoyo a bachillerato, club deportivo. Además, otras actividades como: aula de cine, campamentos para primaria y secundaria, campo de trabajo en verano, escuela de padres y clases de guitarra.

Son un centro abierto a las nuevas tecnologías y tendencias educativas innovadoras como así queda reflejado con su participación en esta investigación, entendida como un proyecto de innovación educativa en la atención a la individualización de la enseñanza y a sus alumnos con altas capacidades intelectuales.

Los participantes de este grupo experimental asistentes al curso formativo llevado a cabo en el Estudio 2, también lo hicieron posteriormente en un proyecto de innovación educativa que

consistía en un programa de detección y enriquecimiento y que se sustentaba en los siguientes objetivos:

- Informar, sensibilizar y apoyar a toda la comunidad educativa para el conocimiento, comprensión y atención de las necesidades de los niños con altas capacidades educativas.
- Asesorar a los profesores en las características que conceptualizan al alumnado con altas capacidades, en las distintas etapas educativas.
- Facilitar la utilización de herramientas educativas sencillas que faciliten al profesorado la detección e identificación de este alumnado.

Las consecuencias de este Proyecto de Intervención Educativa, se enmarcaban:

- Con respecto a los docentes, en favorecer la identificación temprana del alumnado que posee características relacionadas con altas capacidades intelectuales y orientar la respuesta educativa que se llevará a cabo con estos alumnos, desde el momento mismo de la detección de las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta.
- Respecto al alumnado, facilitando la identificación de sus necesidades educativas.
- Respecto al colegio, orientando las medidas educativas de intervención con este alumnado y las pautas para la realización de programas de enriquecimiento en el aula (como medidas ordinarias de atención a la diversidad) y programas de enriquecimiento extracurricular dirigidas a todos los alumnos, basándonos en el modelo de enriquecimiento escolar SEM, (Renzulli y Rais, 199; 2008) con actividades en distintos niveles de profundidad y dificultad, donde se atiende también al alumnado identificado en el centro con altas capacidades intelectuales.

En todo momento, la metodología de trabajo se sustentó en el principio de colaboración entre los distintos agentes implicados (la orientadora y el equipo directivo del centro y la coordinadora de este proyecto).

Durante el primer trimestre del curso 2016-17, se propuso al centro la colaboración en la investigación, que iniciamos con la realización de los cuestionarios sociodemográficos y de actitudes (Gagné y Nadeau, 1991), sin que los profesores hayan recibido ningún tipo de formación previa en alumnado con AACC.

Se facilitó información a la comunidad educativa sobre el proyecto y las actuaciones que se van a desarrollar en el centro para la detección y evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales.

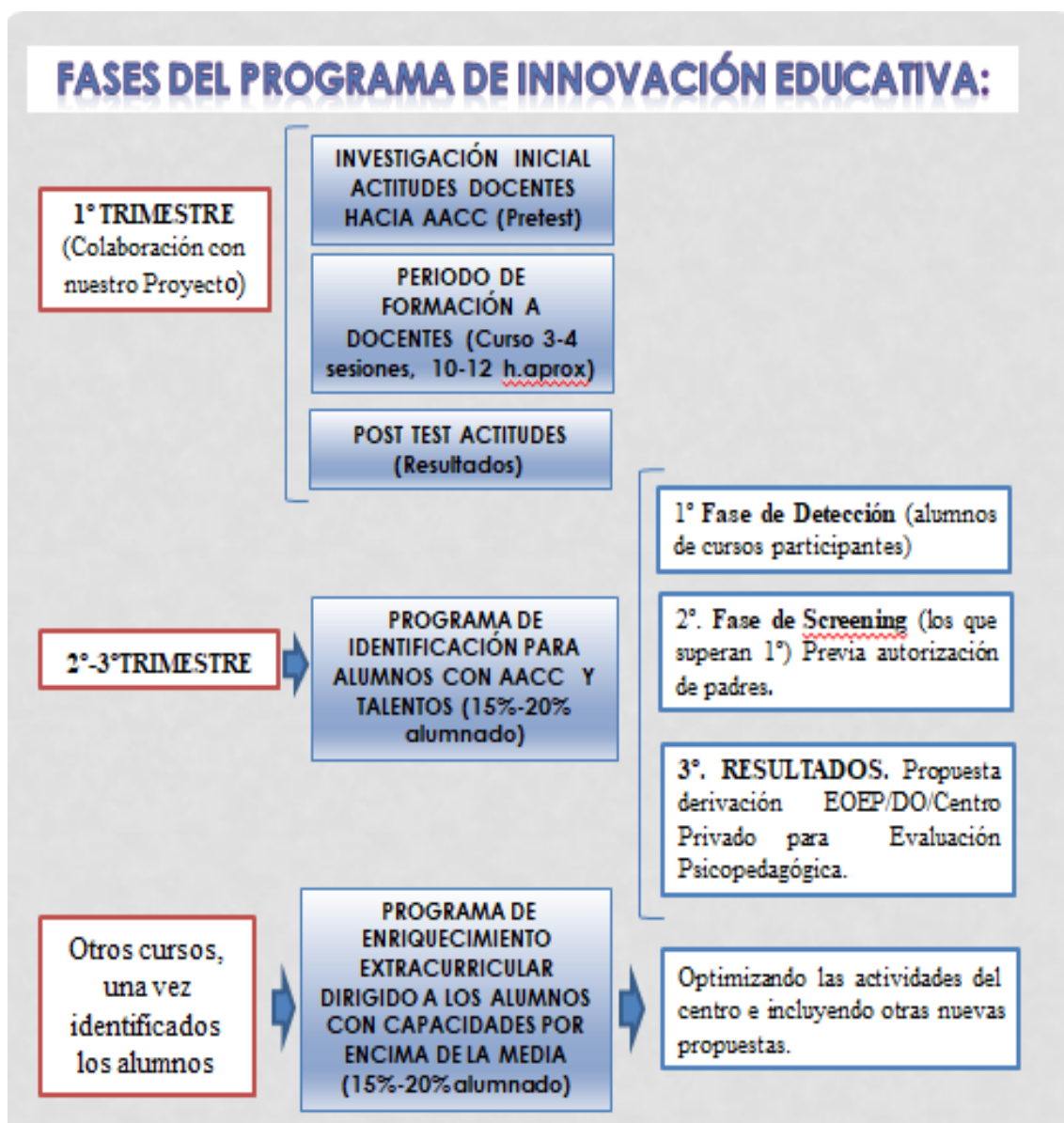
Tras la formación, los profesores asistentes realizaron los mismos cuestionarios (postest) y se llevaron los materiales con los que se pretendía hacer el screening inicial, una vez asimilado cómo son y cómo aprenden estos niños. El objetivo era que identificaran a sus alumnos, cada tutor a la totalidad de su grupo clase, para ver cuántos de ellos serían susceptibles de pasar a la siguiente fase en función de las puntuaciones centiles que obtuviera cada alumno.

Durante los meses de noviembre y diciembre, se facilitó a los tutores de Educación Infantil, Primaria y 1º y 2º de ESO, los cuestionarios aportados por la orientadora para la detección del alumnado con altas capacidades intelectuales, debiendo cumplimentarlos para todos los alumnos participantes en el proyecto en el segundo trimestre del curso.

En esta fase, la orientadora del centro y la coordinadora de este proyecto, analizaron los cuestionarios aportados para identificar al alumnado con indicios de altas capacidades. A tal efecto, el alumnado seleccionado debió haber superado los requisitos mínimos establecidos en el baremo de los cuestionarios para el profesorado.

Posteriormente, se elaboró un listado de los alumnos que habían obtenido la puntuación necesaria para continuar el proyecto y, previa autorización de las familias, a través de un documento elaborado a tal efecto y la cumplimentación del cuestionario de detección para las familias, la orientadora del centro realiza un listado definitivo de los alumnos que pasan a la

siguiente fase de este proyecto, en la que aplicará otras pruebas de evaluación que actúen a modo de screening.



*Figura 41. Resumen del Proyecto en el Centro Concertado. Elaboración propia.*

Una vez concluidas las pruebas, el alumnado que presentase unos niveles altos de capacidades intelectuales, se le orientaría hacia la correspondiente evaluación psicopedagógica. Los alumnos resultaron seleccionados por la observación de los tutores, otros fueron identificados según el baremo de los cuestionarios y otros por sospecha y cumplimiento de ciertos indicadores.



Los maestros tutores, hicieron llegar también a las familias de estos alumnos otro cuestionario, facilitado por la orientadora.

Los cuestionarios de las familias, una vez cumplimentados, se entregaron al tutor/a y éste a la orientadora y coordinadora de este proyecto, antes de que finalizase el segundo trimestre, para su análisis y valoración.

En el tercer trimestre del curso 2016-17, se iniciaron las evaluaciones propuestas en la fase de screening de estos alumnos que habían superado las fases anteriores de proyecto, con el fin de identificar sus capacidades y asegurar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Del total de 81 alumnos, pasan la primera prueba (RAVEN CPM o SPM) un total de 20 alumnos, con indicadores de alta capacidad intelectual.

De esos 20, finalmente completan el screening 13 alumnos, con percentiles e indicadores de alta capacidad intelectual, por lo que se proponen como alumnos susceptibles de ser evaluados de forma más completa en todos los aspectos, por posibles altas capacidades. Finalizado el tercer trimestre, se elaboraron informes individualizados de los alumnos que habían superado la fase de screening, que se hicieron llegar desde el centro a las familias.