

García Barrera, A., Monge López, C. & Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>

## Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa

Alba García Barrera<sup>(1)</sup>, Carlos Monge López<sup>(2)</sup>, Patricia Gómez Hernández<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup>Universidad a Distancia de Madrid, <sup>(2)</sup>Universidad Complutense de Madrid, <sup>(3)</sup>Centro Universitario Internacional de Madrid (adscrito a la Universidad de Alcalá)

### Resumen

Actualmente, los alumnos con altas capacidades intelectuales parecen no estar adecuadamente identificados ni atendidos en los centros educativos, lo cual se ve agravado por la deficiente formación del profesorado. El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la formación docente y la experiencia en materia de altas capacidades con los conocimientos del profesorado en torno a este tipo de alumnos. Para ello se siguió un estudio por encuesta con docentes españoles de Educación Secundaria ( $n = 637$ ), quienes cumplieron el Cuestionario de Percepción del Profesorado sobre el Alumnado con Altas Capacidades. Los resultados más destacados indicaron que el 57.35% de los participantes que habían recibido formación sobre necesidades específicas de apoyo educativo afirmó saber cuáles eran las principales necesidades de los alumnos con altas capacidades, mientras que de aquellos que no se habían formado previamente solamente contestó afirmativamente el 19.16% ( $\phi = .391$ ; sig. = .000). El 61.97% del profesorado que tenía experiencia previa en esta materia y 66.82% de aquellos que no la tenían señalaron que necesitan tener más formación específica al respecto ( $V = .263$ ; sig. = .000). Los resultados de este estudio ponen de relieve la necesidad de mejorar la formación sobre este tema en la preparación inicial y continua del profesorado.

### Palabras clave

Alumnos con altas capacidades; formación del profesorado; percepciones docentes; prácticas docentes.

---

### Contacto:

Carlos Monge López, [camonge@ucm.es](mailto:camonge@ucm.es), Facultad de Educación, C/ Rector Royo Villanova, sn, 28040, Madrid.

Investigación financiada en el marco del Programa Propio del Vicerrectorado de Transferencia e Investigación de la Universidad de Alcalá.

## Teachers' perceptions about gifted students: relations with previous education and experience

### Abstract

Currently, gifted students seem not to be adequately identified or cared for in schools, being aggravated by poor teacher education. The aim of this research was to analyze the relationship between teacher education and high capacity experience with teachers' knowledge about this type of students. For these reasons, a survey study was followed with Spanish teachers of Secondary Education ( $n = 637$ ), who completed the Teacher Perception about Gifted Students Questionnaire. The most outstanding results indicated that 57.35% of the participants who had received training on specific educational support needs stated that they knew the main needs of gifted students, meanwhile those who had not previously trained only answered affirmatively the 19.16% ( $\phi = .391$ ; sig. = .000). 61.97% of teachers who had previous experience in this area and 66.82% of those who did not it indicated that they need to have more specific training in this regard ( $V = .263$ ; sig. = .000). The results of this study highlight the need to improve training on this topic in the initial and continuous teacher education.

### Key words

Gifted students; teacher education; teachers' perceptions; teaching practice.

### Introducción

Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta cualquier estudio que aborde las altas capacidades intelectuales reside precisamente en la definición de las mismas, ya que hasta el momento no existe una concepción global y unánime que de forma internacional haga referencia a ellas (Kelemen, 2016) y, además, presentan gran heterogeneidad (Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019) y suelen confundirse con conceptos como el alto rendimiento, el talento o, por ejemplo, el ingenio (Miguel y Moya, 2011). Esto dificulta enormemente la interpretación y comparación de los resultados de las investigaciones y estudios científicos que se llevan a cabo al respecto, así como la transferencia de sus conclusiones a la práctica educativa. De hecho, en el marco legislativo español, los procedimientos y criterios para identificar a los alumnos con altas capacidades intelectuales varían entre las diferentes Comunidades Autónomas (Torrego y Bueno, 2018).

No obstante, cada vez son más los investigadores que sostienen que el potencial que presentan los alumnos con altas capacidades intelectuales no se debe solamente a su elevada inteligencia, sino que responde a la interacción de una serie de variables personales y contextuales que conducen a la expresión de distintos perfiles intelectuales, por lo que su concepción debe efectuarse desde un enfoque multidimensional de la inteligencia (p. e.: Castelló, 2008; Hernández y Gutiérrez, 2014; Sastre-Riba, 2008).

Actualmente todavía se puede afirmar que la mayor parte de los estudiantes con altas capacidades intelectuales no están identificados y, por tanto, siguen sin recibir una atención educativa especializada acorde a sus necesidades (Hernández y Gutiérrez, 2014). Concretamente en el contexto español, se viene identificando aproximadamente un 0.3% de alumnos con altas capacidades intelectuales cada curso académico, cuando el porcentaje

estimado se acerca el 3% poblacional (Torrego y Bueno, 2018). Para implementar esta labor y que dichas necesidades sean cubiertas, de modo que los estudiantes con altas capacidades intelectuales puedan desarrollar al máximo su potencial individual, resulta imprescindible que el profesorado adquiera una sólida formación psicopedagógica acerca del perfil de este colectivo (Kelemen, 2016).

En este sentido, la labor del profesorado resulta esencial y todos los procesos involucrados en la comunicación didáctica deben cuidarse especialmente. Los prejuicios, los estereotipos y el etiquetaje son un lastre que se transmite de docentes a alumnos con demasiada facilidad, por lo que los maestros deben examinar de forma constante la práctica educativa para identificar, prevenir y subsanar este tipo de ideas y preconcepciones tanto en sí mismos como en los estudiantes, en cuanto que la actitud que el profesorado mantiene hacia ciertos alumnos o colectivos, como los alumnos con altas capacidades intelectuales, afecta a su comportamiento en el aula y a su forma de proceder (Perkovic y Boric, 2015). Precisamente, esto puede derivar en acciones injustas e incrementar la falta de equidad entre los estudiantes, porque, en definitiva, la calidad y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje dependen de las habilidades del profesorado para reconocer las necesidades educativas de sus estudiantes, y, a su vez, la percepción del profesorado sobre dichas necesidades está influenciada por las experiencias de ambos (Szymanski y Shaff, 2013).

En este sentido, cabe señalar que, aunque el alumnado con altas capacidades intelectuales se considera dentro del colectivo de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, a menudo la equidad se considera incompatible con la excelencia y, en consecuencia, las necesidades de dichos estudiantes suelen ser ignoradas (Lassig, 2007).

Por todo ello, el objetivo principal de esta investigación es analizar la relación entre la formación docente y la experiencia en materia de altas capacidades con los conocimientos del profesorado en torno a este tipo de alumnos.

## **Percepciones, creencias y actitudes docentes hacia las altas capacidades intelectuales**

Las actitudes del profesorado hacia los alumnos con altas capacidades intelectuales han sido objeto de estudio durante más de 50 años (McCoach y Siegle, 2007). Las actitudes son importantes porque se sitúan como una de las variables que influyen sobre el comportamiento, las percepciones y los juicios, además de intervenir en cómo se procesa la información en cuanto que, según el efecto de selectividad actitudinal, es más probable que una persona acepte aquellos datos que respalden sus actitudes actuales y rechace aquellos que las desafíen o nieguen (Lassig, 2007), por lo que debe ser un aspecto a tener en cuenta siempre que se desee cambiar la respuesta educativa que el profesorado ofrece al alumnado con altas capacidades intelectuales. Precisamente, analizar las subjetividades del profesorado en torno a estos alumnos es el primer paso para transformar sus prácticas docentes como parte de su desarrollo profesional (Torrego, Monge y Muñoz, 2017).

Los aspectos que mayor influencia parecen tener sobre la calidad de la educación del alumnado con altas capacidades son sin duda los pensamientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia ellos (Fraser-Seeto, 2013). De hecho, Davis y Rimm (2004) consideran que las actitudes docentes cobran tal importancia en este sentido que deberían examinarse como un primer paso antes de que el profesorado se involucre en la educación de dichos estudiantes.

También se viene detectando que los maestros de Educación Primaria mantienen ciertas creencias obsoletas sobre las altas capacidades, influyendo significativamente en la

experiencia educativa que reciben sus estudiantes (Moon y Brighton, 2008), siendo evidenciado también en el contexto español (López, Martín y Palomares, 2019; Mendioroz y otros, 2019; Peña y otros, 2003). Por ejemplo, Miguel y Moya (2011) recogen algunas creencias tradicionalmente asumidas por el profesorado en torno a los alumnos con altas capacidades, pero que no siempre se comprueban, como que tienden a ser perfeccionistas, que poseen gran sensibilidad hacia cuestiones morales o, entre otras atribuciones, que muestran independencia de pensamiento. La falta de conocimiento y comprensión sobre las altas capacidades intelectuales se sitúan en casi todas las investigaciones como la responsable de las creencias erróneas y obsoletas que sostiene el profesorado (Lassig, 2007).

Mediante análisis de regresión múltiple se encuentra una relación entre el contacto frecuente con las personas con altas capacidades intelectuales y su apoyo a los programas y ayudas para su formación (Jung, 2014). Sin embargo, todavía se sigue sin conocer exactamente cuáles son las actitudes que el profesorado mantiene hacia estos estudiantes, dado que varios estudios presentan debilidades metodológicas y no poseen una muestra aleatoria y representativa del colectivo (p. e.: Jung, 2014; McCoach y Siegle, 2007; Perkovic y Boric, 2015).

Aunque las investigaciones sobre las actitudes, creencias y percepciones docentes acerca de las altas capacidades intelectuales no confirman que las actitudes positivas produzcan prácticas exitosas hacia este colectivo, sí que hacen hincapié en la estrecha relación entre la formación docente, las actitudes positivas y la provisión de una educación adecuada para dichos estudiantes (Lassig, 2007), situándolas como factores clave para la atención educativa de dichos estudiantes (Kelemen, 2016; Troxclair, 2013). De hecho, los estudios realizados al respecto a menudo relacionan los años de experiencia con una actitud positiva hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales (Gali, Fakhrudinova y Grigorieva, 2017; Perkovic y Boric, 2015).

### **Influencia de la formación docente en la atención a los alumnos con altas capacidades**

Cuando se trata de alumnos con altas capacidades intelectuales, son varios los estudios que ponen de relieve el efecto que tiene la formación sobre las percepciones del profesorado y sus expectativas sobre los estudiantes, así como la influencia que ambas ejercen sobre las interacciones que tienen lugar en el aula (Geake y Gross, 2008; Moon y Brighton, 2008; Pierce y otros, 2007; Rizza y Morrison, 2003; Szymanski y Shaff, 2013; Tourón, Fernández y Reyero, 2002; Troxclair, 2013), incluso desde el punto de vista del alumnado con altas capacidades intelectuales (Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Osorio, 2013). Sin embargo, esa formación se muestra deficiente en países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Rusia y, entre otros territorios, Japón (Gali y otros, 2017). Precisamente, varios estudios también llegan a esta conclusión cuando se trata del contexto español (López y otros, 2019; Mendioroz y otros, 2019; Peña y otros, 2003; Torrego y otros, 2017).

En el estudio realizado por Tourón y otros (2002) se demuestra cómo una formación inicial adecuada influye positivamente sobre las actitudes de los futuros maestros hacia las altas capacidades intelectuales. En dicha investigación se comparan las creencias y actitudes de cuatro grupos de estudiantes con y sin formación sobre alumnos con altas capacidades, obteniendo como resultado que aquellos que han recibido formación presentaban unas actitudes más favorables hacia la educación de los alumnos con altas capacidades, mientras que aquellos que no la recibieron mostraban actitudes más negativas y caracterizadas por una falta de conocimiento y comprensión global del tema.

En esta misma línea apuntan los resultados del trabajo de Geake y Gross (2008), en el que las respuestas obtenidas por los maestros sin formación arrojan una actitud negativa hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales, considerando sus características como una amenaza para el orden social. Además, en dicho estudio se concluye que el desarrollo profesional específico de los maestros sobre las características socio-académicas de los estudiantes con altas capacidades intelectuales tiene un efecto claramente significativo en sus actitudes con respecto a estos estudiantes

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

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

Tras una experiencia interdisciplinar sobre alumnos con altas capacidades durante la formación inicial del profesorado se demuestra que, tras dicha innovación formativa, los participantes se muestran más proclives a tener a este tipo de alumnos en sus aulas en futuras ocasiones, afirmando que desean tenerlos y sentirse preparados para hacerlo (Bochkareva, 2018).

Finalmente, los hallazgos obtenidos a partir del estudio llevado a cabo por Troxclair (2013) indican que las actitudes de los profesores reflejan ciertos mitos existentes en la sociedad, específicamente aquellos que rodean al elitismo, el agrupamiento por capacidades y la aceleración, por lo que se subraya la urgencia de que en la formación del profesorado se incorpore obligatoriamente información rigurosa acerca de las altas capacidades intelectuales, de modo que se favorezca el desarrollo de creencias cognitivas precisas que modifiquen potencialmente las actitudes negativas que presentan y las prácticas docentes de atención a la diversidad. Por su parte, Mendioroz y otros (2019) recogen beneficios en el alumnado cuando la formación del profesorado se orienta hacia la promoción de la participación de estos alumnos en el diseño didáctico. Incluso, hay una propuesta de formación continua del profesorado en la Comunidad de Madrid (Torrego y otros, 2017) que identifica mejoras, al menos, a nivel de centro (transformación de la imagen de la escuela y estrategias organizativas para favorecer la innovación), a nivel de profesorado (desarrollo profesional y bienestar docente) y a nivel de alumnado (rendimiento académico e inclusión del alumnado con altas capacidades intelectuales).

## Metodología

Partiendo del objetivo principal que se señala en la introducción, se empleó una metodología por encuesta donde se combinaron datos cuantitativos (ítems de opción múltiple) con información cualitativa (preguntas de respuesta abierta). En este sentido, se puede tomar la justificación realizada en otros estudios sobre formación del profesorado para la inclusión de alumnos con altas capacidades a través del aprendizaje cooperativo, defendiendo la utilización simultánea de ambas aproximaciones en cuanto que permiten (Rayón y Torrego, 2018; Torrego, Rayón y Sánchez, 2018):

- (1) Triangular e incrementar la validez de los resultados, contrastando los datos cuantitativos y cualitativos.
- (2) Ofrecer complementariedad, referida al mayor entendimiento, mejor ilustración y más clarificación de los resultados.
- (3) Tener una visión holística o amplitud de miradas, siendo entendida como un abordaje más complejo e integrado del objeto de estudio.
- (4) Reducir la incertidumbre, pues se descubren contradicciones y paradojas.
- (5) Diversificar, obteniendo puntos de vista variados.
- (6) Contextualizar, ya que se provee al estudio de un contexto más complejo.

## Participantes

La muestra estaba compuesta por 637 profesores de Educación Secundaria de todo el territorio español, contando con una fuerte presencia de mujeres (63.11%). En este estudio participaron profesores tanto de centros de titularidad pública (86.97%) como de centros de titularidad concertada y privada. Sus edades oscilaban entre los 20 y más de 60 años, siendo el rango de edad más frecuente entre los 40 y los 49 años (43.33%).

De todos ellos, solamente el 27.63% había recibido formación específica sobre alumnos con altas capacidades intelectuales.

## Instrumentos

Se utilizó el cuestionario diseñado por García-Barrera y Flor (2016), que se compone de 32 ítems, donde se combinan preguntas de respuesta abierta con preguntas de elección. Este instrumento fue sometido a juicio de expertos y auto-informes para el análisis de la validez de contenido y la validez de comprensión, respectivamente. El principal objetivo de este cuestionario fue examinar si los conocimientos actuales se corresponden con la realidad de la práctica educativa auto-percibida de los docentes.

## Procedimiento

El instrumento se distribuyó a través de grupos de redes sociales, recogiendo siempre la finalidad de la investigación y los compromisos éticos del equipo investigador.

Para el análisis de datos se utilizaron dos estadísticos: el coeficiente  $\phi$  y  $V$  de Cramer. El primero de ellos se empleó para analizar las potencia y significación estadística entre las variables dicotómicas del cuestionario, mientras que el segundo de ellos se usó en las relaciones entre variables dicotómicas y ordinales. Si bien es cierto que  $V$  de Cramer no se diseñó inicialmente para este tipo de variables, la escasez de estadísticos precisos desarrollados para ello hace que suela ser lo más próximo y utilizado en la actualidad.



## Resultados

### Relación entre formación en materia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y conocimientos sobre alumnos con altas capacidades

De los docentes que han recibido formación previamente sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, un 68.25% afirmó ser capaz de saber diferenciar a un alumno con altas capacidades intelectuales de un alumno con alto rendimiento, mientras que de aquellos que no habían recibido formación solamente contestó afirmativamente un 32.53% ( $\phi = .357$ ; sig. = .000). De igual forma, también se encontró relación entre la formación recibida previamente y los conocimientos sobre las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades intelectuales, de tal forma que más de la mitad (57.35%) de los participantes que habían recibido formación sobre este tema afirmó saber cuáles eran esas necesidades, mientras que de aquellos que no se habían formado previamente solamente contestó afirmativamente el 19.16% ( $\phi = .391$ ; sig. = .000).

Por otra parte, la relación también fue significativa ( $V = .154$ ; sig. = .001) entre la formación previa y el modelo de escolarización preferido para los alumnos con altas capacidades intelectuales. En este caso, de los docentes que habían recibido formación en materia de necesidades específicas de apoyo educativo, la respuesta más frecuente fue la escolarización de estos alumnos en un centro educativo ordinario complementando su educación en horario extraescolar (61.56%), siendo seguido por un modelo de escolarización ordinaria sin apoyos específicos (23.96%). Mayoritariamente, aunque con menos frecuencia, los docentes que no recibieron formación también prefirieron esa primera modalidad de escolarización (54.22%), aunque la siguiente respuesta más frecuente fue su escolarización en un centro de educativo preferente (26.20%). Aunque el porcentaje fue muy bajo en cuanto a preferencia por una escolarización en un Centro de Educación Especial, el 0.60% de los docentes que no tenían formación previa seleccionó esta alternativa, mientras que solamente el 0.28% de los docentes que sí recibió formación se identificó con esta preferencia.

El 69.92% de los profesores que recibieron formación sobre este tema afirmó que el estado emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales debe ser una prioridad en los procesos de aula, mientras que el porcentaje fue menor entre los docentes que no recibieron formación, situándose en el 61.14% ( $\phi = .092$ ; sig. = .015).

Por último, cabe señalar que de aquellos profesores que habían recibido formación previa en materia de necesidades específicas de apoyo educativo, el 28.13% reconoció que le gustaría tener alumnado con altas capacidades intelectuales y que se sentía preparado para darle una atención educativa adecuada, mientras que esta idea solamente fue secundada por el 6.63% del profesorado que no había recibido formación ( $V = .295$ ; sig. = .000). En cualquier caso, a ambos grupos de profesores les gustaría tener alumnos con estas características y seguir recibiendo formación en esta materia (68.67% del profesorado que no había recibido formación y 58.77% del profesorado que sí la había recibido). A pesar de haber recibido formación en materia de necesidades específicas de apoyo educativo, el 11.98% de este profesorado afirmó no querer tener a un alumno con altas capacidades intelectuales porque no se sentía preparado para garantizar su pleno desarrollo.

### Relación entre formación en materia de alumnado con altas capacidades intelectuales y conocimientos sobre este colectivo

Como sucedía con los docentes que habían recibido formación en materia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, también fueron significativas las relaciones entre la formación docente sobre alumnos con altas capacidades intelectuales y la competencia docente para diferenciarlos de los alumnos de alto rendimiento ( $\phi = .477$ ; sig. =

.000). En este caso, el 88.83% de aquellos que sí recibieron formación afirmaron saber diferenciar entre ambas tipologías de alumnado, mientras solamente el 36.03% del profesorado que no había recibido formación específica afirmó saber hacerlo. No obstante, un dato destacado fue que, después de haber recibido formación en esta materia, el 11.17% afirmó no saber diferenciar todavía a un alumno con altas capacidades intelectuales de un alumno con alto rendimiento.

De aquellos que sí recibieron formación específica, el 78.07% afirmó saber cuáles son las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades intelectuales, mientras que en el caso de aquellos que no recibieron formación específica solamente afirmó saber hacerlo el 23.43%. Aun así, el 21.93% del profesorado participante que sí recibió formación reconoció desconocer cuáles son esas necesidades.

A diferencia de lo que sucedió con el profesorado que tenía formación en materia de necesidades específicas de apoyo educativo, sí hubo una relación significativa entre los docentes que se formaron específicamente en materia de alumnos con altas capacidades intelectuales y las creencias sobre una educación personalizada ( $\phi = .089$ ; sig. = .020). En este caso, el 73.60% de aquellos que sí recibieron formación concreta afirmó que un alumno con altas capacidades intelectuales que no presenta dificultades y/o problemas de aprendizaje necesita una educación personalizada, mientras que el porcentaje fue menor entre aquellos que no tenían una formación específica en esta materia (64.37%).

Frente al 60.53% de profesores que no tenían formación específica, el 71.07% de los que sí la tenía rechazó algunos de los estereotipos asociados a los alumnos con altas capacidades intelectuales ( $V = .155$ ; sig. = .001). El estereotipo más presente entre el profesorado identificó a estos alumnos como estudiantes que exclusivamente rinden en las asignaturas que les gustan (29.55% de los profesores que no tenían formación y 18.27% de los que sí la tenían).

Tanto los profesores que tenían formación al respecto como aquellos que no la tenían consideraron que un centro educativo ordinario con enriquecimiento extraescolar es la situación donde mejor pueden aprender los alumnos con altas capacidades intelectuales, pero los porcentajes varían (61.93% de los primeros y 56.48% de los segundos) ( $V = .163$ ; sig. = .000). La siguiente alternativa más frecuente para los primeros fue la escolarización en un centro ordinario sin apoyo específico (27.41%), mientras que para el segundo caso fue la escolarización en un centro preferente para estos alumnos (23.68%).

Al igual que en la pregunta anterior, tanto los profesores que tenían formación específica como aquellos que no la tenían afirmaron mayoritariamente que los alumnos con altas capacidades intelectuales presentan características emocionales especiales que hay que priorizar en la acción educativa, aunque los porcentajes varían significativamente (72.59% de los primeros y 62.96% de los segundos).

Por otro lado, también se encontró significación en la relación entre la formación específica recibida y las preferencias por tener alumnos con altas capacidades intelectuales en sus aulas ( $V = .416$ ; sig. = .000). El 42.13% de los docentes que poseían ese tipo de formación afirmó que le gustaría tener a un alumno con estas características en sus clases porque se sienten preparados para brindarles una atención educativa adecuada, mientras que solamente el 8.10% de aquellos que no tenían formación coincidió con esta afirmación. En cualquier caso, a ambos grupos de docentes les gustaría tener a estos alumnos en sus aulas, aunque reconocieron que necesitarían seguir ampliando su formación sobre este tema (68.42% de aquellos que no tenían formación y 51.27% de aquellos que sí la tenían). Sin embargo, aun habiendo recibido formación específica, el 5.58% reconoció no querer tener a estos alumnos entre sus estudiantes porque afirmaban no sentirse preparados. En este caso, el porcentaje de profesores que no recibieron formación y reconoció no sentirse preparado fue el 21.05%.



### Relación entre experiencia previa en materia de alumnado con altas capacidades intelectuales y conocimientos sobre este colectivo

Se halló una relación significativa entre la experiencia previa con alumnos con altas capacidades y la competencia para diferenciar a estos alumnos de otros con características semejantes ( $\phi = .229$ ; sig. = .000). Concretamente, el 58.97% del profesorado que ha tenido alumnos de estas características en sus aulas manifestó saber diferenciarlos de los alumnos con alto rendimiento, mientras que de los docentes que no han tenido una experiencia previa al respecto solamente se trata del 34.53%.

Por otro lado, el 81.20% de aquellos que sí han tenido a estos estudiantes en sus aulas afirmó que no siempre un alumno con altas capacidades intelectuales es aquel que en un test de inteligencia obtiene un cociente intelectual por encima de 130, mientras que en el caso del profesorado que no ha tenido ninguna experiencia profesional con estos alumnos el porcentaje fue menor (74.44%) ( $V = .116$ ; sig. = .009).

En la mayoría de los casos, el profesorado participante afirmó desconocer cuáles son las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades intelectuales ( $\phi = .216$ ; sig. = .000), si bien es cierto que el porcentaje varió si tenían experiencia previa con estos alumnos (53.53%) o carecían de ella (76.08%).

Cabe destacar también que el profesorado participante afirmó que los compañeros de los alumnos con altas capacidades intelectuales rehuían de ellos por considerarles introvertidos, raros y distintos, aunque existían diferencias dependiendo de la experiencia previa ( $\phi = -.085$ ; sig. = .025). El 57.40% de los docentes que no había tenido nunca a un alumno de este tipo en sus aulas se identificó con esta afirmación, mientras que el porcentaje era menor entre el profesorado que sí había tenido experiencia previa al respecto (48.29%).

Finalmente, la mayoría de los participantes coincidió en señalar que les gustaría tener a alumnos con altas capacidades intelectuales en sus aulas, pero también afirmaron necesitar más formación al respecto (61.97% del profesorado que tenía experiencia previa en esta materia y 66.82% de aquellos que no la tenían). Sin embargo, la siguiente respuesta más frecuente de los primeros fue argumentar que sí les gustaría tener a estos alumnos en sus aulas porque se sienten preparados (23.93%), mientras que la siguiente respuesta más frecuente de aquellos que no tenían experiencia hacía referencia a no sentirse preparados para abordar adecuadamente las necesidades educativas de estos alumnos (25.56%) ( $V = .263$ ; sig. = .000). Cabe destacar que un grupo reducido de participantes afirmó que ellos no deberían atender a estos alumnos porque deberían estar escolarizados en un Centro de Educación Especial (1.71% de aquellos que sí tenían experiencia previa y 2.69% de aquellos que no la tenían).

### Discusión y conclusiones

El presente estudio pone de relieve la necesidad de establecer una formación específica sobre altas capacidades intelectuales en la preparación inicial y continua del profesorado, sumándose así a las evidencias que demuestran una deficiente formación docente en este ámbito, tanto a nivel nacional (López y otros, 2019; Mendioroz y otros, 2019; Peña y otros, 2003; Torrego y otros, 2017) como internacional (Gali y otros, 2017).

Aquellos profesores con formación en materia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo afirman sentirse más preparados para identificar a los alumnos con altas capacidades intelectuales y adecuar las estrategias de enseñanza a sus necesidades de aprendizaje, lo que sucede en mayor proporción cuando se trata de docentes con formación

específica en materia de alumnos con altas capacidades intelectuales. Precisamente, la detección imprecisa de estos alumnos y la enseñanza poco ajustada a sus necesidades son dos de los grandes problemas que se vienen arrastrando desde hace décadas en esta materia (Hernández y Gutiérrez, 2014; Perkovic y Boric, 2015; Szymanski y Shaff, 2013; Tirri, 2017; Torrego y Bueno, 2018), por lo que la formación docente puede ser una herramienta a trabajar para intentar solventar esta problemática.

De igual forma, aunque con menores diferencias, aquellos docentes con formación específica en esta materia apuestan por modalidades de escolarización menos excluyentes. Esa menor diferencia puede explicarse por los modelos de atención a la diversidad propuestos en la formación (Torrego y otros, 2017), es decir, si se apuesta por modelos de integración durante las estrategias de formación del profesorado, naturalmente, adquieren actitudes y dominios más favorables hacia esos modelos, pero si se apuesta por una formación del profesorado basada en la inclusión, deseablemente, se transforman las prácticas y actitudes hacia posturas más inclusivas.

También, en líneas generales, el profesorado con mayor formación al respecto reconoce cierta ilusión por tener a alumnos con altas capacidades intelectuales en sus aulas porque se siente preparado para ello. Precisamente, esto es algo ya demostrado en la formación inicial del profesorado (Bochkareva, 2018), pero actualmente no supone una apuesta de peso en la formación continua.

El profesorado con formación específica en materia de altas capacidades intelectuales rechaza con mayor frecuencia los estereotipos asociados a estos alumnos, apuesta por una educación personalizada, prefiere una educación más inclusiva, tiene cierta ilusión por tener a estos alumnos en sus clases y se siente preparado para atenderles educativa y emocionalmente.

Quienes tienen más experiencia en sus aulas con alumnos de altas capacidades intelectuales se sienten más preparados para identificarlos, responder a sus necesidades, reconocer casos de exclusión y apostar por respuestas más inclusivas. Los años de experiencia influyen decisivamente en las actitudes y prácticas docentes hacia estos alumnos (Gali y otros, 2017; Perkovic y Boric, 2015), pero es algo que depende sustancialmente de la valoración de esa experiencia previa, es decir, si el profesorado valora insatisfactoriamente su experiencia con este tipo de alumnado probablemente desarrolle actitudes y prácticas negativas, pero la situación será la contraria si las experiencias son valoradas positivamente. Por ello se hace necesario garantizar una formación que dote al profesorado de las herramientas necesarias para una adecuada atención educativa de estos alumnos, así como estructurar experiencias positivas en la formación inicial del profesorado.

Todas estas conclusiones llevan a sugerir ciertas claves a considerar en la formación docente, pues los datos de las investigaciones sobre las altas capacidades intelectuales deben ir encaminados, al menos, a generar programas formativos que empoderen al profesorado (Gali y otros, 2017; López y otros, 2019). En primer lugar, cabe partir de una conceptualización clara sobre lo que son las altas capacidades intelectuales, pues esto puede llevar a confusiones en su diagnóstico y a ofrecer una atención poco adecuada por parte de los distintos profesionales.

La diversidad de concepciones utilizadas para definir las altas capacidades intelectuales, la divergencia en los procedimientos de identificación y la variedad de intereses de los investigadores en este campo difuminan los esfuerzos de investigación y dificultan la producción de conclusiones sólidas y convergentes que puedan ser transferidas a la práctica educativa real (Hernández y Gutiérrez, 2014, p. 253).

En segundo lugar, algunos de los contenidos de aprendizaje que no pueden olvidar dichas propuestas formativas son, entre otros, las características psicológicas de los alumnos con altas capacidades, las condiciones organizativas para su atendimiento, las estructuras de comunicación entre los diferentes agentes implicados en su educación, la organización de proyectos pedagógicos y de investigación, las nuevas formas de apoyo a estos estudiantes y los procedimientos básicos de diagnóstico de las altas capacidades (Bochkareva y otros, 2018). Otra clave a considerar hace referencia a las competencias a desarrollar entre el profesorado a partir de los programas formativos, considerando que los alumnos con altas capacidades intelectuales afirman que los mejores profesores son aquellos que (Conejeros-Solar y otros, 2013): (a) son sensibles y reconocen sus necesidades cognitivas, sociales y emocionales; (b) tienen habilidades para adaptar y diferenciar el plan de estudios en base a las diferentes capacidades; (c) emplean estrategias que favorecen la utilización de los máximos niveles de procesamiento cognitivo; (d) proporcionan oportunidades de aprendizaje centradas en el alumnado; (e) actúan como facilitadores del aprendizaje; (f) crean un ambiente no amenazador o de presión para los aprendizajes; (g) saben organizarse adecuadamente; (h) poseen un conocimiento profundo sobre la temática a enseñar; (i) tienen variados intereses culturales; (j) son aprendices a lo largo de la vida; (k) piensan creativamente y poseen excelentes habilidades comunicativas. Todo ello debe hacerse desde metodologías que vienen demostrando su efectividad en la inclusión de los alumnos con altas capacidades intelectuales, como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos dentro de las metodologías activas (Mendioroz y otros, 2019; Rayón y Torrego, 2018; Torrego y Bueno, 2018; Torrego y otros, 2017, 2018).

Sin embargo, todas estas conclusiones y aportaciones han de ser tomadas teniendo en cuenta las debilidades metodológicas de esta investigación. Si bien es cierto que la aproximación metodológica empleada permite mayor generalización de los resultados, no permite una comprensión de los mismos. Así, en futuras investigaciones se puede apostar por integrar este estudio por encuesta con estudios de casos.

## Referencias

- Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Osadchy, E., Romanov, P. y Konovalova, E. (2018). Preparation of the Future Teacher for Work with Gifted Children. *Journal of Social Studies and Education Research*, 9(2), 251-265.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220.
- Conejeros-Solar, M.L., Gómez-Arizaga, M.P. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.pdpa>
- Davis, G. y Rimm, S. (2004). *Education of the Gifted and Talented* (5ª ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Fraser-Seeto, K. (2013). Pre-service Teacher Training in Gifted and Talented Education: An Australian Perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 3(1), 29-38.
- Gali, G.F., Fakhrutdinova, A.V. y Grigorieva, L.L. (2017). The Teachers' Strategies of Identifying and Development of Gifted Students in Foreign Countries. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9), 266-271.

- García-Barrera, A. y Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- Geake, J.G. y Gross, M.U.M. (2008). Teachers' Negative Affect toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364(2), 251-272.
- Jung, J.Y. (2014). Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence from Preservice Educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986214547636>
- Kelemen, G. (2016). Teachers' Attitude towards Giftedness. *Agora Psycho-Pragmatica*, 10(1), 95-104.
- Lassig, C.J. (2009). Teachers' Attitudes towards the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 2-42. doi: <https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0012>
- López, E., Martín, M.I. y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos*, 24, 63-76. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.3949>
- McCoach, D.B. y Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 5(3), 246-255. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Miguel, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM.
- Moon, T.R. y Brighton, C.M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480. doi: <https://doi.org/10.1177/016235329501800304>
- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., 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.
- Perkovic, I. y Boric, E. (2015). Teachers' Attitudes towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178.
- Pierce, R.L., Adams, C.M., Neumeister, K.L.S., Cassady, J.C., Dixon, F.A. y Cross, T.L. (2007). Development of an Identification Procedure for a Large Urban School Corporation: Identifying Culturally Diverse and Academically Gifted Elementary Students. *Roeper Review. Journal on Gifted Education*, 29(2), 113-118.
- Rayón, L. y Torrego, J.C. (2018). Aprendizaje cooperativo, inclusión e investigación educativa: aportaciones de los diseños mixtos. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 221-242). Madrid: Editorial Síntesis.

- Rizza, M.G. y Morrison, W.F. (2003). Uncovering Stereotypes and Identifying Characteristics of Gifted Students and Students with Emotional/Behavioral Disabilities. *Roeper Review. Journal on Gifted Education*, 25(2), 73-77.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46, 11-16. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Szymanski, T. y Shaff, T. (2013). Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students. *Gifted Children*, 6(1), 1-27.
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roeper Review. Journal of Gifted Education*, 39(3), 210-212. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Torrego, J.C. y Bueno, Á. (2018). Alumnos con altas capacidades intelectuales: detección y aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 199-217). Madrid: Editorial Síntesis.
- Torrego, J.C., Monge, C. y Muñoz, Y. (2017). Elementos de análisis para innovar la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 297-318). Madrid: Editorial Síntesis.
- Torrego, J.C., Rayón, L. y Sánchez, N. (2018). Efectos del aprendizaje cooperativo, rendimiento académico, inteligencia emocional y habilidades sociales en Educación Primaria mediante un diseño mixto. En J.C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (Eds.), *Inclusión y mejora educativa* (pp. 142-159). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Fáisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-110.
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice Teacher Attitudes toward Giftedness. *Roeper Review. Journal on Gifted Education*, 35(1), 58-64. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>