

Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades

Tania Pasarín-Lavín, Celestino Rodríguez y Trinidad García*

Universidad de Oviedo

Resumen: La implicación de los docentes es fundamental en la detección, evaluación e intervención del alumnado con Altas Capacidades. Por este motivo, este estudio analiza los conocimientos, percepciones y actitudes hacia las Altas Capacidades de un grupo de profesorado en activo ($n=158$) y un grupo de estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo ($n=88$), España. Para ello se ha diseñado un cuestionario ad-hoc, añadiendo variables sociodemográficas y de experiencia docente. En esta línea, los resultados obtenidos muestran que los maestros en formación poseen unas actitudes hacia las Altas Capacidades más favorables que los docentes en activo, así como la existencia de diferencias significativas entre haber recibido formación o no. Por otro lado, en la muestra de profesorado no se observan diferencias significativas entre haber tenido o no alumnado con Altas Capacidades en el aula, pero el tiempo que se ha tenido, al igual que la experiencia docente, son predictor de actitudes positivas. Por último, se cumple el objetivo de este estudio y se observa que la experiencia y la formación tienen repercusión en los conocimientos, percepciones y actitudes, aunque la formación es deficiente ya que muchos mitos y estereotipos siguen estando aún hoy vigentes.

Palabras clave: Altas Capacidades, talento, actitudes, conocimiento, percepciones..

Teachers' Knowledge, Perception and Attitudes towards Giftedness

Abstract: Teachers' implication is a key aspect for detection, assessment and intervention in gifted children. Because of this reason, the present study analyses the knowledge, perceptions and attitudes towards gifted students among a group of teachers ($N=158$) and trainee teachers at the University of Oviedo ($N=88$), Spain. For this purpose, an ad-hoc questionnaire was designed, also including sociodemographic variables and teaching experience. In this line, results from this study show that pre-service teachers have more positive attitudes towards gifted students than in-service teachers. Likewise, there were not statistically significant differences between in-service teachers who received training on this condition or not. However, the time they worked with these students and their teaching experience, were predictors of positive attitudes towards gifted students. Thus, the prime objective of this study was achieved, as teaching experience and training had an impact on knowledge, perceptions and attitudes towards giftedness, although teacher's training seems insufficient; consequently, many myths and stereotypes are still part of school life today.

Key words: Gifted, talent, attitudes, knowledge, perceptions.

La atención a la diversidad es uno de los principios fundamentales de las leyes educativas vigentes en los últimos 15 años, y por tanto del sistema educativo. En este

sentido, la detección y el diagnóstico de trastornos y dificultades del aprendizaje son habituales a lo largo del año escolar. Por ello, es relativamente frecuente encontrar en cada aula un grupo importante de alumnos que siguen el ritmo que el maestro espera, pero también un cierto porcentaje que se queda atrás, siendo necesaria la realización

Recibido: 24/03/2021 - Aceptado: 07/06/2021 - Avance online: 19/07/2021

*Correspondencia: Trinidad García

Universidad de Oviedo

Dirección: Plaza Feijoo S/N. 33003, Oviedo, España.

E-mail: garciatrinidad@uniovi.es

de adaptaciones o la provisión de recursos específicos. Asimismo, es posible hallar alumnado de Altas Capacidades (en adelante AACC) en el aula, pero rara vez se les dedica un esfuerzo equivalente para estimular su progreso académico, tal y como se hace con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

El Comité Económico y Social Europeo (2013) estimaba que entre un 5-10% del alumnado escolarizado posee AACC, algo alejado de la estimación realizada por Gagné o Renzulli, que establecen entre el 10 y el 20% de prevalencia (en Pérez y Jiménez, 2020). En España, según los datos publicados por el Ministerio de Educación (2017), hay aproximadamente 27.747 alumnos con AACC, lo que supone un 0.33% del total, cifra muy inferior al porcentaje reportado. Además, lo tradicional es pensar que este alumnado adquiere los conocimientos y habilidades de forma natural y que el docente no debe preocuparse por su rendimiento escolar. Sin embargo, estudios recientes (Lovett, 2013; Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández, 2017) afirman que un porcentaje de este alumnado posee dificultades escolares y bajo rendimiento académico.

Cabe mencionar que el 50% del alumnado con AACC abandona la etapa escolar con fracaso escolar, siguiendo el Informe Nacional sobre la educación de los superdotados (2020). Además de tener en cuenta las dificultades socio-emocionales, conductuales y personales que se observa en este alumnado, lo que unido a la falta de formación del profesorado en este ámbito dificulta ofrecer una enseñanza de calidad (Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019).

En un primer momento, los docentes son los que desempeñan el rol principal, ya que serán los encargados de identificar y detectar al alumnado potencial para que posteriormente se inicie el proceso de evaluación y diagnóstico que permita planificar las adaptaciones necesarias (Azorín, 2018). Esta identificación y detección será más compleja si los docentes no están formados y, por consiguiente, no tienen ciertos conocimientos, percepciones y actitudes que

permitan identificar la situación con claridad y proponer una intervención ajustada.

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia las AACC derivados de su formación y experiencia previas.

DELIMITANDO TÉRMINOS: SUPERDOTACIÓN, TALENTOS Y PRECOCIDAD INTELECTUAL

Para conocer el origen del término superdotación, se debe retroceder a las investigaciones realizadas por Francis Galton (1869), el cual pensaba que la inteligencia humana era hereditaria. Estas investigaciones fueron muy criticadas, ya que consideraba genio a aquel individuo superior, con características excepcionales medidas según criterios como el prestigio social o económico.

Posteriormente, siguiendo el modelo de Gagné (1985, 1991) se distinguen los términos *superdotación* y *talento*; por un lado, se asume como superdotación la capacidad intelectual general elevada y el dominio de aptitudes generales; y por otro lado, el talento, como una mayor destreza en habilidades específicas.

Además de estos términos, la *precocidad intelectual* se refiere al alumnado que en una edad temprana presenta un desarrollo por encima de lo que se considera estándar, aunque no haya relación entre la inteligencia infantil y el adulto que vaya a ser (Louis, 2004).

Ante esta diversidad de términos, en el transcurso del Siglo XX, de la mano de estudios de autores como Joseph Renzulli o Robert Gagné, se toma la determinación de utilizar el término genérico *Altas Capacidades* para hacer referencia a aquellas personas que tienen unas capacidades muy por encima de lo que se considera estándar.

Sin embargo, este grupo de estudiantes es muy diverso, y por ello no se puede hablar de unas características generales de grupo, ya que no mostrarán todos los rasgos determinantes, ni lo harán de forma sistemática (Barrera, 2008).

LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ACTUALIDAD

En este punto, puede considerarse relevante saber qué características tiene el alumnado con AACC, para lograr identificarlos y facilitar su recorrido escolar y profesional. Tal y como se mencionaba anteriormente, solo una parte de este alumnado es finalmente diagnosticado, y por tanto, una gran parte de ellos no reciben una atención adaptada a sus necesidades.

En este sentido, en el proceso de detección del alumnado con AACC, es importante tener presente tanto la heterogeneidad del grupo como las características de los protocolos de evaluación psicopedagógica estipulados por cada Comunidad Autónoma (Aguado, 2017). El proceso de identificación defendido por varios expertos en estudios anteriores (Castelló y Batlle, 1998; Ferrándiz et al., 2010), hace una distinción clara entre superdotados y talentosos, al mismo tiempo que plantean la utilización de un protocolo que incorpore al menos dos instrumentos: un test de pensamiento creativo, como el diseñado por Torrance (1984), y un test de aptitudes generales como la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG) (Yuste, Martínez-Arias y Gálvez-Manzano, 1988).

A nivel nacional, se utilizan test de creatividad como el Test de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al. (2003), empleado recientemente en estudios como el de Fernández, et al. (2017) y Molina y Morata, (2015); test de inteligencia como la escala de Wechsler (p.e., WISC-IV, Wechsler, 2007) y pruebas de aptitudes generales como la Batería de Aptitudes de TEA (BAT Arribas et al., 2013) o la Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI; Santamaría et al., 2014).

Dentro de este camino, existen además una serie de mitos y creencias en torno al alumnado con AACC que pueden dificultar la identificación (Tourón, 2000), tales como que este tipo de alumnado siempre posee un Cociente Intelectual (en adelante CI) superior a 130, cuando no es el único factor determinante; o que destacan en todas las áreas y tienen un buen rendimiento académico, cuando muchas veces tienden a

destacar en un ámbito específico e incluso pueden presentar dificultades.

Esta dificultad de identificación y esos falsos mitos pueden estar relacionados con una formación del profesorado insuficiente, así como con unas actitudes negativas del profesorado hacia este grupo. Estudios internacionales (p.e., Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2019; Sayi, 2018) muestran que la formación docente en torno a las AACC ha sido un tema bastante descuidado durante décadas. Y, aunque países como Eslovaquia o Finlandia, elaboren programas individualistas y de capacitación para la educación inclusiva que permitan tener una educación de calidad, en su inmensa mayoría se siguen necesitando programas de formación específica que capaciten a los docentes para trabajar con este alumnado (Reid y Horváthová, 2016).

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LAS ALTAS CAPACIDADES

Las actitudes del profesorado hacia la diversidad son competencias docentes que promoverán el desarrollo general del alumnado (Mercado et al., 2017). El estudio de las actitudes del profesorado hacia la diversidad promueve el cambio hacia el colectivo, las familias y la calidad de la enseñanza (Álvarez et al., 2005), y por consiguiente mejorará el proceso de detección e intervención. En el caso de las AACC, debido al perfil específico del alumnado, esta actitud es esencial.

En general, los docentes tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva (Mónico et al., 2018; Subban y Sharma, 2005), pero estas actitudes son más favorables cuando los docentes tienen poca experiencia docente en general y cuando han realizado algún tipo de curso de capacitación específica, en comparación con docentes con más experiencia y que han realizado cursos generalistas sobre atención a la diversidad (Brevik et al., 2018). Por ejemplo, en el estudio realizado por McCoach (2007) con una muestra de 262 docentes, se observó que aquellos que tenían formación específica en AACC presentaban percepciones más altas de

capacitación sobre sí mismos para trabajar con este alumnado, pero no tenían necesariamente actitudes más positivas hacia esta condición. Por el contrario, Heyder et al., (2018) destacan que las actitudes eran menos positivas en aquellos docentes que no habían recibido formación y por consiguiente tenían concepciones erróneas sobre este tipo de alumnado.

Actualmente, se ha demostrado que los docentes que encuentran dificultades para intervenir con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) es debido en parte a la falta de formación, lo que da lugar en ocasiones a una atención ineficaz, por no disponer de las estrategias necesarias (Garzón et al., 2016).

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

En esta línea, un reciente estudio a nivel internacional (Matheis et al., 2018) analizó la formación de los docentes sobre AACC en Alemania y Australia, llegando a la conclusión de que aún hoy se mantienen percepciones ambivalentes sobre los mismos (temas como el CI alto, la disincronía emocional-intelectual, entre otros). Además, los docentes mostrarían una autoeficacia menor para enseñar a alumnado con AACC que a alumnado con inteligencia normativa. De este modo, autores como Eremeeva et al., (2017) defienden la necesidad de unas condiciones pedagógicas adecuadas y sustentadas en la formación docente para conseguir que la enseñanza de alumnado con AACC sea un éxito (crear entornos creativos en la formación permanente o estimular la autoformación a través de la enseñanza digital)

En base a estos estudios previos, se plantea la siguiente cuestión: ¿Está actualmente el profesorado lo suficientemente formado para identificar e intervenir con este tipo de alumnado? Esta incógnita solo se puede

despejar realizando estudios adicionales (Gagné, 2018) sobre conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia las AACC.

En este sentido, en base a la información consultada, parece interesante crear un instrumento que permita conocer con mayor profundidad estas tres dimensiones. Es decir, ¿por qué los docentes que reciben formación específica se ven capacitados para trabajar con este tipo de alumnado, pero sus actitudes, en ocasiones, no son positivas? ¿Qué debemos cambiar para promover una mejora en la calidad de la enseñanza del alumnado con AACC?

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar los conocimientos, percepciones y actitudes en relación a las AACC en un grupo de docentes de Infantil y de Primaria que imparten clase en el Principado de Asturias y un grupo de maestros en formación de la Universidad de Oviedo.

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

a) *Diseñar y validar una escala para analizar los conocimientos, percepciones y actitudes docentes en relación a las AACC;*

b) *Analizar las propiedades psicométricas y estructura del cuestionario diseñado ad-hoc con el total de la muestra; y*

c) *Examinar si existen diferencias estadísticamente significativas en conocimientos, percepciones y actitudes en relación a las AACC en función de:*

el tipo de muestra: (alumnado de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo y docentes en activo en el Principado de Asturias),

la experiencia docente: (medida en años, teniendo en cuenta el grupo de profesionales en activo),

la experiencia con alumnado con AACC: (medida en base a tener alumnado con AACC en el aula y en función de los años que se han tenido, teniendo en cuenta el grupo de profesionales en activo), y .

la formación recibida sobre AACC: (relativa a tener formación previa o no en este ámbito)

HIPÓTESIS

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

En primer lugar, los ítems del cuestionario elaborado *ad-hoc* se podrían agrupar en tres factores (Anexo I): Conocimientos, (formado con los ítems 1-14); Percepciones, (con los ítems 15-22); y Actitudes, (con los ítems 23-36).

Por otro lado, y en relación a los estudios realizados por Brevik et al. (2018), se plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes en activo y el alumnado en formación, así como en función de los años de experiencia. Según este estudio, los docentes con menos experiencia estarían más capacitados en relación a sus conocimientos y percepciones, y mostrarían mejores actitudes que los docentes más veteranos.

De igual modo, tomando como referencia la investigación realizada por Heyder et al. (2018), se plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en relación a haber tenido alumnado con AACC en el aula. Los docentes que han tenido experiencia con este alumnado obtendrían puntuaciones más altas en conocimientos, percepciones y actitudes.

Por último, en base al estudio de Matheis et al. (2018), se espera que existan diferencias estadísticamente significativas en función de haber recibido o no formación específica sobre las AACC, ya que los docentes que no tienen formación presentarían mayores dificultades para trabajar con este tipo de alumnado.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra está constituida por 246 participantes, divididos en dos grupos (docentes en activo y estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria) con una media de edad total de 33,03 años ($DT = 11,532$). Del total de la muestra, 213 son mujeres (86,58%).

El primer grupo (profesionales) está formado por el 64,2% ($n = 158$) del total de la muestra y son profesionales en activo en el Principado de Asturias. El 86,7% son mujeres y el 13,3% hombres, con edades comprendidas entre 23-64 años ($M = 39,29$; $DT = 9,12$), todos ellos pertenecientes a centros públicos y concertados del Principado de Asturias. Su experiencia profesional está comprendida entre los 0- y los 33 años ($M = 10,41$; $DT = 7,95$), haciendo referencia 0 a aquel profesorado que aún no ha cumplido un año en activo. En cuanto a la especialidad, un 19,6% del profesorado es de Educación Infantil, un 52,5% de Educación Primaria, un 13,9% poseen doble perfil (Educación Infantil y Primaria, además de alguna mención), y un 13,9% docentes de Educación Primaria que actualmente imparten docencia en 1º y 2º de ESO. Así mismo, el 80,4% de los participantes asegura haber recibido formación en relación a las AACC y el 70,3% afirma haber tenido en el aula alumnado con esta casuística.

El segundo grupo (estudiantes) está formado por el 35,8% ($n = 88$) y son estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En este grupo, el 86,4% son mujeres y el 13,6% son hombres, con edades comprendidas entre 18-40 años ($M = 21,80$; $DT = 5,07$). En relación a la especialidad, el 55,7% se forman para ser docentes de Educación Primaria y el 44,3% para ser docentes de Educación Infantil.

Teniendo en cuenta ambos grupos, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en función del grupo en la variable edad $F_{(5, 580)} = 276,22$, $p \leq ,001$, $\eta p^2 = 0,531$, lo cual es coherente

con las características de ambas poblaciones. Ninguno de los grupos está balanceado por género, con un número mayoritario de mujeres en la muestra, $\chi^2_{(1)} = 131,707$, $p \leq ,001$. Del mismo modo ocurre en el grupo de profesionales $\chi^2_{(1)} = 81,165$, $p \leq ,001$, y el de estudiantes $\chi^2_{(1)} = 46,545$, $p \leq ,001$.

En la Tabla 1 se presentan los principales estadísticos descriptivos del conjunto de la muestra, con relación a las variables analizadas en este estudio (género, edad, experiencia docente, especialidad, haber recibido formación, y haber tenido alumnado AACC en el aula).

VARIABLES E INSTRUMENTO DE MEDIDA

El principal instrumento de evaluación es el Cuestionario *Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los Docentes sobre las Altas Capacidades*. Está formado por 36 ítems organizados en tres componentes: Conocimientos, Percepciones y Actitudes. Las opciones de respuesta siguen una escala Likert de 5 puntos, con la que los docentes deben expresar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentan, siendo 1 = *Totalmente en desacuerdo*, 2 = *Parcialmente en desacuerdo*, 3 = *Indeciso*, 4 = *Parcialmente de acuerdo*, 5 = *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 1
Características de la muestra. Descripción de las variables por grupo

	Grupo 1 Profesionales (n = 158)	Grupo 2 Estudiantes (n = 88)
Género		
Femenino	137 (86.7%)	76 (86.4%)
Masculino	21 (13.3%)	12 (13.6%)
Edad en años	39.29	21.80
<i>M (DT)</i>	(9.12)	(5.07)
Experiencia en años	10.41	-
<i>M (DT)</i>	(7.95)	
Especialidad		
Educación Infantil	31 (19.6%)	39 (44.3%)
Educación Primaria	83 (52.5%)	49 (55.7%)
Doble Perfil	22 (13.9%)	-
Educación Secundaria	22 (13.9%)	-
Ha recibido formación		
Sí	127 (80.4%)	72 (81.8%)
No	31 (19.6%)	16 (18.2%)
Ha tenido alumnado AACC en el aula		
Sí	111 (70.3%)	-
No	47 (29.7%)	-

Nota. AACC= Altas Capacidades

Debido a la necesidad de elaborar un cuestionario que mida las variables que necesitamos para este estudio, se organiza el diseño del mismo en tres factores: Conocimientos, Percepciones y Actitudes del profesorado en relación a las AACC (Anexo I). El primer factor (Ítems 1-14), referido a los Conocimientos, hace referencia a qué saben los docentes sobre las AACC tomando como referencia mitos y estereotipos habituales en torno a este grupo. El segundo factor (Ítems 15-22), referido a las Percepciones, evalúa cómo los docentes ven las AACC en la sociedad y en los centros educativos. El último factor (Ítems 22-36), evalúa las Actitudes del profesorado ante las AACC, es decir, cómo actúan ellos ante este tipo de alumnado y qué implica para ellos tenerlo en su aula.

Para la elaboración de los ítems centrados en el componente Conocimientos se tomaron como referencia los mitos y estereotipos sobre las AACC mencionados anteriormente (Martínez y Guirado, 2010) y para aquellos centrados en los componentes Actitudes y Percepciones varios de los ítems de la escala "Opiniones sobre los superdotados y su educación" (Gagné y Nadeau, 1991; Gagné, 2018).

Este cuestionario incluía además una serie de variables socio-demográficas y de historia formativa y profesional de los profesores y estudiantes, concretamente: sexo, edad, especialidad, nivel/es en los que imparte clase, años de experiencia docente, zona de Asturias en la que trabaja, si ha tenido en el aula alumnado con AACC y cuántos años, si ha recibido formación sobre éstas y dónde.

DESARROLLO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

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

Para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento, se emplearon dos técnicas:

validación por juicio de expertos, y prueba piloto. Con la primera se garantiza la validez de contenido y con la segunda la validez cultural y la comprensibilidad, es decir, que los ítems midan lo que dicen medir y que sean comprendidos por los encuestados.

La validación por juicio de expertos se realizó de manera individual y tuvo como objetivo valorar el grado de idoneidad de los ítems en función de su representatividad, relevancia, comprensión, ambigüedad y claridad. Para ello se hizo entrega de una primera versión del cuestionario a 6 expertos relacionados con la educación en diferentes ámbitos, que valoraron la idoneidad de cada ítem siguiendo una escala de cuatro puntos tipo Likert donde 1= *Nada*, 2= *Sólo un poco*, 3= *Algo* y 4= *Mucho*. Así mismo, los expertos dispusieron de un apartado donde proponer una serie de cambios o mejoras.

Este análisis permitió posteriormente modificar algunas preguntas que resultaban ambiguas o tenían fallos conceptuales, sistematizar terminología para evitar choques conceptuales, y eliminar ítems que no eran relevantes para el estudio en cuestión.

Seguidamente, se realizó una prueba piloto aplicando el nuevo cuestionario a 15 docentes. Esta prueba permitió eliminar o modificar aquellos ítems que pudiesen producir un efecto negativo al estudio, garantizando que el cuestionario fuese comprensible para los encuestados.

PROCEDIMIENTO

Una vez que el cuestionario fue validado y modificado atendiendo a las respuestas de los expertos y la prueba piloto (Anexo I), se decidió aplicar electrónicamente a través de encuesta online. El instrumento estuvo accesible 30 días a través de un enlace web, siendo enviado a los equipos docentes de los centros a través de correo electrónico y a través de una gran difusión en grupos y foros docentes de Asturias, mediante un muestreo probabilístico estratificado. Se codificaron los datos y se analizaron a través del programa estadístico SPSS 24.0, lo que permitió obtener unos resultados que dan lugar a la discusión y conclusiones de este estudio.

DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

Este estudio sigue un diseño *ex-post-facto* descriptivo comparativo y predictivo para analizar la realidad actual sobre los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado en relación a las AACC. Para analizar la fiabilidad del instrumento se llevó a cabo un análisis de la consistencia interna de la prueba, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y tomando como referencia los factores inicialmente establecidos y el cuestionario global ítem-ítem.

Se llevaron a cabo realizando análisis multivariado de varianza (MANOVA), siendo la variable independiente el grupo de pertenencia (profesionales/estudiantes) y las variables dependientes los diferentes ítems. Teniendo como referencia para la significatividad un valor $p < ,05$. Se calculó una estimación del tamaño del efecto, mediante la d de Cohen (1988), que establece los siguientes niveles: una $d < ,20$ indica un tamaño del efecto mínimo; una d de entre 0,20 y 0,50 ($\eta_p^2 = 0,01$) indica un tamaño del efecto pequeño; una d de entre 0,50 y 0,80 ($\eta_p^2 = 0,059$) un tamaño del efecto medio; y una $d > 0,80$ ($\eta_p^2 = 0,080$) un tamaño del efecto grande.

Posteriormente, se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA), tomando como variables dependientes cada uno de los ítems y el total del cuestionario y como

variables independientes el grupo al que pertenecen (profesionales o estudiantes), la formación, el género y haber tenido o no alumnado con AACC en el aula. Finalmente, se realizó un análisis de regresión bivariada lineal, tomando como variable dependiente el total del cuestionario y como variable independiente la experiencia docente

RESULTADOS

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: ANÁLISIS FACTORIAL Y FIABILIDAD

El análisis factorial, utilizando el método de componentes principales y la rotación Varimax, reveló 12 factores con una escasa correlación entre ítems dentro de cada factor, explicando el 20% de la varianza cuando se fuerza a 3 factores. Las correlaciones entre ítems de cada factor y totales del factor presentaron además valores muy bajos (menos de ,20) lo que desaconsejaba la estructura factorial prevista. Sin embargo, todas las opciones de respuesta del instrumento fueron elegidas al menos una vez, tal y como se observa en la Tabla 2 de frecuencias por ítem.

A continuación, se analizó la correlación ítem-ítem, con los 36 ítems en un solo factor. Los ítems 4, 5, 19, 24, 36, 32, 34 y 35 fueron invertidos para calcular el total, debido a que mostraban una formulación negativa.

Tabla 2

Frecuencias por ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Ítem1	16(6.5%)	40(16.3%)	51(20.7%)	110(44.7%)	29(11.8%)
Ítem2	75(30.5%)	114(46.3%)	16(6.5%)	34(13.8%)	7(2.8%)
Ítem3	90(36.6%)	74(30.1%)	33(13.4%)	43(17.5%)	6(2.4%)
Ítem4	159(64.4%)	66(26.8%)	6(2.4%)	9(3.7%)	6(2.4%)
Ítem5	154(62.6%)	49(19.9%)	6(2.4%)	23(9.3%)	14(5.7%)
Ítem6	18(7.3%)	65(26.4%)	49(19.9%)	88(35.8%)	26(10.6%)
Ítem7	16(6.5%)	41(16.7%)	75(30.5%)	94(38.2%)	20(8.1%)

Tabla 2 (Continuación)
Frecuencias por ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Ítem1	16(6.5%)	40(16.3%)	51(20.7%)	110(44.7%)	29(11.8%)
Ítem2	75(30.5%)	114(46.3%)	16(6.5%)	34(13.8%)	7(2.8%)
Ítem3	90(36.6%)	74(30.1%)	33(13.4%)	43(17.5%)	6(2.4%)
Ítem4	159(64.4%)	66(26.8%)	6(2.4%)	9(3.7%)	6(2.4%)
Ítem5	154(62.6%)	49(19.9%)	6(2.4%)	23(9.3%)	14(5.7%)
Ítem6	18(7.3%)	65(26.4%)	49(19.9%)	88(35.8%)	26(10.6%)
Ítem7	16(6.5%)	41(16.7%)	75(30.5%)	94(38.2%)	20(8.1%)
Ítem8	60(24.4%)	58(23.6%)	29(11.8%)	70(28.5%)	29(11.8%)
Ítem9	50(20.3%)	66(26.8%)	35(14.2%)	72(29.3%)	23(9.3%)
Ítem10	6(2.4%)	10(4.1%)	31(12.6%)	106(43.1%)	93(37.8%)
Ítem11	11(4.5%)	42(17.1%)	64(26%)	92(37.4%)	37(15.0%)
Ítem12	2(0.8%)	23(9.3%)	53(21.5%)	110(44.7%)	59(23.6%)
Ítem13	17(6.9%)	52(21.1%)	57(23.3%)	88(35.8%)	32(13.0%)
Ítem14	69(28.0%)	38(15.4%)	98(39.8%)	34(13.8%)	7(2.8%)
Ítem15	17(6.9%)	25(10.2%)	63(25.6%)	79(32.1%)	62(25.2%)
Ítem16	87(35.4%)	103(41.9%)	26(10.6%)	27(11.0%)	3(1.2%)
Ítem17	6(2.4%)	36(14.6%)	23(9.3%)	112(45.5%)	69(28.0%)
Ítem18	32(13.0%)	60(24.4%)	61(24.8%)	72(29.3%)	21(8.5%)
Ítem19	145(58.9%)	60(24.4%)	23(9.3%)	15(6.1%)	3(1.2%)
Ítem20	57(23.2%)	87(35.4%)	37(15.0%)	60(24.4%)	5(2.0%)
Ítem21	62(25.5%)	76(30.9%)	31(12.6%)	65(26.4%)	12(4.9%)
Ítem22	63(25.6%)	80(32.5%)	56(22.8%)	41(16.7%)	6(2.4%)
Ítem23	24(9.8%)	49(19.9%)	66(26.8%)	91(37.0%)	16(6.5%)
Ítem24	159(64.6%)	56(22.8%)	12(4.9%)	18(7.3%)	1(0.4%)

Tabla 2 (Continuación)

Frecuencias por ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Ítem24	159(64.6%)	56(22.8%)	12(4.9%)	18(7.3%)	1(0.4%)
Ítem25	32(13.0%)	53(21.1%)	76(30.9%)	56(22.8%)	30(12.2%)
Ítem26	124(50.4%)	66(26.8%)	26(10.6%)	24(9.8%)	6(2.4%)
Ítem27	88(35.8%)	60(24.4%)	36(14.6%)	39(15.9%)	23(9.3%)
Ítem28	63(25.6%)	40(16.3%)	30(12.2%)	70(28.5%)	43(17.5%)
Ítem29	61(24.8%)	40(16.3%)	55(22.4%)	56(22.8%)	34(13.8%)
Ítem30	37(15.0%)	81(32.9%)	34(13.8%)	84(34.1%)	10(4.1%)
Ítem31	92(37.4%)	54(22.0%)	58(23.6%)	34(13.8%)	8(3.3%)
Ítem32	102(41.5%)	39(15.9%)	17(6.9%)	48(19.5%)	40(16.3%)
Ítem33	4(1.6%)	4(1.6%)	9(3.7%)	73(29.7%)	156(63.4%)
Ítem34	131(53.3%)	56(22.8%)	31(12.6%)	21(8.5%)	7(2.8%)
Ítem35	171(69.5%)	18(7.3%)	32(13.0%)	6(2.4%)	19(7.7%)
Ítem36	25(10.2%)	47(19.1%)	62(25.5%)	65(26.4%)	47(19.1%)

Nota. Valor 1 totalmente en desacuerdo; 2= parcialmente en desacuerdo; 3= indeciso; 4= parcialmente de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

El análisis exploratorio realizado con la muestra total (profesorado y estudiantes), mostró la no existencia de 3 factores tal y como se habían hipotetizado (Conocimientos, Percepciones y Actitudes). Realizado un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa alfa de Cronbach, teniendo en cuenta los factores mencionados, ésta fue baja: el Factor 1 muestra un Alfa de Cronbach de ,46; el Factor 2 de ,30; y el Factor 3 de ,53. El análisis factorial sugirió una estructura unifactorial, siendo el Alfa de Cronbach para la escala total ,71.

Puesto que el análisis factorial realizado no permite tomar el cuestionario como una escala con tres factores, se analizan los datos ítem a ítem. No obstante, de acuerdo con los

objetivos del estudio, se van a describir dichos resultados aludiendo a teóricamente los tres conceptos (Conocimientos, Percepciones y Actitudes), que se mantienen para una mejor comprensión.

ANÁLISIS PRELIMINARES

La distribución de las puntuaciones en cada ítems no se alejan de manera extrema de la normalidad, tal y como indica la Tabla 3, por lo que se pueden realizar pruebas de análisis paramétricas. Esta distribución normal se observa siguiendo los indicadores de Gravetter y Walnau (2014), tomando como máximos en cada caso de ± 2 como valores aceptables para este tipo de análisis.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos en cada ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Hombre)	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Mujer)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	Asimetría	Curtois
Ítem1	3.58 (.830)	3.36 (1.127)	3.39 (1.093)	-.577	-.447
Ítem2	2.33 (1.051)	2.09 (1.084)	2.12 (1.081)	.976	.122
Ítem3	2.45 (1.092)	2.15 (1.188)	2.19 (1.178)	.635	-.802
Ítem4	1.61 (.899)	1.51 (.904)	1.52 (.902)	2.197	4.907
Ítem5	1.73 (1.153)	1.76 (1.230)	1.76 (1.218)	1.557	1.143
Ítem6	3.39 (.899)	3.12 (1.179)	3.16 (1.148)	-.184	-.987
Ítem7	3.55 (.711)	3.20 (1.074)	3.25 (1.038)	-.424	-.416
Ítem8	3.21 (1.193)	2.73 (1.410)	2.80 (1.391)	.084	-1.383
Ítem9	2.73 (1.257)	2.82 (1.321)	2.80 (1.310)	.070	-1.297
Ítem10	3.94 (.864)	4.12 (.949)	4.10 (.938)	-1.213	1.566
Ítem11	3.42 (.792)	3.41 (1.115)	3.41 (1.076)	-.371	-.577
Ítem12	3.70 (.883)	3.83 (.938)	3.81 (.930)	-.561	-.187
Ítem13	3.36 (1.245)	3.25 (1.125)	3.27 (1.140)	-.292	-.812
Ítem14	2.45 (1.034)	2.48 (1.139)	2.48 (1.124)	.051	-.928
Ítem15	3.64 (1.025)	3.58 (1.193)	3.59 (1.171)	-.577	-.418
Ítem16	2.15 (.939)	1.99 (1.016)	2.01 (1.006)	.929	.149
Ítem17	3.64 (.895)	3.85 (1.097)	3.82 (1.073)	-.837	-.136
Ítem18	3.48 (.972)	2.88 (1.195)	2.96 (1.184)	-.084	-.972
Ítem19	1.79 (.927)	1.64 (.969)	1.66 (.963)	1.468	1.457
Ítem20	2.70 (1.185)	2.43 (1.146)	2.47 (1.152)	.306	-1.119
Ítem21	2.58 (1.146)	2.54 (1.275)	2.55 (1.257)	.281	-1.215
Ítem22	2.58 (1.032)	2.35 (1.121)	2.38 (1.110)	.383	-.820
Ítem23	3.21 (.960)	3.09 (1.123)	3.11 (1.101)	-.359	-.737

Tabla 3 (Continuación)
Estadísticos descriptivos en cada ítem. Cuestionario de Actitudes, Percepciones y Conocimientos sobre las Altas Capacidades

	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Hombre)	<i>M</i> (<i>DT</i>) (Mujer)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	Asimetría	Curtois
Ítem24	1.97 (1.132)	1.50 (.861)	1.56 (.914)	1.695	2.039
Ítem25	3.15 (1.121)	2.98 (1.219)	3.00 (1.205)	-.028	-.858
Ítem26	2.36 (1.055)	1.79 (1.088)	1.87 (1.099)	1.154	.358
Ítem27	2.73 (1.353)	2.33 (1.352)	2.39 (1.356)	.570	-.970
Ítem28	3.06 (1.391)	2.94 (1.491)	2.96 (1.476)	-.083	-1.458
Ítem29	3.30 (1.357)	2.77 (1.379)	2.85 (1.385)	.029	-1.265
Ítem30	3.30 (.984)	2.71 (1.193)	2.79 (1.182)	.005	-1.260
Ítem31	2.42 (.969)	2.21 (1.215)	2.24 (1.185)	.512	-.854
Ítem32	2.82 (1.570)	2.49 (1.565)	2.53 (1.567)	.408	-1.459
Ítem33	4.48 (.667)	4.52 (.804)	4.52 (.768)	-2.213	6.084
Ítem34	1.76 (.902)	1.86 (1.143)	1.86 (1.113)	1.179	.402
Ítem35	1.70 (1.237)	1.72 (1.246)	1.72 (1.242)	1.611	1.366
Ítem36	2.85 (1.149)	3.31 (1.259)	3.25 (1.253)	-.211	-.967

DIFERENCIAS ENTRE PROFESIONALES Y ESTUDIANTES EN CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

Considerando los totales del cuestionario y los ítems indicativos de Conocimientos, Percepciones y Actitudes y el grupo al que pertenecen (estudiante o profesional en activo), los ANOVAS realizados, indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas para el grupo profesionales en todos los totales excepto en el Factor 3 referido a las Actitudes en relación a las AACC, tal y como se recoge en la Tabla 4.

Teniendo en cuenta el Conocimientos sobre las AACC (Ítems 1 a 14), los MANOVAS indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre profesionales y estudiantes, *Lambda de Wilks* = ,800; $F_{(14, 231)}=4,125$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,200$. En las pruebas de los efectos intersujetos, se observa que los Ítem 1, 5, 6, 10, 11 y 14, muestran diferencias estadísticamente significativas, tal y como se observa en la Tabla 4.

Por otro lado, en relación a las Percepciones sobre las AACC (Ítems 15 a 22), los MANOVAS indican que existen diferencias estadísticamente significativas, *Lambda de*

Tabla 4
Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales y Estudiantes (N = 246)

	Profesionales (n = 158)	Estudiantes (n = 88)	Diferencias
	M (DT)	M (DT)	p
Conocimientos			
Ítem1	3.24 (1.137)	3.66 (.958)	.004
Ítem2	2.16 (1.120)	2.06 (1.010)	.482
Ítem3	2.11 (1.203)	2.34 (1.123)	.137
Ítem4	1.52 (.942)	1.53 (.830)	.900
Ítem5	1.59 (1.077)	2.05 (1.397)	.005
Ítem6	3.05 (1.161)	3.35 (1.104)	.048
Ítem7	3.30 (1.109)	3.16 (.869)	.317
Ítem8	2.73 (1.407)	2.91 (1.362)	.345
Ítem9	2.80 (1.305)	2.82 (1.327)	.906
Ítem10	4.20 (.949)	3.91 (.892)	.018
Ítem11	3.23 (1.082)	3.75 (.986)	.000
Ítem12	3.80 (.987)	3.82 (.824)	.908
Ítem13	3.20 (1.223)	3.40 (.965)	.184
Ítem14	2.32 (1.158)	2.76 (1.006)	.003
Percepciones			
Ítem15	3.73 (1.218)	3.32 (1.034)	.007
Ítem16	1.97 (1.018)	2.08 (.985)	.407
Ítem17	3.70 (1.116)	4.05 (.958)	.014
Ítem18	2.84 (1.241)	3.18 (1.045)	.028
Ítem19	1.62 (.907)	1.74 (1.056)	.356

Tabla 4 (Continuación)
Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales y Estudiantes (N = 246)

	Profesionales (n = 158)	Estudiantes (n = 88)	Diferencias
	M (DT)	M (DT)	p
Ítem20	2.35 (1.173)	2.68 (1.089)	.029
Ítem21	2.46 (1.245)	2.72 (1.268)	.120
Ítem22	2.20 (1.081)	2.69 (1.097)	.001
Actitudes			
Ítem23	3.10 (1.217)	3.11 (.863)	.933
Ítem24	1.47 (.865)	1.73 (.979)	.033
Ítem25	2.89 (1.236)	3.20 (1.126)	.047
Ítem26	1.68 (.965)	2.20 (1.243)	.000
Ítem27	2.38 (1.399)	2.40 (1.282)	.921
Ítem28	2.77 (1.472)	3.31 (1.425)	.006
Ítem29	2.69 (1.436)	3.13 (1.249)	.018
Ítem30	2.72 (1.188)	2.92 (1.167)	.206
Ítem31	2.03 (1.120)	2.60 (1.218)	.000
Ítem32	2.54 (1.579)	2.52 (1.553)	.942
Ítem33	4.56 (.744)	4.44 (.856)	.277
Ítem34	1.71 (1.030)	2.10 (1.213)	.008
Ítem35	1.47 (1.063)	2.15 (1.419)	.000
Ítem36	3.20 (1.305)	3.34 (1.154)	.407

$Wilks = ,865$; $F_{(8,237)} = 4,631$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,135$. En las pruebas de los efectos intersujetos, los ítems 15, 17, 18, 20 y 22 (Tabla 4) son los que muestran dichas diferencias.

Finalmente, en cuanto a las *Actitudes sobre las AACC* (Ítems 23 a 36), los contrastes multivariados MANOVAS, muestran diferencias estadísticamente significativas, *Lambda de Wilks* = $,791$; $F_{(14,231)} = 4,704$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,209$. En este grupo, las pruebas de los efectos intersujetos mostraron diferencias estadísticamente significativas en los ítems 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34 y 35 (Tabla 4).

DIFERENCIAS EN CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES EN FUNCIÓN DE HABER TENIDO O NO ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA (GRUPO DE PROFESIONALES)

En primer lugar, los resultados relativos a haber tenido alumnado con AACC en el aula, utilizando el grupo de profesionales en activo y tomando como variable dependiente el *total del cuestionario*, el ANOVA indica que no existen diferencias estadísticamente significativas, $F_{(1,156)} = 3,498$, $p = ,063$, $\eta_p^2 = ,022$. Esto se observa en las medias obtenidas de los profesionales que han tenido alumnado con AACC ($M = 120,63$; $DT = 8,46$) y las

recibidas por parte de los que no los han tenido ($M = 118,00$; $DT = 7,20$).

En relación a los *Conocimientos sobre las AACC* (Ítems 1 a 14), los contrastes multivariados MANOVAS; indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre haber tenido o no alumnado con AACC en el aula, *Lambda de Wilks* = $,736$; $F_{(28,460)} = 2,715$, $p \leq ,001$, $\eta_p^2 = ,200$. Las pruebas de los efectos intersujetos muestran que los ítems 1, 3, 5, 10, 11 y 14 presentan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 5).

Respecto a las *Percepciones sobre las AACC* (Ítems 15 a 22), los contrastes multivariados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función de haber tenido o no alumnado con AACC en el aula, *Lambda de Wilks* = $,819$; $F_{(16,472)} = 3,094$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,135$. En este grupo, las pruebas de los efectos intersujetos, presentan diferencias estadísticamente significativas en los ítem 15, 17 y 22 (Tabla 5).

Por último, en relación a las *Actitudes sobre las AACC* (Ítems 23 a 36), los MANOVAS indican que existen diferencias estadísticamente significativas, *Lambda de Wilks* = $,720$; $F_{(28,460)} = 2,929$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,209$. En este grupo, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en los ítems 25, 26, 28, 31, 34 y 35 (Tabla 5).

Tabla 5

Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales con y sin experiencia en el trabajo con alumnado con Altas Capacidades ($N = 158$)

	Sin experiencia ($n = 47$)	Con experiencia ($n = 111$)	Diferencias
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>p</i>
Conocimientos			
Ítem1	3.021 (.156)	3.333 (.102)	.004
Ítem2	1.979 (.158)	2.234 (.103)	.311
Ítem3	1.702 (.169)	2.279 (.110)	.006
Ítem4	1.447 (.132)	1.550 (.086)	.802

Tabla 5 (Continuación)

Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales con y sin experiencia en el trabajo con alumnado con Altas Capacidades (N = 158)

	Sin experiencia (n = 47)	Con experiencia (n = 111)	Diferencias
	M (DT)	M (DT)	p
Conocimientos			
Ítem5	1.617 (.176)	1.586 (.114)	.020
Ítem6	2.957 (.167)	3.090 (.108)	.114
Ítem7	3.170 (.151)	3.351 (.099)	.367
Ítem8	3.021 (.202)	2.613 (.132)	.154
Ítem9	2.723 (.192)	2.829 (.125)	.893
Ítem10	4.170 (.136)	4.216 (.088)	.060
Ítem11	3.298 (.153)	3.198 (.100)	.001
Ítem12	3.745 (.136)	3.829 (.089)	.869
Ítem13	3.128 (.166)	3.225 (.108)	.368
Ítem14	2.553 (.161)	2.225 (.105)	.003
Percepciones			
Ítem15	3.447 (.167)	3.856 (.109)	.003
Ítem16	2.064 (.147)	1.928 (0.96)	.526
Ítem17	3.596 (.155)	3.739 (.101)	.037
Ítem18	2.745 (.172)	2.874 (.112)	.073
Ítem19	1.404 (.140)	1.712 (.091)	.121
Ítem20	2.277 (.167)	2.378 (.109)	.082
Ítem21	2.617 (.183)	2.387 (.119)	.172
Ítem22	2.106 (.159)	2.243 (.103)	.003

Tabla 5 (Continuación)

Diferencias en Conocimientos, Percepciones y Actitudes entre Profesionales con y sin experiencia en el trabajo con alumnado con Altas Capacidades ($N = 158$)

	Sin experiencia ($n = 47$)	Con experiencia ($n = 111$)	Diferencias
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>p</i>
Actitudes			
Ítem23	3.000 (.161)	3.144 (.105)	.753
Ítem24	1.468 (.133)	1.468 (.086)	.103
Ítem25	2.404 (.171)	3.090 (.111)	.001
Ítem26	1.596 (.157)	1.721 (.102)	.001
Ítem27	2.255 (.198)	2.432 (.129)	.752
Ítem28	2.702 (.213)	2.793 (.138)	.020
Ítem29	2.702 (.201)	2.685 (.131)	.061
Ítem30	2.660 (.173)	2.748 (.112)	.411
Ítem31	1.723 (.167)	2.162 (.109)	.000
Ítem32	2.383 (.229)	2.604 (.149)	.720
Ítem33	4.426 (.114)	4.613 (.074)	.218
Ítem34	1.851 (.160)	1.649 (.104)	.016
Ítem35	1.383 (.176)	1.514 (.114)	.000
Ítem36	3.043 (.183)	3.270 (.119)	.412

DIFERENCIAS EN CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES EN FUNCIÓN DE HABER RECIBIDO O NO FORMACIÓN EN ALTAS CAPACIDADES

En cuanto a la relación entre haber recibido formación sobre AACC y los Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los docentes

en activo, los ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas, $F_{(1,244)} = 5,654$, $p = ,018$, $\eta_p^2 = ,023$. Se observa que las puntuaciones medias entre los 199 sujetos que sí han recibido formación ($M = 121,5276$; $DT = 8,48$) son más altas que las puntuaciones de los 47 que no ($M = 118,2979$; $DT = 7,91$).

VARIABLES QUE SE RELACIONAN CON LOS CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO EN ACTIVO

En cuanto a los análisis de regresión bivariada lineal para conocer la capacidad predictiva de *los años de experiencia con alumnado con AACC* en el aula sobre los Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los profesionales en activo, no muestran unos resultados estadísticamente significativos respecto al *total del cuestionario*, $R^2 = ,002$; $Beta = -,122$; $t_{(1,157)} = -,499$, $p > ,05$.

En cuanto al valor predictivo de los años de experiencia docente en las variables del cuestionario administrado a los profesionales en activo, los análisis de regresión bivariada lineal muestran diferencias estadísticamente significativas de la capacidad predictiva de dicha variable con respecto al total de Conocimientos, $R^2 = ,635$; $Beta = 2,861$; $t_{(1,110)} = 16,519$, $p < ,05$.

DISCUSIÓN

Este trabajo tenía como objetivo analizar los Conocimientos, Percepciones y Actitudes hacia las AACC de un grupo de docentes de Educación Infantil y Primaria en activo y docentes en formación procedentes del Principado de Asturias. En este sentido, se han podido analizar esos Conocimientos, Percepciones y Actitudes de los docentes, y establecer relaciones entre dichos componentes y ciertas variables personales del profesorado, aunque el instrumento no ha podido ser validado totalmente con la forma inicialmente propuesta.

En relación al cuestionario, cabe mencionar que se ha conseguido cumplir el objetivo de elaborar un instrumento validado, por juicio de expertos y a través de prueba piloto, que ha facilitado la recogida de información sobre la temática. Los resultados en cuanto a la estructura factorial del cuestionario realizados con el total de la muestra, sugieren que el cuestionario se debe tratar de manera globalizada, ya que asumiendo una estructura unifactorial, muestra una fiabilidad aceptable. Esto coincide con investigaciones previas que

se han llevado a cabo, en las que se utilizaron instrumentos para valorar las actitudes de los docentes de manera globalizada (Gagné, 2018; González y Palomares, 2016).

Adicionalmente, con este estudio se pretendía analizar también la relación entre diferentes variables: ser estudiante o profesional en activo, haber tenido alumnado con AACC en el aula, los años que se han tenido alumnos con AACC en el aula, la experiencia docente medida como años o la formación recibida (o no), en relación a los conocimientos, percepciones y actitudes de los profesionales en activo y aquellos en formación.

Por un lado, cabe destacar que se han encontrado resultados que muestran diferencias en los conocimientos, percepciones y actitudes entre los grupos de profesionales y estudiantes. Este patrón es interesante porque está presente prácticamente en los mismos ítems en los que se han obtenido diferencias tomando como referencia la variable haber tenido alumnado con AACC en el aula. De igual manera, a medida que aumentan los años que los profesionales han estado en contacto con el alumnado con AACC, aumentan sus conocimientos, y mejoran sus percepciones y actitudes de manera individual (ítem a ítem), pero no de manera global, es decir, a nivel de constructo. Este análisis concuerda con los trabajos realizados por Heyder et al. (2018), los cuales inciden en el cambio de actitudes que experimentaban los docentes en función de su formación sobre AACC, mejorando los conocimientos y las percepciones, pero empeorando sus actitudes. Estos últimos autores sugieren que los docentes de nuevo acceso parecen aceptar en mayor medida modelos inclusivos, que sería menor en los docentes veteranos, debido al sentimiento de intrusión que éstos sienten compartiendo espacio con los docentes de apoyo. En consonancia con esto, los resultados del presente estudio también permiten observar que los años de experiencia tienen relación directa con los conocimientos, percepciones y actitudes que tiene el profesorado en activo.

Por otro lado, es importante remarcar que más del 70% de los encuestados afirman

haber tenido algún alumno con AACC en el aula. Esto resulta interesante ya que, tal y como se recoge en el Informe Nacional sobre la Educación de los Superdotados (Sanz-Chacón, 2019), en torno a un 90% del alumnado con AACC no es detectado. Además, en los resultados de este estudio se observa que, de manera global (teniendo en cuenta la puntuación total en el cuestionario), no existen grandes diferencias entre haber tenido o no alumnado con esta condición en el aula.

En relación a la formación sobre AACC, los resultados obtenidos son coherentes con los estudios realizados por Acosta y Alsina (2017), García-Barrera y de la Flor (2016) y Tourón et al. (2002), ya que estos autores consideran que los docentes actualmente no tienen la formación adecuada que les permita estar preparados para detectar y realizar intervención con el alumnado con AACC. Los ítems en los que se encuentran diferencias significativas muestran que en la sociedad se han consolidado estos mitos que dificultan la detección del alumnado, tal y como afirma Tourón (2000). Así se puede observar que estos ítems también son coherentes con los mitos expuestos por Martínez y Guirado (2010). Por ejemplo, el referido al CI como elemento determinante en el diagnóstico orientado a la inadaptación social del alumnado que acelera un curso.

En este mismo orden de ideas, los resultados muestran que más del 80% de los encuestados han recibido formación sobre AACC, pero, aun así, se encuentran diferencias significativas entre haber recibido o no formación, y tal y como se ha mencionado antes, persisten mitos y creencias sobre este tipo de alumnado que la formación no está consiguiendo erradicar. Este resultado sugeriría que, parte de los problemas de detección e intervención en el alumnado con AACC, vienen derivados de una formación deficiente (Garzón et al. 2016).

Por último, cabe destacar que los años que el profesorado en activo ha tenido alumnado con AACC en el aula no predice de manera global los conocimientos, percepciones y actitudes. En cambio, la experiencia docente

medida en años en activo sí los predice significativamente, resultados que coinciden con el estudio de Brevik et al. (2018) en el que se demostró que los docentes con poca experiencia tienen mejores actitudes a pesar de demostrar carencias para enfrentarse a la intervención.

CONCLUSIONES

Una de las aportaciones de este estudio es el instrumento realizado *ad-hoc* para la recogida de información de este trabajo, ya que puede ser de utilidad para conocer los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado en activo frente a las AACC y actuar en consecuencia.

Pese a que el tamaño de la muestra no permite generalizar las conclusiones, este estudio aporta cierta evidencia sobre la formación y las actitudes de los docentes y de los aspirantes a maestros en relación a las AACC en la actualidad. Concretamente, los resultados muestran una laguna de formación y una presencia de mitos y estereotipos que se mantienen todavía hoy. Si bien los estudiantes de Grado poseen unas mejores actitudes que los profesionales en activo, es interesante el hecho de que las actitudes de estos últimos aumentan con su experiencia docente. A lo largo de la carrera profesional la dimensión de actitudes mejora, pero no llegan a estar en los mismos niveles que los estudiantes de Grado. Esto puede ser debido al cansancio burocrático e incluso a otros factores relacionados con la insatisfacción laboral o el cansancio, como ocurre en el denominado Síndrome de Burnout, que implica agotamiento emocional, poca vinculación con el alumnado y sensación de baja realización en el trabajo (Esteras, Chorot y Sandín, 2014).

Por otro lado, este estudio muestra que aquellos docentes que han tenido alumnado con AACC presentan los mismos conocimientos, percepciones y actitudes que los que no han tenido este tipo de alumnado en el aula. ¿Por qué el profesorado que ha tenido alumnado con AACC no ha sido correctamente formado? Esto evidencia la necesidad de una correcta formación que

permita al profesorado orientar sus actitudes y conocimientos hacia una correcta detección e intervención.

En resumen, la experiencia y la formación del profesorado se presentan como el eje principal a la hora de conocer, percibir y actuar con este tipo de alumnado, así como es una herramienta fundamental para eliminar los mitos sobre las AACC que están anclados en la profesión del docente.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Cabe destacar que este estudio ha contado con ciertas limitaciones, como es el propio diseño del instrumento, ya que no se cuenta con instrumentos previos que analicen conocimientos y percepciones sobre esta casuística, teniendo que construir un instrumento *ad-hoc*. Este instrumento, a pesar de haber sido validado por juicio de expertos, y quizás debido a la escasez de muestra, no ha presentado una estructura factorial que permita dividirlo en los factores estipulados. Además, al tratarse de un autoinforme, es posible que algunas respuestas puedan estar sesgadas, todo ello relacionado con la deseabilidad social o el uso de aleatoriedad frente al no conocimiento de la respuesta correcta.

Por otro lado, el tamaño muestral no permite generalizar las conclusiones ya que no es representativo para la población del Principado de Asturias, por lo que sería conveniente aumentar la muestra, con el objetivo de obtener resultados más generalizables y un instrumento con una fiabilidad mayor.

En línea con esta investigación, se plantea un amplio trabajo de campo sobre esta temática que permita analizar a fondo la formación del profesorado en este ámbito, con el objetivo de implantar un recurso que cubra esta laguna de conocimiento, favoreciendo así los conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes y fomentando una enseñanza de calidad para el alumnado con AACC. Por ejemplo, en Turquía Bodur y Er (2019) han realizado una investigación comparativa con la enseñanza de Singapur ya que son

países que abogan por la productividad, el pensamiento cognitivo altamente desarrollado y el apoyo al alumnado con AACC. Este estudio deja en evidencia que el programa GEP (Gifted Education Program), llevado a cabo en Singapur desde 1923, ha obtenido grandes resultados ya que los docentes que imparten enseñanza al alumnado con AACC deben asistir a una formación específica durante 3 años y será continuada con talleres y conferencias durante toda su vida profesional. Algo que no ocurre en Turquía por la eliminación de los programas educativos en cada mandato político.

Por último, una contribución útil sería incluir en este análisis datos obtenidos en una muestra de estudiantes con AACC sobre las medidas aplicadas por parte de los docentes, conociendo así su perspectiva y satisfacción con el sistema educativo y el tipo de intervención recibida.

• Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Acosta, Y., y Alsina, Á. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 94, 71-92.
- Aguado, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arribas, D., Santamaria, F. P., Sánchez, F., y Fernández, P. (2013). *BAT-7 Baterías de Aptitudes de TEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la Atención a la Diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la Inclusión Educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.

- Barrera, A. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Barrenetxea-Mínguez, L., y Martínez-Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19.
- Bodur, Z. Y., y Er, K. O. (2019). Comparative Analysis of Gifted Education in Turkey and Singapore. Necatibey Faculty of Education Electronic. *Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 1166-1185.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., y Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.
- Castelló, A., y Batlle, C. de. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.
- Corbalán, F. J. Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R.M. (2003). CREA. *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA ediciones.
- Eremeeva, G. R., Bikbulatov, R. R., y Baranova, A. R. (2017). *Pedagogical Conditions Necessary for Training Teachers to Manage the Development of Intellectually Gifted Students*. 37-41. <https://doi.org/10.2991/cildiah-17.2017.7>
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2014). Predicción de los niveles de burnout en los docentes: Factores protectores y de vulnerabilidad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19, 79-92. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., y Rodríguez, C. (2017). Identifying gifted children: Congruence among different IQ measures. *Frontiers in Psychology*, 8(1239), 1-10.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., y Badía M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York, NY: London Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 403-428.
- Galton, F. (2003). El genio hereditario (1869). En J. M. Gondra (Coord.). *La Psicología moderna: textos básicos para su génesis y desarrollo histórico* (pp. 43-61). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García-Barrera, A., y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, R., y Palomares, A. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. En A. Palomares (Ed.), *Competencias y Empoderamiento Docente: Propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos* (pp. 117-122). Madrid: Síntesis.
- Gravetter, F. J., y Wallnau, L. B. (2014). Introduction to the t statistic. *Essentials of statistics for the behavioral sciences*, 8, 252.
- Heyder, A., Bergold, S., y Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Louis, J. M. (2004). *Los niños precoces: Su integración social, familiar y escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143.
- Luque-Parra, D. J., Luque-Rojas, M. J., y Hernández, R. (2017). Altas Capacidades intelectuales y Trastorno de Déficit de atención con Hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educativa*, 56(1), 164-182.
- Martínez, M., y Guirado, A. (2010). *Alumnado con Altas Capacidades*. Barcelona: Grao.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- McCoach, B., y Siegle D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254. <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 de Profesorado*, 23(1), 265-284.
- Mercado, E., DiGiusto, C., Rubio, L., y de la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 77-86.
- Molina, P. V., y Morata, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 69-74.
- Mónico, P. (2018). *Impacto de estrategias y metodologías docentes para la atención de necesidades educativas del alumnado en el ámbito de educación primaria* [Tesis doctoral]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=207266>
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 642-671. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024>
- Reid, E., y Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>
- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., y Seisdedos, N. (2014). *EFAI: Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sanz-Chacón, C. (2020). *Informe sobre la educación de los superdotados: Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia educativa, por Comunidad Autónoma*. Fundación el Mundo del Superdotado.
- Sayi, A. K. (2018). Teachers' Views about the Teacher Training Program for Gifted Education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273.
- Subban, P., y Sharma, U. (2005). Understanding educator Attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2), 1-19.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156.
- Tourón, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: Algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 565-585.
- Tourón, J., Fernández, R., y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación: Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-110.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV* (2a ed.). Madrid: TEA.
- Yuste, C., Martínez-Arias, R., y Gálvez-Manzano, J. L. (1988). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. Madrid: CEPE

ANEXO 1. VERSIÓN VALIDADA DEL CUESTIONARIO APLICADO

CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

El objetivo de estas cuestiones es conocer su opinión y conocimientos sobre una serie de aspectos relacionados con la identificación e intervención en Altas Capacidades. Si acepta participar en este estudio, por favor, rellene el apartado referido a datos personales y responda a las cuestiones que se presentan más adelante.

DATOS PERSONALES				
1) Código de realización formado por sus INICIALES (nombre y apellidos) y los dos últimos dígitos de su DNI.				
2) Sexo:				
3) Edad:				
4) Especialidad:				
5) Nivel/es en los que imparte clase:				
6) Años de experiencia docente:				
7) Población en la que trabaja (zona de Asturias):				
8) Código Postal:				
9) ¿Ha tenido en el aula a niños y niñas con altas capacidades?				
10) En caso afirmativo, ¿Cuántos años?:				
11) ¿Ha recibido formación sobre Altas Capacidades?				
12) Señale dónde principalmente:				
Carrera (Grado o diplomatura)	Cursos y seminarios	Redes Sociales, Medios de comunicación, Blogs...	Revistas educativas	Otros:

INSTRUCCIONES

En este apartado encontrará una serie de enunciados sobre las Altas Capacidades organizados en tres dimensiones: Conocimientos, Percepciones y Actitudes.

La valoración de estos ítems se realiza de acuerdo a una escala de 5 puntos tipo Likert, con la que los docentes deben expresar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentan siendo 1 = *totalmente en desacuerdo*, 2 = *parcialmente en desacuerdo*, 3 = *indeciso*, 4 = *parcialmente de acuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*.

Por favor, responda con total sinceridad. Muchas gracias por su colaboración.

CONOCIMIENTOS	1	2	3	4	5
1. Un cociente intelectual superior a 130 es determinante en el diagnóstico de las Altas Capacidades.					
2. El alumnado con Altas Capacidades está más motivado para aprender que el resto de alumnos/as.					
3. Un estilo educativo muy estimulante por parte de los progenitores puede originar las Altas Capacidades					
4. Los/as niños/as con Altas Capacidades presentan un alto rendimiento educativo, por lo que generalmente NO necesitan ayuda para progresar y lograr el éxito.					
5. El alumnado con Altas Capacidades destaca en todas las áreas.					
6. La ampliación curricular y la flexibilización (o aceleración) son las mejores estrategias de intervención en los alumnos con Altas Capacidades.					
7. La precocidad es un rasgo distintivo del alumnado con Altas Capacidades.					
8. Un alumno con Altas Capacidades puede ser poco creativo.					
9. Los/as niños/as con un talento (matemático, musical, lingüístico) son considerados Altas Capacidades.					
10. Los alumnos/as con Altas Capacidades necesitan apoyo educativo específico en un contexto escolar.					
11. Normalmente, los alumnos/as con Altas Capacidades que aceleran un curso escolar presentan dificultades en su adaptación social al grupo-clase					
12. Es común que exista desequilibrio entre el nivel intelectual y el nivel afectivo en el alumnado con Altas Capacidades.					
13. Los talentos que NO se educan adecuadamente suelen desaparecer.					
14. Las Altas Capacidades son más frecuentes en niños que en niñas					
PERCEPCIONES	1	2	3	4	5
15. Los niños/as con Altas Capacidades son un recurso potencial de nuestra sociedad					
16. Nuestros colegios están preparados para atender las necesidades de los alumnos/as con Altas Capacidades					
17. Con frecuencia, las necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades son ignoradas en nuestras escuelas.					

18. Los niños/as con Altas Capacidades pueden llegar a ser egocéntricos si se les presta demasiada atención					
19. Los alumnos/as con Altas Capacidades suelen pertenecer a clases sociales altas					
20. El alumnado con Altas Capacidades pierde el tiempo en clases ordinarias					
21. Los niños/as con Altas Capacidades prefieren la soledad porque tienen problemas para relacionarse					
22. Cuando el alumnado con Altas Capacidades es diagnosticado, tiene más dificultades para hacer amigos					
ACTITUDES	1	2	3	4	5
23. El alumnado que dispone de medidas de flexibilización (o aceleración) lo hace generalmente presionado por sus padres.					
24. La atención extra que requiere el alumnado con Altas Capacidades perjudicará al resto de alumnado del aula.					
25. Para un alumno con Altas Capacidades, es más perjudicial perder el tiempo en clase que acelerar un curso escolar.					
26. La mejor manera de cubrir las necesidades del alumnado con Altas Capacidades es ubicarlo en clases especiales con alumnado de este tipo.					
27. El alumnado con Altas Capacidades necesita atención, pero hay otras necesidades mucho más importantes en la educación actual.					
28. Algunos docentes sienten que los alumnos/as con Altas Capacidades son una amenaza para su autoridad.					
29. Me gustaría poseer Altas Capacidades o algún tipo de talento.					
30. Las familias son las máximas responsables ayudar a los niños con Altas Capacidades a desarrollar su talento.					
31. Las medidas educativas específicas son un privilegio para los alumnos/as con Altas Capacidades.					
32. Como docentes, tenemos una mayor responsabilidad moral para aportar ayuda al alumnado con dificultades de aprendizaje que al alumnado con Altas Capacidades.					
33. Nuestras escuelas deben ofrecer servicios especiales a las personas con talento.					
34. Los colegios que crean programas específicos para alumnado con Altas Capacidades crean elitismo, aumentando las diferencias entre el alumnado					
35. Los contribuyentes NO deberían pagar por la educación específica que necesita una minoría, como el alumnado con Altas Capacidades.					
36. Tarde o temprano, los programas escolares ordinarios podrán cubrir la curiosidad intelectual del alumnado con Altas Capacidades.					