

Actitud del profesorado hacia la atención al alumnado de alta capacidad. Estudio en la Comunidad Valenciana

Teacher Attitudes towards Serving Gifted Students in the Valencian Community. A Case Study

Anna Monzó-Martínez¹ y Laura García-Raga

*Departamento de Teoría de la Educación. Universitat de València (España)

Resumen

Las investigaciones que han examinado las actitudes y las creencias del profesorado hacia la educación del alumnado con alta capacidad corroboran que el profesorado que tiene una actitud positiva apoya a este alumnado e intenta satisfacer sus necesidades emocionales, sociales y académicas, mientras que el profesorado que presenta actitudes negativas puede provocar la pérdida de motivación, el bajo rendimiento e, incluso, en ocasiones, el deterioro de su capacidad. El presente estudio se plantea investigar, por un lado, cuáles son las actitudes del profesorado valenciano hacia el alumnado de alta capacidad y sus necesidades a partir del análisis de sus creencias y, por otro, conocer el impacto de la formación recibida sobre estas actitudes. En esta investigación han participado un total de 1176 docentes de la Comunidad Valenciana. El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación ha sido un cuestionario elaborado ad hoc. Los resultados indican que la actitud del profesorado hacia la alta capacidad resulta más positiva entre el profesorado de menor edad y con menor tiempo trabajado. También el profesorado de infantil y primaria en comparación con el de niveles superiores. En cambio, la formación recibida no parece tener un gran impacto en sus creencias. Por lo tanto, la concreción de la formación no debería subestimar los factores ambientales, y muy especialmente las representaciones sociales, vinculadas con las diferentes generaciones.

Palabras clave: Altas capacidades; formación del profesorado; actitud; educación inclusiva.

¹ **Correspondencia:** Anna Monzó Martínez, anna.m.monzo@uv.es, Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010 València.

Abstract

Research examining teacher attitudes while serving learners in gifted education corroborates that teachers who have a positive attitude are more likely to support their students, attempting to meet their emotional, social, and academic needs. On the contrary, teachers who respond negatively can hamper the development of key competences, resulting in loss of motivation and a poor academic performance. In this line, the present study aims to investigate the attitudes of Valencian teachers towards highly capable students—and their needs—through an analysis of their beliefs, while also determining the impact of the training received on the development of said attitudes. To achieve this, an ad-hoc questionnaire was designed and administered to a total of 1176 teachers from the Valencian Community. Results indicate that the attitude of teachers towards gifted students is more positive among younger instructors with fewer teaching experience, as well as among early years and primary school teachers in comparison with those teaching at higher levels. Furthermore, the results obtained prove that the training received does not significantly impact teacher attitudes and beliefs, thus emphasizing the need to consider environmental factors and, especially, the social representations associated to the different generations.

Keywords: Gifted education; teacher training; attitude; inclusive education.

Introducción y objetivos

La actitud del profesorado hacia diversos ámbitos guarda una estrecha relación con las decisiones que pueda tomar a la hora de intervenir en el contexto educativo. Es por ello que las actitudes que posean hacia la alta capacidad van a determinar muy directamente que implementen o no medidas educativas, así como también el tipo de medidas que decidan llevar a cabo. Se entiende por actitud una predisposición, existente en el sujeto y adquirida por aprendizaje, que impulsa a éste a comportarse de una manera determinada en situaciones concretas. Incluye un elemento conativo (conductual), otro afectivo (patrones de valoración de los estímulos recibidos) y uno cognitivo (creencias, es decir, patrones de interpretación de los estímulos en la línea de anticipación de otros estímulos colaterales o sucesivos) (Sabater, 1989). Investigar sobre el tipo de actitudes que posee el profesorado resulta, por lo tanto, esencial. Desde un punto de vista más sociológico, además, las actitudes pueden relacionarse con las representaciones sociales. En este sentido, estas pueden entenderse como elementos básicos, primarios en el desarrollo de las representaciones sociales y constituir el núcleo central (Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007).

En el ámbito cognitivo, las creencias del profesorado implican teorías subjetivas de la enseñanza y el aprendizaje, así como teorías subjetivas sobre las características del alumnado que juegan un papel importante en la interacción con estos en el contexto escolar (Matheis et al., 2018). Afectan a su comportamiento, sus formas de comunicación e incluso sus métodos de enseñanza (Curtis, 2005, en Kaya, 2019).

Si bien la forma de entender la alta capacidad ha ido evolucionando en los últimos años, en el ámbito de la investigación educativa, esta visión no siempre tiene un impacto directo en las aulas y sobre los y las docentes, ya que a nivel social continúan existiendo determinadas creencias que dificultan la implementación de nuevas propuestas edu-

cativas. Durante las últimas décadas se han ido desarrollando teorías y modelos que, como afirman Sternberg y Kaufman (2018) se pueden interpretar más que como visiones contrapuestas, como un continuo donde las nuevas teorías parten de las predecesoras, pero añadiendo componentes adicionales que reflejan el estado de la investigación en ese momento. De esta manera, se puede advertir una evolución en la orientación de la forma de entender la alta capacidad que ha pasado de postulados y teorías centradas en el CI, de tipo esencialista, a una ampliación de la mirada que tiene en cuenta factores no cognitivos, como la motivación, (Renzulli, 1978, 2005, 2015; Sternberg, 2000), y contextuales y socioculturales (Gagné, 2015; Tannenbaum, 2000). En los últimos años, han aparecido nuevos modelos que integran la perspectiva del desarrollo del talento y la contextual, y entienden la alta capacidad como algo dinámico, desde una perspectiva evolutiva y contextual (Dai, 2021; Subotnik et al., 2020).

Concretamente, desde el Mega-Modelo (Subotnik et al., 2020), la alta capacidad se puede ver como un proceso de desarrollo en que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente desarrollados la eminencia es la característica que hace merecedor/a de esta denominación. “Tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquier estadio del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas” (Subotnik et al., 2011, p. 7). Estos autores fundamentan su modelo en una visión de la alta capacidad como un constructo dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y no limitado a un alto CI. Así, el desarrollo del talento pasaría por una serie de estadios, asociados a factores medioambientales y a variables psicosociales que jugarían un papel decisivo (Pfeiffer, 2017).

Desde esta perspectiva, los autores apuntan que existen, además, factores limitadores de tipo psicosocial (baja motivación, formas de pensamiento improductivos, bajo nivel de fortaleza psicológica, habilidades sociales pobres) y de tipo externo o aleatorio (acceso tardío al dominio, falta de coincidencia entre intereses y oportunidades), que pueden dificultar este desarrollo. Del mismo modo que existen también potenciadores, tanto de tipo psicosocial (motivación óptima, oportunidades acogedoras, mentalidades productivas, fuerza psicológica desarrollada, habilidades sociales desarrolladas); así como también de tipo externo y aleatorio (oportunidades ofrecidas dentro y fuera de la escuela, recursos financieros y el capital social y cultural) (Subotnik et al., 2020).

En una línea similar, Dai (2021) entiende que el talento es una propiedad estructural y funcional de la persona que se desarrolla de manera contextual, a través de la maduración y las transacciones adaptativas con entornos socioculturales relevantes. El desarrollo del talento muestra, en este sentido, una complejidad en constante evolución que no se puede explicar a partir de componentes más simples de nivel inferior que forman parte del sistema de desarrollo en cuestión. El potencial de talento de una persona no es una capacidad fija, sino que dependerá de las oportunidades ambientales, los recursos y las experiencias. Las oportunidades y retos ambientales conducirán a diferentes patrones de efectividad y a una variedad de caminos y trayectorias de desarrollo del talento. Este desarrollo se impulsará a partir de fuerzas endógenas y exógenas e irá aumentando la diferenciación e integración desde un desarrollo más ligado a las bases bioecológicas a una amplia gama de talentos en dominios creados culturalmente (Dai, 2021).

Desde estas perspectivas lo que interesa no es si una persona es o no superdotada, sino las diferentes trayectorias de desarrollo del talento que son únicas, dinámicas y se encuentran mediatizadas por factores contextuales (endógenos y exógenos) y por la evolución de la propia persona a lo largo del ciclo vital. La identificación de las altas capacidades tendrá como objetivo, por lo tanto, atender las necesidades educativas del alumnado mediante programas y recursos específicos (Pfeiffer, 2017). Las teorías integradoras (Dai, 2021; Subotnik et al., 2020), son además relevantes en el ámbito educativo, ya que los contextos escolares se erigen en entornos que tienen que orientar, dependiendo del momento madurativo, hacia el desarrollo del talento.

Es difícil que se implementen en los centros educativos oportunidades para el desarrollo del talento si se parte de ideas preconcebidas, como el hecho de que el alumnado de alta capacidad no necesita una ayuda particular, ya que se considera que ya es suficientemente inteligente. En este sentido, la idea que puede tener el profesorado de lo que es un niño o una niña de alta capacidad no es de total desconocimiento, sino que más bien está relacionada con una serie de ideas preconcebidas sobre lo que es ser inteligentes. Las investigaciones de Sternberg (1985) apuntan así, que las personas tienen teorías implícitas sistemáticas de la inteligencia y que utilizan estas teorías implícitas con precisión tanto para evaluarse a ellos mismos como para evaluar a los otros. Es por ello por lo que es necesario atender a estas teorías implícitas (Villamizar, 2011; Villamizar y Donoso, 2013). En este sentido, el término alta capacidad puede resultar ambivalente: tiene una cierta representación positiva (ser inteligentes es una cosa buena), pero siempre que no se salga de ciertos límites. La excepcionalidad puede provocar sentimientos contrapuestos: admiración y orgullo, por un lado, o envidia y miedo por el otro.

Las investigaciones que han examinado las actitudes y las creencias del profesorado hacia la educación del alumnado con alta capacidad corroboran que el profesorado que tiene una actitud positiva apoya a este alumnado e intenta satisfacer sus necesidades emocionales, sociales y académicas, mientras que el profesorado que presenta actitudes negativas puede provocar el deterioro de la capacidad, la pérdida de motivación y el bajo rendimiento en este alumnado (Kaya, 2019). El estudio llevado a cabo por Matheis et al. (2018) demostró que el disfrute del profesorado a la hora de interactuar con alumnado con alta capacidad y su confianza en enseñarles se relaciona con las creencias que tienen hacia estos/as estudiantes.

Es por ello, que resulta importante conocer las actitudes del profesorado a la hora de implementar la respuesta educativa del alumnado de alta capacidad, para garantizar que tengan oportunidades e intervenciones educativas adecuadas (Laine et al., 2019). Igualmente, este conocimiento resulta valioso para planificar la formación del profesorado, tanto la inicial como la continua.

Los objetivos que se plantean en el presente estudio son dos:

1. Conocer la actitud del profesorado hacia el alumnado de alta capacidad y hacia sus necesidades a través del análisis de sus creencias, en el ámbito específico del profesorado valenciano.
2. Conocer el impacto de la formación recibida sobre estas actitudes.

Sin duda, este conocimiento resultará relevante a la hora de planificar propuestas de formación futuras.

Método

Población y Muestra

Las personas participantes en la investigación son un total de 1176 docentes que trabajan en la Comunidad Valenciana, de los cuales un 72% son mujeres. La muestra parte de una población total de 75.034 docentes y representa un nivel de confianza de 99 error ± 5 . Además de ello, participaron docentes de diferentes edades. En este caso, la clasificación se hizo en base al ciclo vital de la profesión docente a partir de la propuesta de Sikes (en Bolívar, 1998). Igualmente, se encuentran representadas las diversas etapas educativas no universitarias y diferentes tipos de centros. Finalmente, en relación con el tiempo trabajado, se ha procedido en la misma forma que en la clasificación por edad. En este caso, se ha seguido la clasificación propuesta por Huberman (1989, 1990), que establece diferentes etapas: menos de 3 años (inicio de la carrera, tanteo y entusiasmo), entre 4 y 6 años (estabilización, construcción de la identidad profesional y maestría pedagógica), entre 7 y 25 años (diversificación y cuestionamiento, experimentación e innovación) y entre 26 y 35 años (serenidad, conservadorismo y distanciamiento afectivo). La distribución de características de las personas participantes se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de las personas participantes.

Características	n	%
Género		
Femenino	852	72%
Masculino	323	28%
Otro	1	0%
Edad		
21 a 28 años	48	4%
29 a 33 años	102	9%
34 a 40 años	226	19%
41 a 55 años	587	50%
Más de 56 años	214	18%
Etapas educativas		
Infantil-Primaria	490	42%
Secundaria	578	49%
FP	93	8%
Diferentes etapas	15	1%

Características	n	%
Tipo de centro		
Público	1020	87%
Concertado	143	12%
Privado	14	1%
Años trabajados		
Menos de 3 años	115	10%
Entre 4 y 6 años	129	11%
Entre 7 y 25 años	678	57%
Entre 26 y 35 años	255	22%

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta, porque se considera que puede influir a la hora de analizar las actitudes y creencias, ha sido el hecho de haber recibido o no formación en el ámbito de la alta capacidad, tanto por lo que respecta a la formación inicial, como a la formación continua. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que un 28% del profesorado participante no ha recibido formación inicial ni continua. Esta distribución se encuentra especificada en la Tabla 2.

Tabla 2.

Formación inicial y continua de las personas participantes.

	Características	n	%
Formación inicial	No	836	71%
	Sí	318	27%
	No sabe	23	2%
Formación permanente	No	412	35%
	Sí	764	65%

Finalmente, el hecho de haber recibido formación no siempre implica sentirse preparado a la hora de trabajar con el alumnado de alta capacidad. Así 406 docentes han manifestado sentirse nada preparados y 480 poco preparados (el 75% del total) a la hora de atender al alumnado de alta capacidad, frente a 231 que manifiestan sentirse preparados y 60 muy preparados. Estos datos contrastan con el porcentaje de profesorado que manifiesta haberse formado, bien a través de la formación inicial, bien a través de la formación continua (72%).

En relación con la formación inicial y, de forma complementaria, se analizaron los planes de estudio de las universidades valencianas del Grado de Magisterio y del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, donde se evidenció una falta de contenidos relativa a la formación en altas capacidades. En relación con la formación permanente

se les pidió información a los y las participantes sobre el tipo de formación recibida, siendo la realizada a través del centro de formación del profesorado la más habitual, como puede verse en la figura 1:

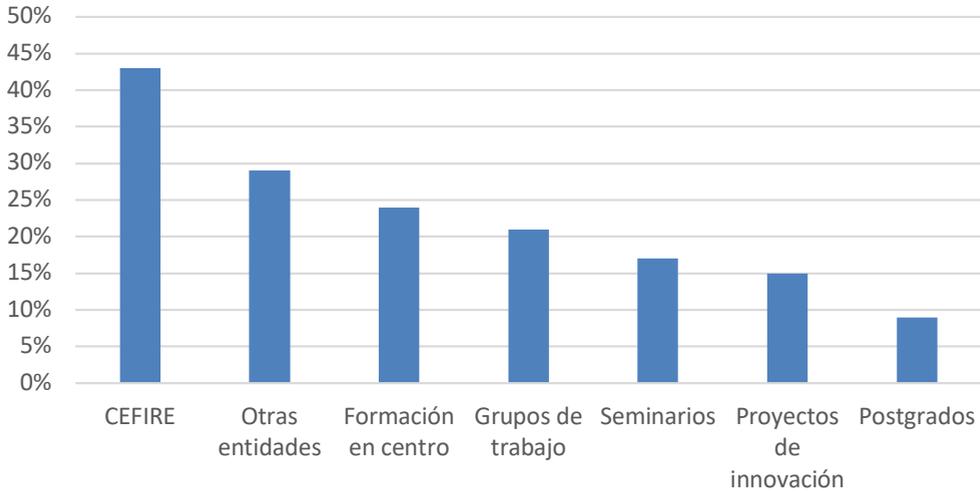


Figura 1. Modalidades más habituales de formación continua.

Por otro lado, se preguntó también a los y las participantes si a lo largo de su carrera profesional habían tenido alumnado de alta capacidad, y si tenían algún familiar o persona cercana con altas capacidades, ya que ambas situaciones pueden suponer una vía de conocimiento. Las respuestas se encuentran en la tabla 3:

Tabla 3.

Conocimiento sobre alumnado de alta capacidad.

Características	Sí	%	No	%	No sabe/no contesta	%
Ha tenido alumnado de alta capacidad	797	68%	226	19%	154	13%
Tengo familiares/ conocidos con alta capacidad	424	36%	579	43%	173	15%

Como se puede comprobar, es más habitual que el profesorado conozca la realidad de la alta capacidad por haber tenido alumnado en el aula que a través de familiares y personas conocidas.

Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc*. Los pasos para su construcción se iniciaron con la revisión bibliográfica y la recogida de declaraciones de personas vinculadas al ámbito de la educación de personas con alta capacidad (21 docentes y familiares). A partir de esta primera fase, se ha procedido a la redacción de los ítems, que se han distribuido en cinco dimensiones: datos sociodemográficos (8 ítems), conocimiento sobre la alta capacidad (11 ítems), actitudes y creencias (4 ítems), conocimiento de la legislación (1 ítem) y respuesta educativa (17 ítems), como se puede ver en la tabla 4. Este artículo se centra en la dimensión 3, centrada en las actitudes y creencias. Para cada dimensión se han concretado las variables o factores que se pretendían medir.

Tabla 4.

Dimensiones instrumento.

Datos	Dimensiones/Factores	Ítems
1. Datos sociodemográficos	Sexo	1.1.
	Edad	1.2.
	Nivel educativo	1.3.
	Tipo de centro	1.4.
	Años de trabajo	1.5.
	Formación altas capacidades	1.6.
2. Conocimiento sobre el alumnado de altas capacidades	Identificación (detección)	2.1. a 2.3.
	Conceptualización	2.4.
3. Actitud del profesorado	Creencias y actitudes	3.1.
4. Conocimiento de la legislación	Conocimiento	4.1.
5. Respuesta educativa	Nivel I	5.1. a 5.6.
	Nivel II	5.7. a 5.9.
	Nivel III	5.10. a 5.11.
	Nivel IV	5.12. a 5.13.
	Entorno	5.14.
	Familia	5.15.
	Dificultades	5.16.
Facilidades	5.17.	

Una vez redactados los ítems y las diferentes opciones de respuestas, se ha iniciado su validación por jueces. En este sentido, se ha procedido a validar su contenido (validación de constructo) por un grupo de expertos en el tema, en función de los criterios

de relevancia, claridad, suficiencia y coherencia (validación lógica). Así, se ha analizado el nivel de concordancia entre los expertos a partir del coeficiente de concordancia de Kendall (W). En base a los resultados se han realizado las oportunas modificaciones. En la tabla 5 se puede observar el grado de concordancia para todo el cuestionario.

Tabla 5.

Análisis concordancia.

Estadísticos de contraste	
N	9
W de Kendall	.194
Chi-cuadrado	487,587
gl	279
Sig. Asintót.	.001
Como $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.001$ podemos rechazar H_0 . Por lo tanto, existe concordancia entre los jueces para todo el cuestionario.	

A continuación, se ha procedido a la aplicación de la prueba piloto, con la intención de analizar la fiabilidad del instrumento, es decir, su consistencia interna, a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 6 (para las preguntas con estructura de escala Likert) y en la tabla 7 (para las preguntas con estructura sí/no/no lo sé).

Tabla 6.

Análisis fiabilidad preguntas escala Likert.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,701	25

Tabla 7.

Análisis fiabilidad preguntas sí/no/no lo sé.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,836	27

En el pilotaje han participado un total de 105 docentes (84 mujeres y 21 hombres) que cubrían las diferentes franjas de edad, los diferentes tipos de centro y etapas educativa estipuladas. Finalmente, se ha procedido a la redacción definitiva.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario se remitió a todos los centros educativos de la Comunidad Valenciana a través de su correo institucional, junto con una carta explicando los fines de la investigación. Se informó de que las respuestas aportadas se mantendrían en la más absoluta reserva y confidencialidad y se utilizarían exclusivamente para fines académicos.

Se ha intentado que la muestra sea lo más grande posible, para garantizar la máxima representatividad. A parte de ello, se ha pretendido que estuvieran representadas todas las cuotas analizadas en la investigación, y para ello se ha contactado, además, con diversos profesionales que han propiciado el contacto con personas vinculadas a las cuotas menos representadas (a través de la técnica bola de nieve), con la intención de que todas las cuotas se encontraran representadas, también aquellas a las que en principio se había tenido menos acceso, como los y las docentes de centros privados. Se incluyeron a todos los y las docentes, no únicamente aquellos que habían tenido relación con el alumnado de alta capacidad, ya que interesaba conocer cuál era la respuesta educativa real que estaba recibiendo el alumnado de alta capacidad.

Se ha realizado un análisis descriptivo-inferencial de los datos recabados a través del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 26.0. Para la parte descriptiva, la intención ha sido conocer las actitudes del profesorado hacia la atención al alumnado de alta capacidad (realizar un diagnóstico de la situación). Los valores utilizados han sido la media y la desviación típica, así como la elaboración de gráficos con porcentajes.

Para la parte inferencial, se ha llevado a cabo un análisis correlacional de los datos comparándolos con las variables sociodemográficas y con el hecho de haber recibido o no formación (inicial o continua) sobre este tema, a partir de la prueba de Kuskal-Wallis. Esta comparación se ha realizado a partir de una prueba no paramétrica, ya que se comprobó que las muestras no cumplían la normalidad.

Resultados

En este estudio se pretendía analizar la actitud del profesorado hacia la alta capacidad. Por ello se han planteado 4 ítems que se relacionan con las principales creencias que dificultan que este alumnado reciba la atención educativa que requiere (existe alumnado que necesita más atención que ellos y ellas, es mejor no visibilizarlos, suponen un problema añadido, o su atención resulta elitista). A continuación, en la figura 2, se presentan los resultados a las cuatro preguntas señaladas, teniendo en cuenta que la respuesta 1 (R1) equivale a nada de acuerdo, la respuesta 2 (R2) a poco de acuerdo, la respuesta 3 (R3) a de acuerdo y la respuesta 4 (R4) a muy de acuerdo:

- a. Tener alumnado de altas capacidades supone un problema añadido

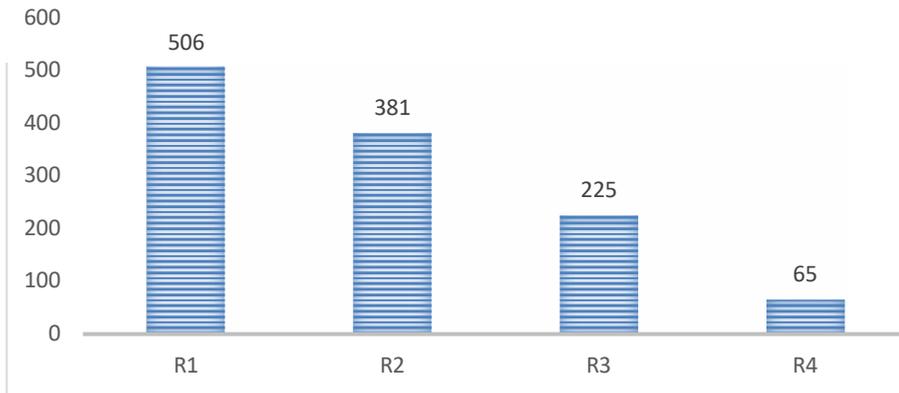


Figura 2. Respuestas pregunta a.

Tabla 8.

Estadísticos pregunta a.

Media	1,871707732
Desviación Típica	0,908577023

Si se atiende a los porcentajes que se muestran en la figura 3, se puede comprobar que el 75% del profesorado está poco de acuerdo o nada con esta afirmación, mientras que un 25% sí que considera que este tipo de alumnado supone un problema añadido para su trabajo.

■ Nada de acuerdo ■ Poco de acuerdo ■ De acuerdo ■ Muy de acuerdo

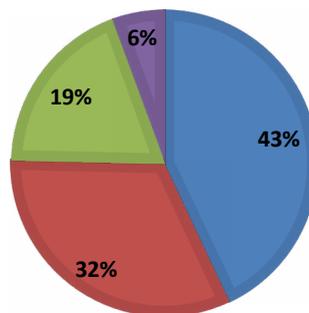


Figura 3. Gráfica pregunta a

b. El alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que el alumnado de altas capacidades

En la figura 4 se muestran los resultados recogidos en este ítem.

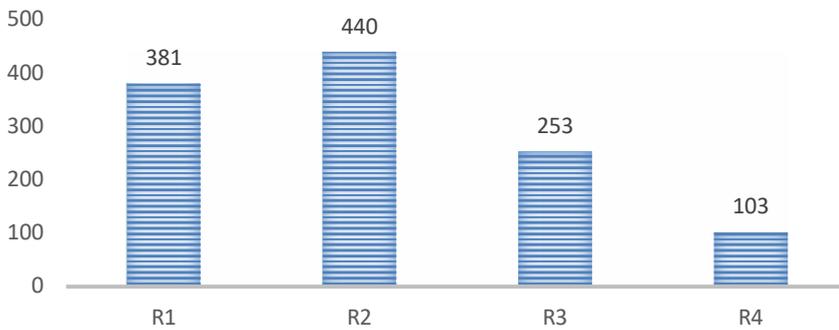


Figura 4. Respuestas pregunta b

Tabla 9.

Estadísticos pregunta b

Media	2,066270178
Desviación Típica	0,940376706

Si se analizan los datos atendiendo a los porcentajes, que se muestran en la figura 5, encontramos que la mayoría del profesorado está poco o nada de acuerdo con esta afirmación (69%), aun así, existe una tercera parte que se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo (31%). Hay que tener en cuenta que, según la legislación vigente, el alumnado con alta capacidad es alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, igual que el alumnado con dificultades de aprendizaje.

■ nada de acuerdo ■ poco de acuerdo ■ de acuerdo ■ muy de acuerdo

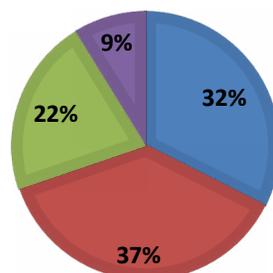


Figura 5. Gráfica pregunta b

- b. El alumnado identificado como altas capacidades tiene más dificultades para hacer amistades
- c. En la figura 6 se muestran los resultados recogidos en este ítem.

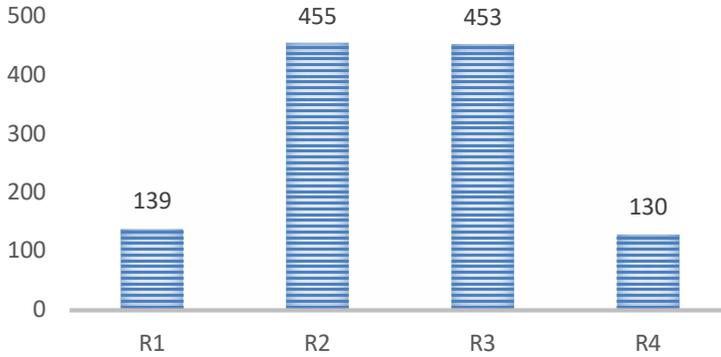


Figura 6. Respuestas pregunta c

Tabla 10.

Estadísticos pregunta c.

Media	2,487680544
Desviación Típica	0,840798750

Existe entre el profesorado, a menudo, el rechazo a la visibilización del alumnado con altas capacidades. Uno de los argumentos es precisamente este. Si atendemos al resultado por porcentajes, que se presenta en la figura 7, se puede ver que las respuestas se encuentran bastante polarizadas, aunque la mayoría se sitúan en la parte central (de acuerdo y poco de acuerdo). Con todo, aún existe una parte importante del profesorado que considera que les puede dificultar las relaciones (49%).

■ nada de acuerdo ■ poco de acuerdo ■ de acuerdo ■ muy de acuerdo

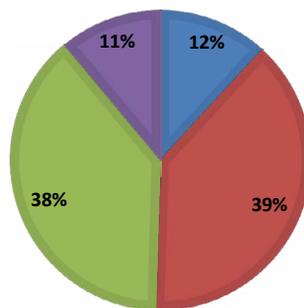


Figura 7. Gráfica pregunta c.

d. La atención diferenciada al alumnado de altas capacidades atenta contra el principio de igualdad de oportunidades

En la figura 8 se muestran los resultados recogidos en este ítem.

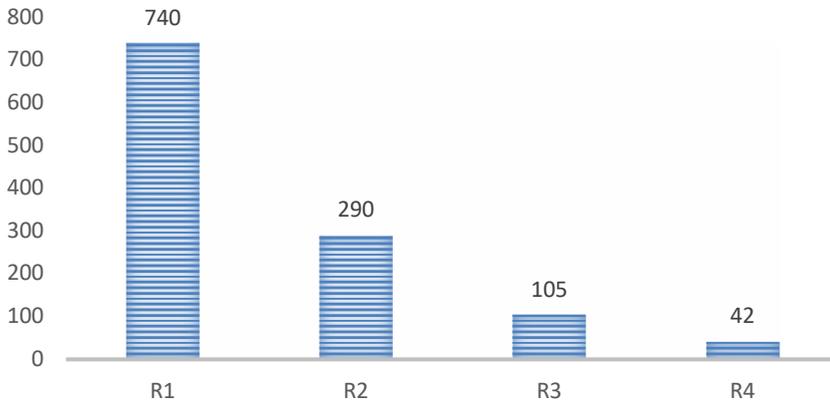


Figura 8. Respuestas pregunta d

Tabla 11.

Estadísticos pregunta d.

Media	1,531860663
Desviación Típica	0,800942109

Según los datos que se muestran en la figura 9 en este caso, hay una clara mayoría del profesorado que se encuentra poco o nada de acuerdo con esta afirmación (88%). Aun así, llama la atención que aun haya profesorado que esté de acuerdo o muy de acuerdo (12%).

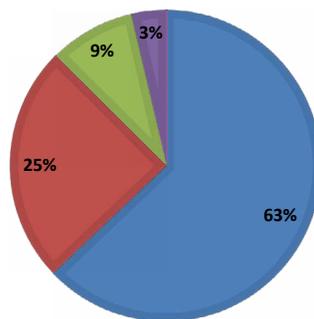


Figura 9. Gráfica pregunta d

Por lo que respecta al análisis inferencial, se muestra una correlación significativa entre algunas de las respuestas sobre las creencias del profesorado relativas a la atención educativa al alumnado de alta capacidad y las variables sexo, edad, etapa educativa, tipo de centro y años trabajados, pero no respecto a la variable formación recibida.

En relación con la variable sexo, existe una relación significativa entre el sexo y la consideración que el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que el alumnado de alta capacidad, únicamente, como puede observarse en la tabla 12. Así, son los hombres los que se encuentran más de acuerdo con esta idea (34%) en relación con las mujeres (29%).

Tabla 12.

Variable sexo.

Estadísticos de contraste ^{a,b}				
	a	b	c	d
Sig. asintót.	,926	,017	,234	,314
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: sexo				

En relación con la variable edad, existen diferencias significativas, como se observa en la tabla 13, en relación con los siguientes ítems:

- a) El alumnado de alta capacidad supone un problema añadido en clase: 34% de acuerdo/muy de acuerdo en el caso de la franja de 56 años o más, 25% en la franja de 41 a 55, 22% en la franja de 34 a 40, 20% en la franja de 29 a 33 y 10% en el caso de los más jóvenes (21 a 28 años).
- b) El alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que el alumnado de alta capacidad: en este caso también la franja de profesorado de más edad (de 56 años o más) es el que se encuentra más de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (44%), en comparación con el 29% de la franja de 41 a 55 años, el 25% de la franja de 29 a 33, el 24% de la franja de 34 a 40 y, en último término, el 21% de la franja más joven (21 a 28 años).
- c) Y la atención diferenciada atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, donde es la franja caracterizada por la energía, el compromiso y la implicación (34 a 40 años) la que se encuentra más de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (17%). A continuación, se sitúa la franja más joven (21 a 28 años), con un 13% de participantes que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo, la franja de 41 a 55 (11%), la de 56 años o más (10%) y, en última instancia, la franja de 29 a 33 años (etapa de sentimiento de urgencia en lo personal), con un 7% de participantes de acuerdo o muy de acuerdo.

Parece que es la franja la de mayor edad la que presenta más prejuicios hacia la atención a este alumnado.

Tabla 13.

Variable edad.

Estadísticos de contraste^{a,b}				
	a	b	c	d
Sig. asintót.	,001	,000	,220	,025
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: edad				

Por lo que respecta a la etapa educativa, el profesorado de ciclos formativos es el que se encuentra mayormente de acuerdo con la idea de que tener alumnado de altas capacidades supone un problema añadido (a): un 34% de las personas participantes de este nivel se manifiestan de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, seguido del 30% en el caso de los y las docentes de secundaria, el 22% en el caso de primaria y el 12% en el caso de los y las de infantil, que son los y las que se encuentran más en desacuerdo. También están más de acuerdo con la idea que el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que el de altas capacidades (b) los y las docentes de ESO y bachillerato (40%) seguidos del de ciclos formativos (33%), y por otro lado se sitúan el profesorado de infantil (23%), y en última instancia el de primaria (20% de acuerdo o muy de acuerdo). En cambio, son los y las docentes de infantil los que se encuentra más de acuerdo con la idea que la atención diferenciada al alumnado de altas capacidades atenta contra el principio de igualdad de oportunidades (d), como se manifiesta en el hecho de que un 25% de estos docentes se sientan de acuerdo o muy de acuerdo, seguidos de los de primaria (14%), ESO y Bachiller (12%) y, en último lugar, en el otro extremo, los de ciclos formativos (7%). Los estadísticos de contraste se presentan en la tabla 14.

Tabla 14.

Variable nivel educativo.

Estadísticos de contraste^{a,b}				
	a	b	c	d
Sig. asintót.	,000	,000	,343	,031
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: nivel educativo				

En relación con el tipo de centro, son los y las docentes de centros privados quiénes manifiestan más significativamente que un/a alumno/a de altas capacidades en clase supone un problema añadido (a): el 36% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con esta

afirmación, en cambio los que manifiestan la misma idea en centros públicos es el 25% y en centros concertados el 21%. Se pueden ver los estadísticos de contraste en la tabla 15.

Tabla 15.

Variable tipo de centro.

Estadísticos de contraste ^{a,b}				
	a	b	c	d
Sig. asintót.	,027	,147	,777	,882
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: tipo de centro				

En relación con los años de trabajo existe una diferencia significativa en las respuestas según las franjas de años de trabajo en la enseñanza, como se puede comprobar en la tabla 16. Así, son los/las que llevan más tiempo (entre 26 y 35 años) los/las que señalan mayormente estar de acuerdo con el hecho de que tener alumnado de altas capacidades supone un problema añadido (a): un 33%, en comparación con los que llevan menos de 3 años (26%), los que llevan entre 7 y 25 (22%) y los que llevan entre 4 y 6 (21%). También con la consideración de que el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que el alumnado de alta capacidad (b): 42% de acuerdo o muy de acuerdo en el caso de los/las que llevan entre 26 y 35 años trabajando, seguido de los/las que llevan menos de 3 (32%), los/las que llevan entre 7 y 25 (27%) y los/las que llevan entre 4 y 6 (25%). Y con la afirmación de que el alumnado identificado como altas capacidades tiene más dificultades para hacer amistades (c): nuevamente son los/las que llevan más años trabajando (entre 26 y 35) los/las que se muestra más de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (58%), seguidos de los/las que llevan menos de 3 años (50%), de los/las que llevan entre 7 y 25 años (48%) y finalmente los/las que llevan entre 4 y 6 (42%). Hay que señalar, además, que la franja que se encuentra más de acuerdo con estas afirmaciones, en segundo lugar, es la que lleva menos de 3 años trabajando. Por tanto, son los y las docentes que se sitúan en la etapa de estabilización (entre 4 y 6 años) y de diversificación y cuestionamiento (entre 7 y 25) los que parecen tener una actitud más positiva hacia este alumnado.

Tabla 16.

Variable años de trabajo.

Estadísticos de contraste ^{a,b}				
	a	b	c	d
Sig. asintót.	,003	,000	,027	,107
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: años Trabajo				

Finalmente, se ha analizado la relación existente entre las respuestas del profesorado y el hecho de que estén o no formados. Para ello se establecieron 4 categorías, como puede observarse en la tabla 17, para poder hacer las comparaciones pertinentes:

Tabla 17.

Formación recibida.

1	SÍ formación inicial, SÍ formación continua
2	SÍ formación inicial, NO formación continua
3	NO formación inicial, SÍ formación continua
4	NO formación inicial, NO formación continua

En este caso, como se puede comprobar en la tabla 18, no se han encontrado diferencias significativas en base a ninguno de los grupos relativos a la formación recibida.

Tabla 18.

Variable formación recibida.

Estadísticos de contraste ^{a,b}				
	a	b	c	d
Sig. asintót.	,169	,485	,449	,373
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: formación recibida				

Discusión y Conclusiones

La presente investigación tenía como intención analizar las actitudes del profesorado valenciano hacia la alta capacidad, teniendo en cuenta la influencia que estas tienen en el comportamiento y, en este caso, en la atención educativa proporcionada al alumnado de alta capacidad, así como su relación con la formación recibida.

En relación con la primera cuestión planteada, podemos observar que, lejos de ver una oportunidad en estos niños y niñas, aún existe una cuarta parte del profesorado que los ve como un problema más y, por lo tanto, va a encontrar dificultades a la hora de implementar medidas en el aula. Esta idea suele estar fundamentada en una orientación hacia la igualación. Sin embargo, desde una perspectiva de educación inclusiva la diversidad se entiende como inherente al ser humano, por lo que la educación debe basarse en el respeto a los diferentes perfiles y no en la búsqueda de la homogeneidad.

La idea de que existe alumnado que necesita más ayuda que el alumnado de alta capacidad, por otro lado, está presente en una tercera parte del profesorado valenciano.

Así, un 31% de los participantes en esta investigación se manifiesta de acuerdo en que el alumnado con dificultades de aprendizaje requiere una mayor atención que estos, cuando la legislación actual (Echeita, 2021) establece que ambos colectivos requieren de apoyo educativo. A parte de ello, la orientación hacia una escuela inclusiva presente en nuestra legislación entiende que es necesario valorar la diferencia como una oportunidad enriquecedora y que la educación debe garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, incluido el de alta capacidad.

Por otro lado, el 49% del profesorado manifiesta que este alumnado va a tener mayores dificultades para hacer amigos si son identificados como alta capacidad. Esta idea puede impactar directamente en el mismo alumnado (efecto Pigmalión). Freeman (2015) llevó a cabo un estudio longitudinal del alumnado de altas capacidades a lo largo de 35 años. La autora señala que aquel alumnado etiquetado como más capaz era tratado de forma distinta por familia y profesorado que aquel igualmente capaz pero no etiquetado como tal. Eran receptores, de forma consciente o inconsciente, de actitudes y expectativas, y la mayoría hacía todo lo posible por cumplirlas (Freeman, 2015). La identificación del alumnado de altas capacidades no ha de servir para etiquetarlos, ya que la etiqueta puede ser muy nociva según se conceptualice. La identificación es importante para ajustar la respuesta educativa, y para definir el perfil de necesidades, nunca para presionar ni trasladar toda una serie de estereotipos. Freeman (2015) señala, a partir de su estudio, que el alumnado no etiquetado, pero igualmente capaz sufría menos, porque era más probable que fueran aceptados como seres humanos en su totalidad, más que como una máquina de aprender.

Además de ello, la idea de que la identificación del alumnado con alta capacidad se puede relacionar con problemas a nivel social es compatible con la hipótesis de la desarmonía. Las personas que basan sus creencias en esta hipótesis perciben la inteligencia de forma positiva, pero la combinan con una percepción de bajas competencias a nivel social, emocional y conductual. En la investigación llevada a cabo por Matheis et al. (2018) se analizaron las creencias de futuros docentes sobre el alumnado de alta capacidad en comparación con alumnado con capacidad promedio y la motivación (entusiasmo y autoeficacia) de estos. Los resultados ofrecen un panorama ambivalente, pero coherente con esta hipótesis. En esta investigación también se comprobó que el disfrute del profesorado a la hora de interactuar con alumnado con alta capacidad y su confianza en enseñarles se relaciona con las creencias que tienen hacia estos estudiantes. De esta manera, disminuye el entusiasmo y la autoeficacia percibida en altas calificaciones de desajuste, mientras que altas calificaciones de inteligencia tienen efectos positivos.

Si bien la alta inteligencia se convierte en una característica fundamental del alumnado con alta capacidad, estos y el alumnado de capacidad media no difieren sistemáticamente en su nivel social y habilidades emocionales y de adaptación (Matheis et al., 2018). De hecho, el resultado de las investigaciones empíricas no da apoyo al comportamiento como característica del alumnado con altas capacidades. También Freeman (2015) señala en este sentido que la suposición que los niños y niñas intelectualmente más capaces tiene más problemas emocionales que el resto es un estereotipo injustificable y peligroso.

De los resultados obtenidos en esta investigación se desprende también que la mayor parte del profesorado no considera que atender al alumnado de alta capacidad atente contra el principio de igualdad de oportunidades (solo un 12% se encuentra de acuerdo con esta afirmación). La legislación actual, más bien, sostiene que para garantizar precisamente la igualdad de oportunidades el alumnado de alta capacidad debe recibir una respuesta educativa diferente a la ordinaria atendiendo a sus necesidades específicas de apoyo educativo (LOMLOE, 2020). Por otro lado, cabe remarcar que el profesorado que menos proclive se manifiesta hacia la diferenciación es el de infantil (donde probablemente se hace más manifiesta la diversidad del alumnado), así como también los que se encuentran en la franja de 34 a 40 años, mientras que son los que se encuentran entre los 29 a 33 los que más claramente se manifiestan de acuerdo con que atender a este alumnado no atenta contra el principio de igualdad de oportunidades. En el contexto finlandés, Laine et al. (2019) apuntaban que, a nivel general, las actitudes del profesorado hacia la atención educativa del alumnado con alta capacidad resultaban ligeramente positivas, considerando que requerían una atención específica. Estos parecían apoyar la diferenciación como respuesta educativa, en contraste con la aceleración o la agrupación por niveles. Sin embargo, y pese al fuerte apoyo hacia la educación diferenciada como medida de apoyo para el alumnado con alta capacidad, las posturas de los profesores hacia la práctica eran más escépticas.

Si bien parecería esperar que el hecho de haber recibido formación sobre el tema generara actitudes más positivas hacia el alumnado de alta capacidad y su atención educativa entre el profesorado, los resultados de esta investigación parecen señalar que su impacto no resulta significativo, en contraste con otras investigaciones (Tourón et al. 2002; Gómez-Labrado et al., 2021). Podemos afirmar, en este sentido, que la influencia de las creencias a nivel social, relacionadas con las diferentes generaciones tiene un impacto mayor que el hecho de haber recibido o no formación.

Así, como se desprende de nuestra investigación, parecen existir actitudes más negativas hacia la atención educativa del alumnado con alta capacidad por parte del profesorado de más edad. Estos manifiestan un mayor acuerdo en las afirmaciones siguientes: el alumnado de altas capacidades supone un problema añadido en clase (a), el alumnado con necesidades de aprendizaje necesita más ayuda que el de alta capacidad (b) y la atención diferenciada al alumnado de altas capacidades atenta contra el principio de igualdad de oportunidades (d). Las respuestas son similares en relación con la cantidad de años trabajados. Así, son los que llevan más tiempo trabajando (entre 26 y 35 años) los que señalan mayormente estar de acuerdo con el hecho de que tener un alumno o alumna de altas capacidades supone un trabajo añadido (a), que el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesita más ayuda que ellos (b) y que el alumnado identificado como altas capacidades tiene más dificultades a la hora de hacer amistades (c). Cabe señalar, además, que la franja que se encuentra más de acuerdo con estas afirmaciones, en segundo lugar, es la que lleva menos de 3 años trabajando. Por lo tanto, son los y las docentes que se sitúan en la etapa de estabilización (entre 4 y 6 años) y de diversificación y cuestionamiento (entre 7 y 25 años) los que parecen tener una actitud más positiva hacia este alumnado.

En este sentido, existen estudios que apuntan también a una incidencia de la edad en las creencias relativas a la inclusión educativa y a la alta capacidad. Por ejemplo,

en el caso de Plata et al. (2021), la edad se convierte en una variable que influye en aspectos relativos a la inclusión educativa, de forma que cuanto menor son sus años de experiencia en el ámbito laboral, mejor es su actitud hacia la inclusión, aunque en este caso las personas más mayores y experimentadas mostraban menor rechazo y valoraban mejor al alumnado con alta capacidad.

La investigación realizada por Kaya (2019) en el ámbito turco, obtiene resultados muy similares a los de nuestra investigación. Sus resultados muestran que no existen diferencias significativas según las puntuaciones obtenidas en todas las subescalas de la escala de actitudes y la puntuación total, entre las variables antigüedad, tener un alumno superdotado y profesorado titulado. Se encontraron diferencias significativas en función de las variables sexo, edad y tipo de centro, según algunas subdimensiones. También la investigación realizada por McCoach et al. (2007) apuntaba a que la formación o la experiencia en educación de alumnado con alta capacidad no resultaba indicativa de actitudes más positivas hacia estos. Estos autores habían previsto que los profesores que habían recibido algún tipo de formación en alta capacidad tendrían actitudes más positivas hacia este alumnado.

Los autores señalan, además, que las investigaciones anteriores sobre los efectos de la formación en alta capacidad han sido dispares. Por ejemplo, la revisión de la investigación de Bégin y Gagné (1994) (en MacCoach et al., 2007) identificó ocho estudios que examinaron la relación entre la formación en alta capacidad y las actitudes hacia estos. Cinco de los ocho estudios encontraron una relación estadísticamente significativa; tres de los ocho, no. Otro aspecto que resultó inquietante en esta investigación fue que el profesorado que recibía formación en alta capacidad tenía una mayor percepción de sí mismos como superdotados/as, pero no tenían actitudes más elevadas hacia la educación de este alumnado (McCoach et al., 2007).

En definitiva, podemos afirmar, en base a las creencias analizadas, que la actitud del profesorado hacia la alta capacidad en el ámbito valenciano resulta más positiva entre el profesorado de menor edad y con menor tiempo trabajado. Estos resultados tienen unas implicaciones relevantes, ya que parece ser que entre el profesorado más joven se abre un camino esperanzador, con una actitud más positiva hacia el alumnado de alta capacidad, lo cual tiene una vinculación directa con las oportunidades y la respuesta educativa.

Por otro lado, la formación recibida no parece tener un gran impacto. Es por ello, que como perspectiva de futuro se considera que la formación no debería subestimar los factores ambientales, y muy especialmente las representaciones sociales, vinculadas con las diferentes generaciones. Esta formación debería partir de una directriz más proactiva, superando la orientación centrada en el déficit propia del sistema educativo actual y reorientando la lógica educativa hacia el desarrollo del talento de todo el alumnado. Un sistema educativo que entiende que el alumnado es diverso y que aprende de diferentes formas debe ser flexible y buscar el máximo desarrollo de sus potencialidades, y no la igualdad. Es por ello, que la formación del profesorado debería atender tanto los conocimientos actualizados en el ámbito de la alta capacidad, como la sensibilización hacia la realidad de este alumnado y la orientación hacia la práctica educativa. En definitiva, se trataría de conjugar tres aspectos fundamentales del ser humano: cognición, emoción y acción.

Finalmente, por lo que respecta a los límites de la presente investigación, cabe remarcar que los datos recabados se circunscriben a un territorio concreto, y si bien ello puede favorecer una mayor contextualización, sería necesario ampliar los resultados con ulteriores estudios en otras comunidades y en otros países, sobre todo para ver si esta tendencia, hacia una mejor actitud del profesorado hacia la alta capacidad se desarrolla en otros contextos. Por otra parte, cabe asumir como otra limitación el estudio centrado en una visión cuantitativa, ya que, si bien permite acceder a un mayor número de participantes, reduce la posibilidad de profundizar de forma más detallada en las creencias del profesorado e incluso en los discursos que las vehiculan.

Referencias

- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Eds.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Dai, D. Y. (2021). Evolving Complexity Theory (ECT) of Talent Development: A New Vision for Gifted and Talented Education. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pp. 99-122). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>.
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *MEC: Revista de educación*, 368, 255-278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291>.
- Gómez-Labrador, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 489-502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 2, 139-159.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/ CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.
- Kaya, N. (2019). Determination of Attitudes and Opinions of Classroom Teachers about Education of Gifted Students. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 239-256. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7978>
- Laine, S., Hotulainen, R., y Tirri, K. (2019) Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- McCoach, D. B., y Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2018). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134–160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- Parales-Quenza, C. J., y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Guía Práctica*. UNIR.
- Plata-Morán, C.; Gozalo-Delgado, M., Gómez-Labrador, C., y Barrios-Fernández, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿Tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades? *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 379-388. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>.
- 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* (2ª ed., pp. 217-245). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>.
- Renzulli, J. S. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>.
- Sabater, J. M. (1989). Sobre el concepto de actitud. *Anales de Pedagogía*, 7, 159-187.
- Sternberg, R. J. (2000). Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231-235. <https://doi.org/10.1080/02783190009554044>.
- Sternberg, R. J. y Kaufman, S. B. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. En S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children* (2ª ed., pp. 29-47). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Worrell, F. C., y Olszewski-Kubilius, P. (2020). La ciencia psicosocial del desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, y T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 179-192). UNIR.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A History of Giftedness in School and Society. En K. Heller, F. Mönks, R. Subotnik, y R. J. Sternberg (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 23-53). Pergamon.
- Tourón, J., Fernández, R., y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 8, 95-110.
- Villamizar, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Psicogente*, 14(26), 321-335. <https://doi.org/10.17081/psico.14.26.1835>
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423. <https://doi.org/10.17081/psico.16.30.1927>

Wardman, J., y Hattie, J. (2019). What works better than the rest? The impact of various curricula provisions for gifted learners. En B. Wallace, D. A. Sisk, y J. Senior, *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 321–334). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526463074.n27>

Fecha de recepción: 11 de abril de 2023.

Fecha de revisión: 16 de mayo de 2023.

Fecha de aceptación: 10 de agosto de 2023.