



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

CURSO 2015-2016

**Altas Capacidades en Educación Secundaria: Un estudio piloto  
sobre percepciones y necesidades de formación del  
profesorado**

**ESPECIALIDAD:** Orientación Educativa

**APELLIDOS Y NOMBRE:** Miguel-Somavilla, Sandra

**DNI:** 71287194M

**CONVOCATORIA:** JUNIO

**TUTOR/A:** Ángeles Blanco Blanco. Facultad de Educación. Departamento M.I.D.E.

## Contenido

Resumen .....	1
Abstract .....	1
Planteamiento del problema y justificación .....	2
Fundamentación Teórica .....	4
Superdotación y altas capacidades: Desambiguación de términos .....	4
Problemática general del alumnado con altas capacidades .....	6
Identificación y detección de alumnado con altas capacidades .....	7
Respuestas educativas para el alumnado con altas capacidades .....	9
Características del alumnado con altas capacidades .....	12
Las percepciones del profesorado relativas al alumnado con altas capacidades ....	20
Objetivos.....	24
Metodología .....	24
Muestra .....	24
Instrumento .....	26
Recogida de datos .....	27
Resultados.....	27
Experiencia del profesorado con alumnos de altas capacidades.....	28
Formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades.....	28
Estimación de la frecuencia de aparición de un alumno con altas capacidades .....	29
Opinión acerca de las características del alumnado con altas capacidades.....	31
Discusión .....	41
Comentario sobre los resultados obtenidos.....	41
Comentario sobre el instrumento utilizado.....	45
Implicación práctica.....	46
Limitaciones del estudio y prospectiva .....	47
Conclusiones .....	48
Referencias .....	49
Anexo I: Características de los IES participantes.....	56

Características del IES Juan de la Cierva (Madrid) .....	56
Características del I.E.S. Bernaldo de Quirós (Mieres, Asturias) .....	58
Anexo II: Resumen comentado del marco legislativo que regula la atención educativa del alumnado con altas capacidades en España .....	62
Anexo III: Entrevista con Montserrat Expósito, coordinadora del Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad de Madrid.....	67
Introducción.....	67
Descripción .....	67
Comentarios sobre el cuestionario .....	67
Entrevista .....	68
Anexo IV: Cuestionario .....	73
Anexo V: Comentarios de los docentes (ítem 44 del cuestionario).....	77
Anexo VI: Prueba T para muestras independientes para la escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con altas capacidades .....	78
Anexo VII: Prueba T para muestras independientes en los ítems sobre características personales del alumnado con altas capacidades .....	87
Anexo VIII: Prueba T para muestras independientes para la puntuación total .....	100
Anexo IX: Análisis Alfa de Cronbach tras eliminar ítems de género .....	103

## Resumen

El presente estudio busca explorar las percepciones de los profesores de secundaria acerca de los alumnos con altas capacidades (AACC), en cuanto a su frecuencia de aparición, comportamiento académico y características personales. También se revisa la existencia de estereotipos asociados al género. La muestra está formada por 67 docentes de secundaria pertenecientes a los Institutos de Educación Secundaria Juan de la Cierva (Madrid) y Bernaldo de Quirós (Asturias). Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc*, que incluye una subescala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativas al alumnado con AACC, mostrando poseer un buen nivel de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = .81). Los resultados muestran la existencia de ciertos estereotipos relacionados con los buenos resultados académicos y con pobres habilidades sociales y emocionales del alumnado con AACC. La experiencia previa con alumnado con AACC y la formación específica parecen apuntar a mayores niveles de información y a una reducción en los estereotipos asociados con este colectivo, aunque las diferencias halladas no siempre alcanzaron la significación estadística. A raíz de los resultados se proponen unas líneas de formación para el profesorado, ya que consideramos que ésta es fundamental para reducir estereotipos, aumentar la identificación de alumnos de AACC en las aulas y mejorar la respuesta a sus necesidades educativas.

**Palabras Clave:** Altas capacidades, estereotipos, necesidades específicas de apoyo educativo, profesorado, educación secundaria

## Abstract

This study aims to explore the perceptions of secondary education teachers regarding gifted children, such as frequency of occurrence, academical behavior and personal characteristics. We also review the existence of gender-related stereotypes. The sample consisted of 67 teachers from two high schools: Instituto de Educación Secundaria Juan de la Cierva (Madrid) and Instituto de Educación Secundaria Bernaldo de Quirós (Asturias). For data-gathering purposes we designed an ad hoc questionnaire which includes a subscale of perceptions in relation to academical behavior and gender issues regarding gifted pupils and which showed a high level of internal consistency (Cronbach's  $\alpha = .81$ ). Results show the existence of some stereotypes in relation to good academic results and poor social and emotional skills in gifted children. Previous experiences with gifted students and specific training are both related to higher information levels and a reduction in stereotypes regarding this collective, even though the differences found were not always statistically significant. Following the results we

propose some formation guidelines for the teachers, as we consider them necessary to reduce stereotypes, increase gifted students' detection in classes, and improve the response to their educational needs.

**Keywords:** giftedness, stereotypes, educational support specific necessities, teachers, secondary education

## Planteamiento del problema y justificación

Tanto en el ámbito educativo como en la sociedad, es posible encontrar numerosos estereotipos asociados al concepto de superdotación (Sastre & Acereda, 1998; Tourón, Fernández y Reyro, 2002; Carpintero, Cabezas & Pérez, 2009).

En nuestro país, la escolarización de los niños superdotados se lleva a cabo en centros ordinarios, y aunque desde hace años se recoge en la legislación la necesidad de una educación diferenciada (Reyzábal, 2003; Carpintero et al, 2009; Comes, Díaz, Luque & Ortega, 2009; Jiménez, Murga, Gil & Téllez, 2010) muchas veces no llega a materializarse (Tourón et al, 2002; Comes et al, 2009; Jiménez et al, 2010; Brody, 2015). Esto puede deberse a la incorporación tardía del estudio de la superdotación en la formación básica de los profesores (Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales, & López, 2003) y en la poca relevancia que se da en los centros escolares, sumado a la falta de recursos (Sánchez, 2003).

Como señalan Sastre y Acereda (1998), parece haber algún tipo de cuestión filosófica que, de entrada, nos impele a ayudar a aquellos que poseen algún tipo de discapacidad o deficiencia; sin embargo, en el caso de los superdotados, nos cuestionamos si es ético ayudar a los más aventajados a convertirse en "mejores"; por el contrario, en muchas ocasiones se interpreta como un comportamiento elitista (Prieto, 2008), ya que se considera que estos alumnos parten con la *ventaja* de que con menos esfuerzo consiguen los mismos o mejores resultados que sus compañeros (Lago, 2003).

Sin embargo, se ha encontrado que aquellos docentes que reciben formación específica sobre este tema logran una mayor concienciación y sensibilidad (Tourón et al, 2002; Lago, 2003).

En este contexto, parece por tanto necesario realizar una adecuada formación y sensibilización del profesorado sobre superdotación: prevenir y eliminar estereotipos, aumentar la comprensión hacia este colectivo, así como avanzar en el campo de la identificación y de la intervención socioeducativa.

Con el objetivo de contribuir en esta dirección, en este trabajo se lleva a cabo un estudio piloto centrado en el análisis de las percepciones y opiniones del profesorado de

Educación Secundaria sobre la superdotación, sobre su experiencia en el tema y sobre sus necesidades de formación. Para ello, se ha creado un cuestionario *ad hoc*. Este cuestionario ha sido testado en dos centros<sup>1</sup>: el I.E.S. Juan de la Cierva en Madrid, y el I.E.S. Bernaldo de Quirós en Mieres, Asturias.

Durante la experiencia de la autora de este trabajo en las prácticas en el I.E.S. Juan de la Cierva nos llamó la atención que sólo hubiera un alumno detectado como de altas capacidades (AACC), ya que al ser un centro con más de 1800 alumnos era posible que hubiera muchos compañeros sin identificar. Además, al indagar sobre la adaptación de este alumno al centro encontramos que algunos profesores parecían manifestar ciertas ideas estereotipadas sobre estos alumnos. Por ello, consideramos que sería interesante analizar si ésta era una opinión generalizada o se trataba sólo de algún caso puntual, con el fin de conocer las percepciones del profesorado en general sobre los alumnos con AACC, por un lado, y para poder detectar necesidades de formación, en caso de que las hubiera.

Aunque se han llevado a cabo diversos estudios en nuestro país sobre las percepciones del profesorado y sus necesidades de formación relativas al alumnado de AACC, estos se han centrado en el periodo de formación inicial, por ejemplo con profesores de magisterio y psicopedagogía (Tourón et al, 2002), o en las etapas de educación infantil y primaria (Sastre & Acereda, 1998). Otras investigaciones se han llevado a cabo en ámbitos muy concretos, también en la etapa de primaria, tales como la identificación del alumnado (Elices, Palazuelo, & del Caño, 2006) o analizando las características que percibe el profesorado como típicas en el alumnado AACC (Peña del Agua et al, 2003). En este trabajo nos centramos en la etapa de educación secundaria, mucho menos estudiada, analizando una muestra de profesorado de una población con unas características diferentes a las que presentan los docentes graduados en magisterio en lo que a su formación inicial se refiere. Los profesores de secundaria son licenciados, ingenieros o graduados en su área de saber (lengua, matemáticas, idiomas, etc.) con una formación adicional en pedagogía: el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o el actual Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Además, los Institutos de Educación Secundaria (IES) presentan unas características (organizativas, didácticas, etc.) frecuentemente muy distintas a los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs). Finalmente, el propio alumnado presenta en diversas etapas características y necesidades también diversas. Atendiendo a todo ello creemos relevante extender a la educación secundaria los estudios previos sobre percepciones y opiniones del profesorado relativas a las AACC.

---

<sup>1</sup> Se puede encontrar una descripción de las características de los IES participantes en el anexo I

## Fundamentación Teórica

A continuación, se presenta una introducción teórica al tema tratado, empezando en primer lugar por una breve revisión de la terminología utilizada para referirse a este alumnado. Posteriormente se expone la problemática que suele asociarse con este colectivo, así como su identificación en los centros y el tipo de respuestas educativas que se le proporciona. También se realiza una revisión en la literatura de los comportamientos y características de los alumnos con AACC. Por último, se comentan las investigaciones y trabajos previos que han tratado más específicamente el tema de las percepciones y estereotipos relativos al alumnado con altas capacidades en los centros educativos.

### Superdotación y altas capacidades: Desambiguación de términos

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a los superdotados como aquellas personas con un Cociente Intelectual (CI) que se encuentra dos desviaciones típicas por encima de la media, o superior (Galdó, 2007; Pérez, 2010). Esto es, 130 de CI (media 100, desviación típica 15). Sin embargo, en distintos contextos se adoptan diversos criterios para definir la superdotación, dependiendo de los autores, de la legislación vigente de cada país o de cada comunidad autónoma, etc. Además, el concepto de superdotación puede aparecer como próximo o sinónimo de otros tales como sujetos con talento, sujetos con altas capacidades, etc.

Manzano y Arranz (2008) delimitan algunos de estos términos:

(...) son sujetos superdotados aquellos que han sido identificados formalmente como poseedores de una capacidad intelectual general superior que se manifiesta en diversas áreas simultáneamente; son sujetos con talento aquellos poseedores de una alta capacidad o rendimiento en un área determinada (capacidad verbal, talento musical, creatividad, rendimiento académico u otras) y son sujetos de altas capacidades los que además de ser superdotados muestran altos niveles de creatividad y motivación hacia la tarea (p.290).

Por su parte, García (2004) también hace algunas distinciones entre diferentes palabras usadas en este contexto:

El término **superdotado** conviene diferenciarlo de: *Talentoso*: Muestra una aptitud muy destacada en una materia académica determinada. *Precoz*: Tiene un desarrollo temprano en una determinada área. *Prodigio*: Realiza una actividad fuera de lo común a su edad. (p.607)

Entre los autores más clásicos que han estudiado a fondo la temática podemos encontrar a Renzulli (1978; 1980), que definió la superdotación como la interrelación de

tres características: la alta capacidad intelectual, el compromiso con la tarea la y creatividad (figura 1).

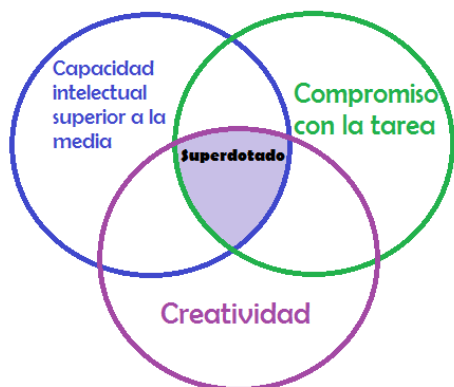


Figura 1. Interpretación del Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978;1980)

La *capacidad intelectual superior a la media* estaría relacionada con una mayor habilidad para procesar información, elaborar pensamiento abstracto y otras destrezas como el razonamiento verbal y numérico, habilidad espacial, memoria, etc.

El *compromiso con la tarea* hace referencia a la capacidad para perseverar en un tema de interés.

La *creatividad*, por último, estaría relacionada con la flexibilidad, la originalidad, el pensamiento novedoso, así como la curiosidad.

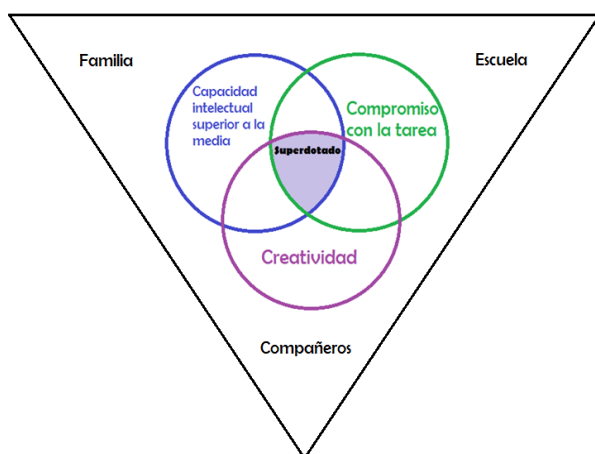


Figura 2. Interpretación del Modelo Triádico de la Superdotación de Mönks (1994)

Esta idea de que el superdotado es fruto tanto de la genética como del ambiente fue ampliada por Mönks (1994), añadiendo al modelo de los tres anillos de Renzulli un marco social y evolutivo. Se trata del Modelo Triádico de la Superdotación, y tiene en cuenta, también, la familia, la escuela y los compañeros (figura 2).

Posteriormente se ha planteado la posibilidad de aumentar el componente de los compañeros/amigos incluyendo, además de los tradicionales (compañeros de clase, amigos del barrio...) a los amigos virtuales, dada la importancia de los avances tecnológicos sobre las relaciones sociales (Weyringer, 2007).

También se puede observar en ocasiones el uso del término altas capacidades como un eufemismo de la palabra superdotado; así lo recoge, por ejemplo, Tourón (2004), indicando que ambos términos serían sinónimos, pero que actualmente se prefiere el concepto altas capacidades, al tener una carga semántica menos negativa.



Una diferenciación que suele aceptarse es la de que altas capacidades es un término amplio que hace referencia a diferentes perfiles: precoces, superdotados, talentos complejos, talentos múltiples y talentos simples (Galián & Belmonte, 2015).

Los llamados talentos son definidos como “*una elevada aptitud en un ámbito o tipo de información (por ejemplo, el talento matemático)*” (Astudillo & Carlos, 2015), siendo el resto de ámbitos (por ejemplo, verbal) aptitudes que se encuentran dentro de la media. Los talentos se clasifican en dos grupos (Castelló y Battle, 1998, citados en Astudillo y Carlos, 2015):

- Talentos simples o múltiples: matemático, lógico, social, creativo y verbal.
- Talentos complejos: académico y artístico-figurativo.

Es común que los docentes confundan a los talentos académicos, que suelen combinar el talento lógico, el verbal y una buena gestión académica (Astudillo & Carlos, 2015), con alumnos superdotados, y viceversa, cuando no necesariamente es así.

En todo caso no existe unanimidad en el concepto de superdotación (Borges, Hernández-Jorge, & Rodríguez-Naveiras, 2009) al igual que no la hay en el concepto de inteligencia (Sastre & Acereda, 1998). Esta falta de definición consensuada, más allá de la cuestión puramente académica, puede tener algunas consecuencias no deseables. En palabras de Hernández y Gutiérrez (2014):

La ausencia de una definición oficial del término ‘altas capacidades’ en la legislación educativa actual de nuestro país dificulta la interpretación de los resultados, la transferencia de las conclusiones científicas a la práctica real educativa y la comparación de los resultados obtenidos en nuestro país con los obtenidos en otras investigaciones internacionales, que emplean otros modelos y términos para referirse a este colectivo. (p.263)

En el presente trabajo se utilizarán ambos términos, superdotación y altas capacidades (AACC), de forma indistinta, como sinónimos, ya que en muchas de las investigaciones nombradas esta diferenciación no se contempla, entendiéndose siempre que se trata de un colectivo con una capacidad intelectual muy superior a la media, y que conforma, como mínimo, el 2,2% de la población.

### Problemática general del alumnado con altas capacidades

Alonso y Benito (1996) escribieron sobre la disincronía social que aparece en los niños y jóvenes superdotados por el desfase que sufren entre su edad mental, precozmente desarrollada, y lo que el colegio, la familia etc. espera de ellos: comportamientos típicos de su edad. Esta divergencia entre lo que se espera de estos niños debido a su edad cronológica y su comportamiento real debido a sus altas capacidades les producen una presión social que denominaron *efecto Pigmalión negativo*. Es posible que debido a sus

características no adquieran buenos hábitos de estudio, al no necesitarlos durante las primeras etapas de su formación (Borges et al, 2009; Brody, 2015). Cuando terminan sus estudios, persisten algunos de estos problemas (Sternberg, 1995, citado en Alonso y Benito, 2004).

La disincronía que sufren los niños superdotados durante su desarrollo puede provocarles sufrimiento, pues su desarrollo intelectual, emocional y social no es similar al de los niños de su entorno (Alonso & Benito, 1996; Arranz, 2015; Aguilar-Parra, Manzano-León, Trigueros, Fernández-Campoy & Alcaraz-Ibáñez, 2016).

Peñas (2006) realizó un perfil típico de los adolescentes superdotados en el área socioemocional, revelando un perfil de jóvenes preocupados por su entorno, por conceptos como la justicia, responsables, pero a la vez muy autocríticos, sensibles, y con riesgo de caer en problemas de ansiedad debido a las altas expectativas que profesores, padres e incluso ellos mismos depositan en sus resultados.

En este sentido, se ha apuntado que problemas como la falta de atención, el aburrimiento, el aislamiento social, problemas de disciplina y síntomas de depresión pueden no estar siendo correctamente atendidas en las escuelas (Rodrigues & de Souza, 2012).

Se considera que dentro de la población superdotada existen ciertos colectivos que son más vulnerables a la manifestación de problemas socioemocionales. Estos grupos serían: las mujeres de altas capacidades, los jóvenes extremadamente superdotados, los niños pertenecientes a minorías étnicas, culturales o sociales, los superdotados con trastornos de aprendizaje, y los adolescentes superdotados (Peñas, 2006).

Por otro lado, los niños superdotados pertenecientes a minorías o a familias con un nivel socioeconómico bajo se encuentran infrarrepresentados en los programas especiales para alumnos con AACC (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007). En consecuencia, podría ser importante tener en cuenta que existen barreras económicas que limitan el acceso de los alumnos en desventaja socioeconómica a ciertos programas extraescolares (Brody, 2015).

### Identificación y detección de alumnado con altas capacidades

En los documentos legislativos (consultar anexo II para mayor información), así como en numerosas investigaciones, se recoge la necesidad de realizar una identificación temprana que nos permita intervenir de manera individualizada (Hervás & Prieto, 2000; Lago, 2003; Sánchez, 2003; Rodríguez et al, 2010; Castro et al, 2011; Arranz, 2015), de forma que se consiga un nivel y ritmo más adecuado a sus capacidades (Brody, 2015).

Sin embargo, es poco frecuente que sean los profesores los que pidan ayuda para intervenir con alumnos con AACC simplemente por serlo, solicitando evaluación o demandas sólo si presentan algún problema adicional (Lago, 2003).

Según Castro et al. (2011), uno de los problemas clave relacionados con la educación de este colectivo es precisamente la identificación de los alumnos de altas capacidades, cuestionando la validez y rigor de la información que se adquiere a través de los métodos de evaluación utilizados. Según este autor, una adecuada identificación temprana puede prevenir diferentes desajustes y servir para desplegar talentos que de otra manera podrían bloquearse a lo largo de su desarrollo.

Si tomamos la definición de la OMS, deberíamos encontrarnos en nuestras aulas un 2,2% de alumnos superdotados, aproximadamente. Atendiendo a otras definiciones más amplias de altas capacidades, este porcentaje sería aún mayor. Sin embargo, en la mayoría de las Comunidades Autónomas españolas, el número de alumnos superdotados detectados es muy inferior, como podemos ver en la tabla 1 (Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

**Tabla 1.** Datos de alumnado con AACC por Comunidad Autónoma durante el curso 2013-2014.

Comunidad Autónoma	Número de alumnos matriculados	Número de Alumnos AACC	Porcentaje
Murcia	285.278	2.571	0,9012%
Canarias	357.416	1.480	0,4141%
Andalucía	1.611.835	5.860	0,3636%
Asturias	137.325	493	0,3590%
Galicia	404.226	1.227	0,3035%
Baleares	177.262	475	0,2680%
Navarra	108.788	274	0,2519%
La Rioja	54.103	104	0,1922%
Castilla y León	363.845	529	0,1454%
Madrid	1.137.322	1.554	0,1366%
Cantabria	92.370	117	0,1267%
Extremadura	185.102	189	0,1021%
País Vasco	363.206	257	0,0708%
Castilla La Mancha	374.448	226	0,0604%
Aragón	213.180	126	0,0591%
Cataluña	1.311.844	275	0,0210%
Ceuta	19.727	3	0,0152%
Melilla	20.095	3	0,0149%
Comunidad Valenciana	858.469	113	0,0132%
<b>Total</b>	<b>8.075.841</b>	<b>15.876</b>	<b>0,1966%</b>

Fuente: Datos extraídos de la Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Resultan especialmente llamativos los casos de la Región de Murcia, con casi un 1% de alumnos con AACC, y por el lado contrario, Cataluña, Comunidad Valenciana, Ceuta y Melilla, con menos de un 0,03%. Estas diferencias podrían atribuirse a las diferencias legislativas existentes entre Comunidades Autónomas (Rodríguez, 2013).

### Respuestas educativas para el alumnado con altas capacidades

Los alumnos superdotados se consideran, por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE); en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) también aparece la necesidad de adoptar medidas específicas. A partir de este marco genérico, la legislación vigente relacionada con la educación del alumnado con altas capacidades varía ampliamente entre Comunidades Autónomas, habiendo casos en los que no cuentan con legislación específica, en otros casos tienen un pequeño marco de referencia, y en otros se regula con gran detalle (Jimenez & García, 2013)<sup>2</sup>.

En términos generales, las dos propuestas principales recogidas en la legislación son la adaptación curricular y la flexibilización o aceleración (es el caso p.e. de la Comunidad Autónoma de Madrid, reguladas por la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte). La adaptación, ampliación o enriquecimiento permite a los alumnos investigar y profundizar en los contenidos más allá de los mínimos exigidos, compartiendo aula con sus compañeros de la misma edad, mientras que la aceleración supone incorporarse a un curso superior (Carpintero et al, 2009).

Rodrigues y de Souza (2012) realizaron en Brasil una investigación sobre la idoneidad de la aceleración como respuesta a estas necesidades especiales. Encontraron que en general los resultados son muy positivos para los alumnos, especialmente en aquellos casos en los que se ha programado de forma adecuada y realizado un buen seguimiento, apoyo, etc. También señalan que, a pesar de haber demostrado su utilidad como medida para este colectivo, los docentes se resisten a llevar a cabo esta práctica, y encontraron que los principales motivos para esta resistencia serían: la falta de información sobre el tema, las decisiones basadas en mitos y creencias, ajenas a la investigación científica, y la ausencia de políticas de inclusión para alumnos superdotados en el aula.

Algunas de las ventajas de la aceleración son: se trata de un proceso económico, que no suele requerir un desembolso por parte de la familia, se nutre de recursos e

---

<sup>2</sup> En el Anexo II puede verse un resumen comentado del marco legislativo de referencia sobre atención educativa para el alumnado con altas capacidades

infraestructura existente y requiere poca formación y especialización adicional en el profesorado (Pérez, 2006).

En cuanto a la adaptación curricular, Rodríguez et al. (2010) afirman:

“En el marco de la atención a la diversidad, la adaptación curricular individual es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen. En el caso de las altas capacidades, las adaptaciones curriculares individuales permiten tener en cuenta aspectos intelectuales, creativos y de ajuste personal y social, que configuran el perfil de habilidades del sujeto.” (pp. 150).

A la hora de decidir entre ambas opciones (ampliación o flexibilización) hay que tener en cuenta las características individuales de cada alumno así como su historia previa (Hervás & Prieto, 2000).

Además de las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento y la posibilidad de flexibilización, en algunos lugares, como es el caso de la Comunidad de Madrid, también se contempla el desarrollo de medidas complementarias, entre las que destaca el Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades (PEAC) (Ramos, 2008)<sup>3</sup>. Otros expertos abogan por la utilización de programas específicos para apoyar las destrezas que les sean más débiles, por ejemplo, programas para mejorar las habilidades interpersonales (Gómez-Pérez, y otros, 2014). Brody (2015) señala que el compartir espacios académicos con otros compañeros de similar nivel intelectual minimiza los factores de riesgo (perfeccionismo, baja autoestima, bajas habilidades sociales), ya que los alumnos no sienten la presión de ser los mejores de la clase y no tienen por qué tener siempre éxito. Además, resalta que, al compartir intereses, desarrollan habilidades interpersonales y emocionales y mejora la autoestima.

En general, los programas extraescolares se pueden dividir en dos grupos: los que fomentan las habilidades cognitivas y los que promueven las habilidades socioafectivas (Borges & Hernández-Jorge, 2006). Los primeros estarían enfocados a desarrollar el talento o realizar actividades académicas de mayor dificultad, mientras que los segundos tienen como objetivo ayudar a desarrollar habilidades emocionales e interpersonales (Pedrosa, Borges, Herranz, Lorenzo, & García-Cueto, 2013).

---

<sup>3</sup> En el Anexo III puede verse una breve descripción de este Programa, expuesta como telón de fondo de la entrevista que realizamos a su Coordinadora, Dña. Montserrat Expósito, durante el desarrollo de este trabajo.

Todas estas medidas se han de llevar a cabo en centros ordinarios (Hervás & Prieto, 2000; Arranz, 2015) o, como en el caso del Programa de Enriquecimiento, como atención extraescolar.

En España, el agrupamiento de niños superdotados en grupos o escuelas especiales se considera una forma de segregación (Arranz, 2015) y, además, no está permitida por la legislación vigente. Esto no ocurre en otros países, donde sí existe esta opción, como por ejemplo en Dinamarca, Alemania, Suiza, Grecia, Holanda o Estados Unidos (Sanz, 2015).

En la Comunidad Autónoma de Murcia, a través del artículo 18 del Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se crearon “Centros Educativos Preferentes de Altas Habilidades”. En palabras de Navarro (2011), Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de Murcia:

“La escolarización de este alumnado se realizará en centros educativos preferentes que, siendo ordinarios, desarrollen medidas de apoyo ordinario y específico, adecuadas a las capacidades y al desarrollo intelectual del alumnado, así como programas grupales o proyectos de trabajo personalizados que intensifiquen los aprendizajes. Los servicios de orientación educativa asesorarán a los centros en la elaboración y desarrollo de las citadas medidas y programas” (p. 17).

Se contemplan, además, la ampliación curricular, la flexibilización de etapas y la asistencia a talleres extraescolares. Para la identificación de los alumnos con altas capacidades, se utiliza un protocolo de identificación (Galián & Belmonte, 2015).

Rodríguez (2013) considera que si los protocolos son eficaces, debe aumentar el alumnado con altas capacidades Intelectuales detectado en los centros educativos, disminuir su porcentaje de fracaso escolar y aumentar las matrículas en enseñanzas postobligatorias. Este autor concluye que el modelo que se plantea en Murcia es inclusivo y eficaz, resaltando como clave la participación voluntaria de los centros en determinados programas y, especialmente, los Centros Preferentes de escolarización de alumnado de altas capacidades intelectuales.

Si comparamos la legislación de las diferentes Comunidades Autónomas, encontramos que aquellas con mayor número de alumnos con altas capacidades detectados también son aquellas que cuentan con equipos y programas especializados en la atención a este colectivo, con equipos de diagnóstico, asesoramiento e intervención próximos a los centros educativos y a los docentes (Jimenez & García, 2013).

## Características del alumnado con altas capacidades

Las investigaciones previas con docentes sugieren que persisten estereotipos de diversos tipos, como veremos posteriormente. Sin embargo, el alumnado con altas capacidades se trata de un colectivo heterogéneo (Almeida & Oliveira, 2010; Aguilar-Parra et al, 2016) que no puede ser definido por un conjunto de características, sino por la interacción de ellas (Márquez & Martínez, 2011).

A raíz de la revisión de la literatura y de los resultados en investigaciones previas se ha seleccionado una serie de características cognitivas, sociales, emocionales, académicas y comportamentales, que son comentadas a continuación.

### Resultados académicos y motivación en el aula

A pesar de la imagen de alumno académicamente brillante y autodidacta que se suele tener (Borges et al, 2009), lo cierto es que estos alumnos pueden mostrar bajo rendimiento, en muchos casos debido a la frustración y a la desmotivación (Alonso & Benito, 2004; Soriano, 2008). Gross (1994, citado en Soriano, 2008) documentó que algunos alumnos superdotados, en un intento por ser aceptados por sus compañeros de clase, bajaban de forma deliberada su rendimiento académico.

En muchas ocasiones, los resultados académicos no se corresponden con lo esperado para una persona de su nivel intelectual (Alonso & Benito, 2004; Borges et al, 2009) debido a la desmotivación, el escaso interés, el bajo autoconcepto y la falta de aceptación de sus propias capacidades. Estos alumnos pueden pasar de manera discreta por los centros educativos y es habitual que los profesores los describan como alumnos normales con un rendimiento “justo” en la mayoría de materias excepto en las que les interesan especialmente (Prieto, Sánchez, & Garrido, 2008). Muchos superdotados no son identificados precisamente por no tener buenas calificaciones en materias académicas (Peña del Agua et al, 2003).

En un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Canarias, no se encontraron diferencias significativas en motivación extrínseca ni intrínseca entre alumnos superdotados (CI>130) y alumnos con un CI normal (100-115) (Borges et al, 2009), aunque algunos autores los describen como jóvenes muy motivados intrínsecamente (Prieto et al, 2008; Almeida & Oliveira, 2010).

Se estima que alrededor del 70% de los alumnos superdotados tienen bajo rendimiento académico, y entre un 35 y un 50% fracasan escolarmente (Comes et al, 2009); incluso se teoriza sobre que el alumnado con superdotación fracasa debido al rechazo al propio sistema educativo, que no responde a sus necesidades e inquietudes (Sánchez, 2003).

Existe una correlación de 0.50 entre inteligencia y éxito académico (Borges et al , 2009), pero existe una amplia varianza sin explicar (Ferrando, 2006). En resumen, las altas capacidades no están ligadas, necesariamente, a los buenos resultados académicos.

#### Actitud y comportamiento en clase

Rodrigues y de Souza (2012) mencionan que los alumnos con altas capacidades pueden mostrar aislamiento social y problemas de disciplina.

También se han notificado casos en los que los jóvenes, debido al aislamiento al que se han visto sometidos durante su desarrollo, acaban originando actitudes agresivas o retraídas que enmascaran su dotación intelectual (Alonso & Benito, 2004). La falta de atención del profesorado puede llevar a estos alumnos a mostrar una baja motivación, frustración (Ferrando, 2006) y aburrimiento (Márquez & Martínez, 2011; Rodrigues & de Souza, 2012).

#### Éxito Laboral

Sternberg (1995, citado en Alonso y Benito, 2004) menciona que los alumnos superdotados con expedientes académicos brillantes pueden tener problemas a la hora de incorporarse al mercado laboral, por ejemplo, al no ser capaces de ocultar su orgullo en las entrevistas y siendo descartados del proceso de selección por esa razón. Incluso en el momento de elegir su vocación, las altas capacidades pueden suponer un obstáculo ya que sus intereses diversos les dificultan la toma de decisiones (Hervás & Prieto, 2000).

#### Creatividad

La creatividad parece ser uno de los pilares de la alta capacidad. En el modelo de Renzulli (1978; 1980) se trata de uno de los tres anillos que conformarían el comportamiento típico de las altas capacidades; en muchos modelos teóricos es una de las principales bases sobre las que se define la superdotación (Marugán, Carbonero, Torres, & León, 2012) y, en general, es una característica que se asocia con el concepto de inteligencia (Sierra, Carpintero, & Pérez, 2010) y de superdotación (Benito, 2000; Galdó, 2007; Prieto et al, 2008; Almeida y Oliveira, 2010).

Numerosos estudios confirman que los alumnos con alta capacidad demuestran una mayor creatividad que sus compañeros de inteligencia media (Jiménez et al, 2008; do Carmo, 2011), mostrándose como una de las claves para su identificación (Manzano, Arranz, & Sánchez, 2010). Ferrando (2006) encontró que al comparar las puntuaciones de creatividad de superdotados, talentosos (como un único grupo) y población normal, se establecía una jerarquía: mayores puntuaciones para los alumnos superdotados, después talentosos, y por último, población normal. Jiménez et al (2008) afirman que



“inteligencia y creatividad podrían entenderse como un fenómeno unitario, donde la creatividad es una expresión de la inteligencia.”

Sin embargo, otros estudios encuentran que la correlación entre creatividad e inteligencia es entre débil y moderada, como el realizado por Marugán et al (2012), que sugieren que la alta capacidad muestra buenos resultados en tareas creativas, pero que no todos alumnos superdotados son excepcionalmente creativos. Además, hay que tener en cuenta que es difícil ser creativo en ámbitos donde no se tienen conocimientos (Sternberg, 1988, citado en Domínguez, 2002).

#### Memoria

Tradicionalmente, se ha asociado la alta inteligencia con una memoria excepcional (Sierra et al, 2010) y autores como Prieto et al (2008) consideran que la facilidad para memorizar todo tipo de datos es una de las características típicas de este alumnado. Autores como Galdó (2007) o Almeida y Oliveira (2010) destacan la memoria como una de sus características principales, tanto a corto como a largo plazo.

Los jóvenes superdotados también son más habilidosos a la hora de automatizar procesos cognitivos, comparados con sus compañeros de inteligencia media (Montero-Linares, Navarro-Guzmán, & Aguilar-Villagrán, 2013). En este estudio también se pudo observar un mejor funcionamiento de la memoria de trabajo, y más en concreto, el funcionamiento del supervisor atencional (ejecutivo central), siendo más eficaz en el control voluntario de las operaciones realizadas en la memoria a corto plazo.

#### Curiosidad

Ésta es una de las características que destacan autores como Benito (2000), Galdó (2007) y Prieto et al (2008) como propias de los alumnos superdotados, siendo descrito como un aspecto cognitivo que les permite aprender más rápidamente.

#### Capacidad de Atención

Cuando se encuentran motivados, pueden concentrarse durante largos periodos y mostrar altas dosis de constancia en temas que son de su interés (Benito, 2000). Son descritos como alumnos con una elevada capacidad de atención (Galdó, 2007; Almeida & Oliveira, 2010) y prefieren tareas complejas que conlleven una gran concentración (Prieto et al, 2008).

#### Coordinación Motriz y habilidad para los deportes

Las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la motricidad en niños de altas capacidades no han demostrado diferencias significativas entre éstos y la población normal (Pérez, Domínguez, López, & Alfaro, 2000), aunque algunos autores refieren en estos niños un desarrollo motor precoz (Galdó, 2007).

Se ha propuesto la existencia de cierta correlación ente la actividad física y el cociente intelectual, debido a que, al realizar deporte, es necesario tomar decisión, pensar y analizar (Hernández, Luque, Sánchez, Soscún, & Urdaneta, 2015).

En cuanto a su interés por practicar deporte, no se observan diferencias respecto a sus compañeros (Hernández & Borges, 2010). Los intereses de las niñas superdotadas se parecen más a los de los niños que a las de otras niñas de su edad, prefiriendo jugar al aire libre y los deportes (Pérez, 2002), aunque esta circunstancia cambia en la adolescencia.

Aguilar-Parra et al (2016) proponen reducir la disincronía de estos alumnos a través del deporte como medio para la aceptación del éxito de otros y para fomentar la comunicación y la colaboración. Por su parte, López y Roger (2012) proponen la utilización de talleres de expresión corporal con elementos motrices para el desarrollo emocional, la expresión creativa y el progreso en competencias de conocimiento personal de alumnos con altas capacidades.

#### Sentido del Humor

Peñas (2006), en el perfil típico realizado de los adolescentes superdotados, destacó un gran sentido del humor, opinión compartida por Benito (2000), Galdó (2007), Almeida y Oliveira (2010) y Arranz (2015).

#### Estrés y ansiedad

Algunos autores apuntan que el alumnado superdotado experimenta mayores niveles de alienación y estrés que sus compañeros (Alonso y Benito, 1996; 2004; Roedell, 1987), y elevados niveles de estrés social (López-Aymes, Vázquez, Navarro, & Acuña, 2015). En el estudio realizado por Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008), en el que comparaban a niños superdotados con compañeros de inteligencia media, los jóvenes con altas capacidades obtuvieron puntuaciones más bajas que sus compañeros en manejo del estrés. Incluso se han observado síntomas de depresión (Rodrigues & de Souza, 2012).

Sin embargo, Valadez, Pérez y Beltrán (2010) encontraron diferencias significativas en el manejo de estrés, a favor de los jóvenes talentosos, concordando con los resultados obtenidos por Ferrando (2006).

#### Sentido de la Justicia

En el estudio de Peñas (2006), el autor destacó que los adolescentes con altas capacidades tienen una notable inclinación hacia la verdad y la justicia, idealismo, elevado sentido de la justicia social, gran coherencia y responsabilidad. También son descritos como niños muy empáticos (Benito, 2000; Peñas, 2006; Galdó, 2007; Arranz,

2015) y con una gran preocupación social (Almeida & Oliveira, 2010) que les convierte en jóvenes críticos con las normas preestablecidas (Prieto et al, 2008).

### Soberbia

A pesar de que no es raro encontrar docentes que creen que este alumnado se comporta con superioridad y arrogancia, se trata de un estereotipo (Sastre & Acereda, 1998).

### Habilidades Socioemocionales y sensibilidad emocional

Una educación preocupada por el desarrollo integral de estos niños no puede dejar de lado las competencias socioemocionales, ya que numerosos autores señalan cómo su desarrollo asíncrono puede generarles sufrimiento (Hervás & Prieto, 2000; Alonso & Benito, 2004).

Sin embargo, cabe destacar que se trata de un tema muy discutido, en el que no hay consenso: algunos autores sostienen que los superdotados tienen mayores habilidades para manejar las emociones que los niños no superdotados, mientras que otros autores afirman lo contrario. Actualmente es un tema que suscita gran interés (Sainz, Bermejo, Ferrándiz, Prieto & Ruiz, 2015; López-Aymes et al, 2015).

Alonso y Benito (1996, 2004) y Roedell (1987) han investigado sobre los problemas de desarrollo emocional de los niños superdotados señalando que tienen más riesgo que los no superdotados de sufrir problemas de ajuste social y son más sensibles a los conflictos interpersonales. En esta misma línea, Soriano (2008) detalla numerosa bibliografía en la que se describen problemas de adaptación de los alumnos superdotados, dificultades socio-emocionales, asincronía en su desarrollo e hipersensibilidad. Hervás y Prieto (2000) también destacan la posibilidad de un desarrollo asíncrono y problemas de ajuste social y emocional.

Sin embargo, otros estudios, entre los que podemos destacar los que llevó a cabo Freeman (1983, 1994), apuntan en el sentido opuesto: los niños superdotados manifestaban un buen ajuste social frente a sus compañeros no superdotados, caracterizándose por una mayor flexibilidad mental, resiliencia emocional y habilidad para pensar positivamente. Los alumnos superdotados manifiestan una mayor capacidad para validar sus propias emociones y para ajustar sus emociones, pensamientos y conductas cuando cambian las situaciones y condiciones. Además, muestran buenas habilidades para comprenderse a sí mismos, asumir los propios sentimientos y emociones, lo cual indica un buen dominio de su vida afectiva y adaptación a diferentes situaciones (Prieto et al, 2008). Varios estudios señalan que los niños con altas capacidades poseen buenas habilidades emocionales (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman, 2006; Valadez et al., 2010; Sainz et al., 2015)

No hay un consenso entre los diferentes autores, e incluso en algunas investigaciones los resultados son controvertidos, obteniendo puntuaciones altas para algunas subescalas y bajas para otras (Chan, 2003).

En resumen, establecer un perfil único de competencias socioemocionales para este colectivo resulta muy difícil o imposible. Las diferencias metodológicas, de edad, de cuestionarios y las propias diferencias individuales hacen que no sea posible alcanzar un patrón nítido. Sin embargo, a lo largo de todas estas investigaciones sí se observan algunos puntos coincidentes. En general, se retratan como jóvenes sensibles, lo que puede producir cierta inestabilidad emocional (Prieto et al, 2008). Otros autores (por ejemplo, Sastre & Acereda, 1998) sugieren que esta diferencia radica en el entorno: si los compañeros aceptan al alumno superdotado y éste recibe una educación adecuada a sus capacidades e intereses, se mostrarán seguros de sí mismos, con un buen nivel de autoestima y autoconfianza. Además, muestran buena aceptación por sus compañeros y un alto prestigio social, llegando a ser los líderes de su clase. En cambio, en los casos en que los alumnos muy dotados se encuentran con docentes y compañeros que los tratan con desconfianza, celos e incompreensión, pueden acabar mostrando las conductas de estrés y ansiedad comentadas, llegando a ocultar sus capacidades para ser socialmente aceptados. En esta misma línea se encuentran Patti, Brackett, Ferrándiz y Fernando (2011), que teorizan que es el desconocimiento de lo que implica la superdotación intelectual lo que crea falsas creencias y expectativas sobre el niño, dificultando su relación con el entorno, provocando presión y aparición de problemas emocionales donde antes no existían. Otros autores, como Rodríguez et al. (2010) o Brody (2015), apuntan que estas situaciones de riesgo se pueden prevenir con un adecuado apoyo escolar y familiar, incluyendo una identificación temprana y la inclusión en programas específicos.

En general, los estudios más actuales afirman que no hay diferencias entre alumnos superdotados y no superdotados (López & Sotillo, 2009; Valadez et al, 2010; Borges, Hernández-Jorge & Rodríguez-Naveiras, 2011) o, de haberlas, sugieren que los primeros se encuentran mejor adaptados, obteniendo mejores resultados (Ferrando Prieto, 2006; Patti et al, 2011). Estos resultados irían en consonancia con las características que se señalan como habituales en los jóvenes con alta capacidad: mente flexible, tolerancia a la ambigüedad, mayor facilidad para asumir riesgos y para proponer nuevas soluciones a problemas diferentes.

#### Habilidades Interpersonales

De forma semejante, no hay consenso en cuanto a si las habilidades interpersonales son mejores o peores respecto a sus compañeros (Borges et al, 2009; Gómez-Pérez et

al, 2014). Algunos autores afirman que los niños y jóvenes superdotados muestran una buena adaptación social e interpersonal, ya que sus altas habilidades cognitivas se convierten en factores de protección, mientras que otros autores afirman que la superdotación es un factor de riesgo en sí mismo; ambas posiciones tienen soporte empírico (López & Sotillo, 2009).

Los alumnos de altas capacidades perciben las relaciones sociales con sus compañeros como muy importantes, afirmando que tienen buena relación con ellos y se encuentran bien integrados (Hernández & Borges, 2010), valoran tener amistades y se encuentran a gusto con ellas (Ferrando, 2006), y en general muestran buena integración y buenas relaciones interpersonales tanto dentro como fuera del aula (Márquez & Martínez, 2011). En el estudio de Elices, Palazuelo y del Caño (2007) comprobaron que resultados de las relaciones sociales correlacionaban positivamente con el aumento de la capacidad cognitiva, descartando el estereotipo del superdotado como personal rara y asocial; también son elegidos por sus compañeros como hábiles en la socialización (Elices et al, 2006). Son descritos como alumnos con buena aceptación y prestigio social, independientes y con altas habilidades sociales (Prieto et al, 2008). En general, los resultados más recientes no apoyan la inadaptación social de los superdotados (Borges et al, 2009), aunque en algunos casos sí se recogen testimonios puntuales de alumnos de altas capacidades con pobres relaciones interpersonales (López-Aymes et al, 2015). En cuanto a las actividades de ocio preferidas, no difieren respecto a sus compañeros en sus aficiones por salir de excursión, el uso de videojuegos, practicar deporte o ir al cine, pero sí en la preferencia por la lectura y por salir menos con sus amigos (Hernández & Borges, 2010), lo que estaría relacionado con esta visión del alumno superdotado como más aislado. También les gusta relacionarse con compañeros mayores que ellos y con adultos (Prieto et al, 2008; Almeida & Oliveira, 2010).

#### *Liderazgo*

Artiles et al. (2003) encontraron que los alumnos con altas capacidades no mostraban características de liderazgo, pero tampoco rechazo social.

Diversos autores caracterizan a los alumnos superdotados como hábiles a la hora de asumir el rol de líder (Arranz, 2015) y otros consideran que se da sólo en algunos casos (Galdó, 2007; Almeida & Oliveira, 2010). Por su parte, Ferrando (2006) afirma que la capacidad de liderazgo que se asocia a las altas capacidades está relacionada con su madurez emocional, una especial sensibilidad a las necesidades de los demás, sus habilidades de razonamiento moral, su desarrollo precoz de habilidades lingüísticas, una gran imaginación y la habilidad para resolver problemas y para organizarse.

## Perfeccionismo

Numerosos autores describen a los alumnos superdotados como muy perfeccionistas (Hervás & Prieto, 2000; Peñas, 2006; Soriano, 2008; Almeida & Oliveira, 2010), siendo esta característica, en ocasiones, origen de estrés y malestar. En la misma línea, Neihart (1999) afirma que las altas expectativas relacionadas con el éxito y el perfeccionismo de estos alumnos les generan un mayor estrés; Ferrando (2006) aporta que este perfeccionismo consiste en esperar más de lo que pueden hacer, y que puede llevar a depresiones y a sentimientos de culpabilidad.

## Niñas superdotadas

En el caso de las jóvenes superdotadas se pueden encontrar diferencias respecto a sus compañeros varones en cuanto a su comportamiento y problemática; se ha observado que muchas adolescentes superdotadas tienen “*miedo al éxito*”: bajan intencionadamente sus calificaciones en un intento de ser aceptadas socialmente (Domínguez, 2002; Lago, 2003; Alonso & Benito, 2004). Son sensibles y demasiado autocríticas, y en muchos casos poseen baja autoestima (Reyzábal, 2003; Alonso & Benito, 2004).

En el caso de las mujeres superdotadas, se incluyen dentro de los grupos de riesgo por las influencias de los estereotipos de género, que llevan a muchas de ellas a no aceptar sus capacidades y a ocultar su talento (Delgado, 2003; Lago, 2003; Reyzábal, 2003; Alonso & Benito, 2004; Peñas, 2006), a comportarse como la media y a ser conformistas (Domínguez, 2002; Lago, 2003; Reyzábal, 2003), mostrando el perfil de unas chicas socialmente adaptadas, preocupadas por su imagen y por su interacción social (Reyzábal, 2003), siendo mucho menos *problemáticas* que sus compañeros varones (Lago, 2003; Sánchez, 2003).

Estas diferencias se acentúan en la adolescencia. Las niñas pasan de tener un reconocimiento a su actividad intelectual y rendimiento, en primaria, a ser más aceptadas por su éxito social, en la secundaria; decrece el interés por el rendimiento brillante y por las aspiraciones profesionales, así como por la pertenencia a actividades extracurriculares de enriquecimiento (Domínguez, 2002; Pérez, 2002). En primaria, el interés por los programas especiales es semejante en niños y niñas, pero a partir de la adolescencia cae el interés de las adolescentes (Domínguez, 2002).

El trato social diferencial hacia cada sexo influye de forma clara en el éxito científico de las mujeres de altas capacidades (Pérez, 2003); al elegir carrera universitaria, se observa una preferencia hacia las carreras de humanidades, frente a las carreras técnicas, que son preferidas por varones, mostrando una influencia cultural que no se aprecia en niveles educativos inferiores (Sánchez, 2003).

Lago (2003) señala que los profesores detectan como posibles superdotados a alumnos varones con más frecuencia que a alumnas debido a que, en general, ellos participan y sobresalen más; incluso, esta autora observa que cuando las alumnas resultan tan participativas como sus compañeros son calificadas de *pedantes* o *repelentes* mientras que ellos reciben calificativos como *inteligentes* o *trabajadores*.

Durante el curso 2013-2014, el número de alumnos superdotados detectados como tales en las aulas españolas asciende a 15.876, de los cuales 10.366 son varones y 5.510 mujeres (Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Es decir, se han identificado casi el doble de alumnos que de alumnas, evidenciando lo difícil que resulta la detección de este colectivo en especial riesgo. El género condiciona la detección, perjudicando a las niñas y jóvenes, y, por tanto, impidiendo que reciban las adaptaciones necesarias (Sánchez, 2003). Estas diferencias entre géneros disminuyen a medida que crece la sensibilidad hacia la igualdad de género, y también a medida que los centros adquieren experiencia en la identificación de las altas capacidades (Jimenez & García, 2013).

### Las percepciones del profesorado relativas al alumnado con altas capacidades

Los docentes de cada grupo y en especial los tutores, como responsables de su grupo de alumnos, son el nexo entre el Departamento de Orientación y los niños y jóvenes a los que tutelan. Por ello, se consideran los principales encargados de colaborar junto con el Departamento de Orientación en la identificación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEEs) y con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAEs) (Peña del Agua et al, 2003; Carpintero et al, 2009). Su papel en la atención educativa al alumnado con AACC es sin duda clave.

Sastre y Acereda (1998) realizaron un estudio sobre los estereotipos acerca de la superdotación entre el profesorado, indicando que los predominantes en el ámbito académico son los siguientes:

- *El superdotado sobresale en todas las áreas del desarrollo humano*

Por ello, cuando un alumno con altas capacidades tiene un comportamiento inesperado, por ejemplo, falta de atención o de adaptación, o una conducta inmadura, se le descarta como posible superdotado. No siempre representan el perfil del *buen estudiante*.

- *El superdotado sobresale en todas las áreas del currículum escolar y obtiene excelentes resultados*

Muchos profesores esperan que los alumnos superdotados obtengan muy buenas calificaciones en prácticamente todas las asignaturas. Numerosos alumnos con altas

capacidades presentan problemas de rendimiento e incluso fracaso escolar, mientras que otros alumnos menos dotados, pero con una mejor adaptación y motivación, consiguen mejores resultados.

➤ *El superdotado está muy motivado para sobresalir en el colegio*

Los niños y jóvenes con AACC muestran gran motivación y perseverancia en aquellas áreas que son de su interés, pero no tienen por qué destacar en los resultados académicos si estos no les resultan de alguna manera estimulantes (Sastre & Acereda, 1998). Puesto que la motivación es necesaria para poder sobresalir, si el alumno superdotado entra en una dinámica de aburrimiento y apatía en el centro escolar es posible que nunca lleguen a detectarse sus capacidades, y, por tanto, no se puedan poner en marcha medidas específicas para ayudarle en su desarrollo (Sastre & Acereda, 1998).

La investigación de Tourón et al (2002) sugiere que los futuros docentes (alumnos de magisterio, pedagogía y psicopedagogía) creen, en general, que es necesario apoyar a los alumnos superdotados de la misma manera que se ofrece ayuda a niños con dificultades, aunque consideran que estas necesidades muchas veces son ignoradas en los centros educativos. No consideran que la identificación como superdotado pueda suponer un rechazo por parte del entorno. Sin embargo, al realizar una formación específica sobre este tema, encontraron diferencias entre alumnos que habían recibido la formación y aquellos que no, cayendo estos últimos en tópicos como:

- Los niños con dificultades son los que tienen mayor necesidad de servicios educativos especiales.
- Los programas especiales para niños superdotados tienen la desventaja de crear elitismo.
- Tenemos mayor responsabilidad en ofrecer ayudas especiales a los niños con dificultades que a los superdotados.
- Nuestros colegios están preparados adecuadamente para atender las necesidades de los superdotados.
- Los niños superdotados ya están favorecidos en nuestros colegios.
- Los niños medios son el mayor recurso de nuestra sociedad, por tanto, ellos deberían ser el centro de nuestra atención.
- Los niños superdotados podrían llegar a ser vanidosos o egocéntricos si se les presta atención especial.

Los alumnos que asistieron a la formación también se muestran más proclives a apoyar la flexibilización de etapas. En general, los resultados apuntan hacia la necesidad de incluir formación específica en educación de alumnos de altas capacidades.



Peña del Agua et al (2003) realizaron un estudio sobre las características que percibe el profesorado como típicas en el alumnado de altas capacidades, tomando una muestra de tutores de 5º y 6º de primaria del Principado de Asturias. Sus resultados indican que los profesores perciben el buen rendimiento académico como el principal indicador de las altas capacidades.

En el estudio llevado a cabo por Elices et al (2006) sobre la capacidad de identificación de los profesores, llegaron a la conclusión de que en general eran buenos identificando alumnos con capacidad alta (percentil 80 o más), sin embargo, no lograban afinar más; este resultado es similar al obtenido para las variables aprendizaje, coordinación motriz y creatividad (Elices et al, 2007).

En la investigación de López, García, Prieto y Ferrándiz (2000) observaron que la coincidencia entre las estimaciones realizadas por profesores sobre la habilidad de sus alumnos y los resultados en una prueba de inteligencia eran moderadas, no coincidiendo en algunos casos. Una posible explicación que aportan estos autores es que la capacidad medida en los test de inteligencia, consistentes en tareas de tipo abstracto, está relacionado con las actividades académicas, pero no de forma perfecta, requiriendo éstas manejar la información en contextos significativos, donde los conocimientos previos y la motivación son muy importantes. Por eso, alumnos que obtienen puntuaciones de CI incluso por encima de 130 no son considerados de altas capacidades por sus profesores (López et al, 2000).

Respecto a estudios internacionales, Neumeister et al (2007) tomaron una muestra de profesores de un programa especial para alumnos con altas capacidades de cuarto grado en Indianápolis (Estados Unidos), para analizar sus percepciones y sus procesos de identificación de alumnado superdotado. Los resultados indican que los docentes necesitan formación relacionada con las características relacionadas con la superdotación, incidiendo especialmente en cómo las altas capacidades se manifiestan en las minorías y en los jóvenes que provienen de familias con nivel socioeconómico bajo. También resaltan la necesidad de enseñar a estos estudiantes a incrementar su motivación.

En Brasil, Guenther y Rondini (2012) investigaron conceptos y nociones básicas relacionadas con la educación especial de superdotados entre profesionales del campo de la educación, encontrando que existe una confusión terminológica, así como ambigüedad entre diferentes términos relacionados (superdotación, altas capacidades, desempeño notable, talento...). También podemos destacar el estudio realizado por Weschler y Suárez (2016) en este mismo país; investigaron si los futuros maestros tienen conocimientos suficientes para atender las necesidades de los estudiantes

superdotados en sus aulas, y encontraron que los propios futuros profesores sentían que no habían recibido la formación adecuada.

### Prejuicios y Estereotipos

Se exponía en la introducción que, en general, ayudar a aquellos menos dotados o con dificultades se ve buenos ojos, mientras que destinar recursos a los más dotados se suele considerar elitista (Sastre & Acereda, 1998; Prieto, 2008). En general, un prejuicio muy extendido es que este alumnado no precisa de una atención diferenciada (Lago, 2003).

Algunos docentes plantean concepciones erróneas como la de la “compensación”, es decir, puesto que la capacidad intelectual es muy alta, otras características como el físico, la personalidad, la motivación, etc., deberían ser inferiores (Eggen y Kauchak, 1994; Hallahan y Kauffman, 1994, citados en Sastre & Acereda, 1998).

Se ha planteado que numerosos docentes mantienen estereotipos, especialmente los relacionados con la excelencia académica (Sastre & Acereda, 1998; Peña del Agua et al, 2003; Carpintero et al, 2009), el liderazgo (Castiglioni & Carreras-Triño, 2003) y el éxito profesional (Sastre & Acereda, 1998). Por otro lado, generalizan la imagen académica a otros ámbitos no relacionados, y se tienen una imagen estereotipada del superdotado como poco sociable, algo rebelde o con baja coordinación motriz (Elices et al, 2006). Muchos docentes consideran que la creatividad no está asociada a la superdotación (Sastre & Acereda, 1998) .

Se les caracteriza como alumnos con más problemas emocionales que sus compañeros (Sastre & Acereda, 1998), y, en cuanto a las habilidades sociales, se piensa que se trata de jóvenes aislados o introvertidos (Sastre & Acereda, 1998), y en general con bajas habilidades sociales (Elices et al, 2006; Geake & Gross, 2008), arrogantes (Sastre & Acereda, 1998), y pueden ser descritos como líderes (Castiglioni & Carreras-Triño, 2003; Carpintero & Cabezas, 2007).

A estos alumnos se les augura éxito académico (Carpintero & Cabezas, 2007) y profesional (Sastre & Acereda, 1998).

En general, infraestiman la frecuencia en la que se da la aparición de un alumno superdotado; aunque el porcentaje de alumnos con altas capacidades varía según la definición que se haga de éstas, los docentes tienden a pensar que se trata de un fenómeno menos frecuente de lo que en realidad es (Sastre & Acereda, 1998; Borges et al, 2009).

La mayoría de estos estereotipos no están circunscritos de forma exclusiva al ámbito de la práctica docente, sino que se encuentran generalizados a toda la población (Sastre & Acereda, 1998), y las concepciones que los profesores tienen de la inteligencia y las

altas capacidades son similares independientemente de la edad o de los años de experiencia docente (Peña del Agua et al, 2003; Carpintero & Cabezas, 2007).

## Objetivos

A partir del marco teórico expuesto, y como ya adelantamos en la justificación inicial de este trabajo, se pretende indagar en las percepciones, opiniones y posibles necesidades formativas del profesorado de educación secundaria en relación con el alumnado que presenta AACC. Se trata de un tema poco estudiado, al haberse focalizado su estudio principalmente en las primeras etapas de escolaridad.

Concretamente, el objetivo general de este trabajo es realizar un estudio empírico preliminar o piloto, con el fin de poner a prueba una posible estrategia útil para elaborar, en su caso, planes de sensibilización, información y formación en esta área.

Como objetivos específicos planteamos los siguientes:

1. Diseñar y poner a prueba un instrumento para evaluar las percepciones y opiniones del profesorado de educación secundaria sobre el alumnado con altas capacidades y su atención educativa, sobre su experiencia y su formación en este ámbito.
2. Conocer las percepciones y opiniones del profesorado sobre el alumnado con altas capacidades de dos centros concretos de educación secundaria.
3. Proponer posibles líneas generales de actuación para la formación del profesorado participante sobre la base de los resultados obtenidos.

## Metodología

### Muestra

La muestra empleada en este estudio se compone de un total de 67 docentes de secundaria, pertenecientes a los Institutos de Educación Secundaria Juan de la Cierva (Madrid) y Bernaldo de Quirós (Mieres, Asturias). La selección de los centros y el profesorado respondió a razones de disponibilidad y consentimiento para la participación voluntaria (muestreo no probabilístico, accidental).

Del IES Juan de la Cierva participaron 38 profesores, de una población total de 124 (30,6% del total del profesorado del centro), mientras que en el IES Bernaldo de Quirós participaron 29 profesores de una población total de 68 (42,6%).

La muestra del IES Juan de la Cierva se compone de 19 mujeres (50%), 18 hombres (47,4%) y una persona que no proporcionó información sobre su sexo. La muestra correspondiente al IES Bernaldo de Quirós se compone de 19 mujeres (65,5%) y 10

hombres (34,5%). Por tanto, la muestra total está configurada por 38 mujeres (56,7%), 28 hombres (41,8%) más una persona para la que se carece de información en este sentido (1,5%).

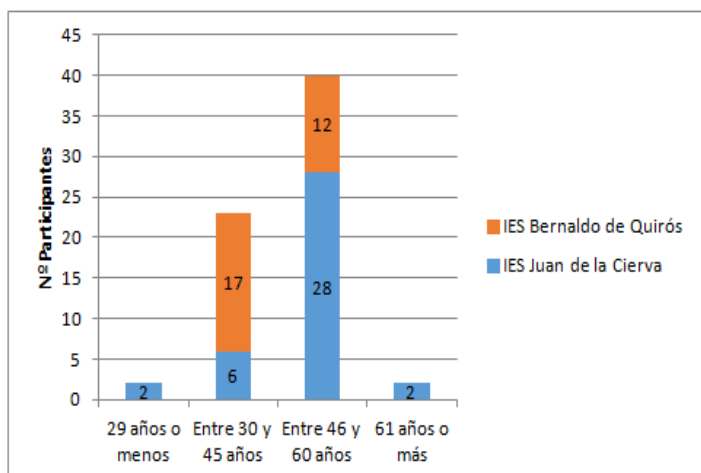


Figura 3. Distribución según la edad de los participantes de la muestra.

En cuanto a la edad, 40 docentes corresponden a la franja de edad de entre 46 y 60 años (59,7%), configurando la mayor parte de la muestra (ver figura 3), siendo la franja de entre 30 y 45 años la segunda más numerosa, con 23 participantes (34,3%).

La distribución de la frecuencia respecto a los años de docencia (figura 4) nos muestra que gran parte de los profesores participantes poseen una amplia experiencia: 31 (46,3%) tienen 21 años de experiencia o más, 18 (26,9%) han trabajado como docentes entre 11 y 20 años, 12 (17,9%) tienen entre 5 y 10 años de experiencia, y sólo 6 (9%) llevan trabajando menos de 5 años como profesores.

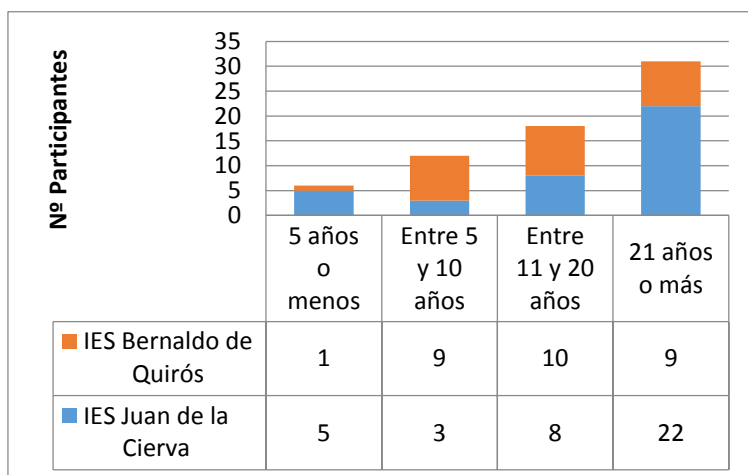


Figura 4. Distribución según los años de experiencia de los participantes de la muestra.

respecto a los años de docencia (figura 4) nos muestra que gran

En cuanto a la distribución por departamentos, nos encontramos con una muestra heterogénea (tabla 2): han participado 16 departamentos diferentes, siendo el más numeroso el Departamento de Orientación, seguido de los departamentos de Lengua y Literatura y Matemáticas.

**Tabla 2.** Distribución por departamentos de la muestra

Departamento	Nº Participantes		
	IES Juan de la Cierva	IES Bernaldo de Quirós	Total
Lengua y Literatura	5	4	9
Matemáticas	4	4	8
Geografía e Historia	1	2	3
Física y Química	1	2	3
Ciencias Naturales	3	2	5
Tecnología	1	3	4
Dibujo	1	3	4
Idiomas	5	1	6
Educación Física	2	1	3
Música	0	1	1
Filosofía	1	2	3
Orientación	8	2	10
Economía	0	1	1
Electricidad/Electrotecnia	2	0	2
Fabricación Mecánica	1	0	1
Informática y Comunicaciones	3	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>29</b>	<b>67</b>

Aunque obviamente la muestra de este trabajo no permite la generalización de sus resultados más allá de la realidad de los dos centros participantes, creemos que es suficiente para un estudio previo o piloto como el que proponemos.

### Instrumento

Se trata de un cuestionario de elaboración propia diseñado a partir de la revisión de la literatura y de la investigación previa sobre el tema. El instrumento cuenta con 44 ítems, de los cuales 43 son preguntas de respuesta cerrada. El cuestionario termina con una pregunta de respuesta abierta<sup>4</sup>.

Las preguntas aparecen organizadas en los siguientes apartados:

- Datos sociodemográficos del docente y experiencia (ítems 1-4)
- Experiencia previa con alumnado superdotado e identificación (ítems 5-8)
- Opinión sobre Medidas Educativas (ítems 9-11)
- Evaluación de prejuicios y estereotipos (ítems 12-39)
- Formación específica sobre el tema (ítems 40-43)
- Comentarios adicionales (ítem 44)

<sup>4</sup> El cuestionario utilizado puede encontrarse en el anexo IV

El cuestionario fue sometido a juicio experto, con el fin de valorar su validez de contenido, su relevancia y potencial utilidad. Concretamente fue revisado por la Coordinadora del Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad Autónoma de Madrid, Dña. Montserrat Expósito, en el contexto de una entrevista mantenida para recabar sugerencias e información adicional sobre el objeto de estudio. En el anexo III puede verse un resumen transcrito de dicha entrevista.

Para aumentar la participación, se diseñaron dos versiones idénticas del cuestionario, pero con distinto soporte: una versión online, accesible desde ordenador y dispositivos móviles, y otro cuestionario similar en papel.

Al comienzo del cuestionario aparece un consentimiento informado en el que se plasma la voluntariedad de la participación en el estudio y el tratamiento estadístico de los datos, e incluye una breve presentación de los objetivos de la investigación.

### Recogida de datos

#### I.E.S. Juan de la Cierva

Se distribuyeron copias del formulario en papel durante un Claustro, entregando un cuestionario a cada profesor presente. En total, se recogieron 33 cuestionarios en papel. También se invitó a pasar el cuestionario online en los ordenadores del departamento de orientación; en total, se rellenaron 5 cuestionarios online.

#### I.E.S. Bernaldo de Quirós

Al contar con la colaboración de la directora del centro, se envió una circular informatizada a todos los docentes, invitando a participar en el estudio, con un enlace al cuestionario online. Se rellenaron 29 cuestionarios.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de los cuestionarios. En primer lugar, se describe la experiencia y la formación relacionada con este tema de los profesores participantes en el estudio y, posteriormente, los resultados relacionados con la estimación de la frecuencia de aparición de un alumno con altas capacidades, así como su opinión acerca de las medidas educativas más adecuadas para este colectivo. Por último, se muestran los resultados relativos a estereotipos en el aula y sobre las características personales del alumnado con AACC.

Se han llevado a cabo análisis estadísticos descriptivos. También se realiza un análisis de la consistencia interna mediante el estadístico Alfa de Cronbach para una de las subescalas del cuestionario. Finalmente, se analizan las diferencias encontradas en las

respuestas de los participantes en función de la experiencia directa con estos alumnos, la formación previa y los años de experiencia docente.

Los comentarios cualitativos adicionales proporcionados por los 5 docentes que respondieron al ítem 44 pueden consultarse en el anexo V.

### Experiencia del profesorado con alumnos de altas capacidades

Del total de profesores consultados, un 31,3% (21 docentes) afirma que nunca ha tenido en su aula un alumno identificado como de altas capacidades, mientras que un 68,7% (46 docentes) afirma que alguna vez se le ha informado de esta condición en alguno de sus alumnos. Dentro de este último grupo, la mayoría (un 84.8%) afirma que se ha encontrado con entre 1 y 5 alumnos detectados como de altas capacidades a lo largo de su carrera (tabla 3).

**Tabla 3.** Número de alumnos identificados en su clase como de altas capacidades a lo largo de la carrera docente.

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1 y 5	39	84.8
Entre 6 y 10	6	13.0
11 o más	1	2.2
Total	46	100.0

Ante la pregunta de si estos alumnos recibieron algún tipo de medida educativa diferenciada, la mitad de los docentes respondieron afirmativamente (tabla 4).

**Tabla 4.** Resultados acerca de si los alumnos con AACC identificados en sus aulas recibieron medidas educativas diferenciadas.

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	23	50.0
No	20	43.5
No lo sabe	2	4.3
No responde	1	2.2
Total	46	100.0

### Formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades

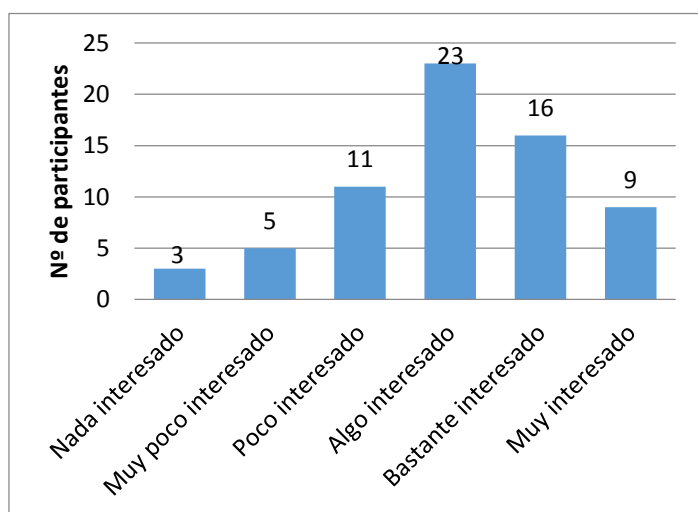
Se consultó a los docentes si habían recibido formación específica relacionada con las altas capacidades. 55 docentes (82,1%) respondieron negativamente, mientras que 12 (17,9%) afirman haber recibido formación.

A estos 12 participantes se les preguntó qué tipo de formación habían recibido, pudiendo seleccionar varias opciones. Una persona cursó alguna asignatura universitaria

relacionada con este tema durante sus estudios de licenciatura/grado o máster, 7 personas han asistido a cursos de formación continua, y 6 se han formado de manera autodidacta. Tres personas marcaron la opción “otra”: dos de ellas señalaron que habían acudido a conferencias, y la tercera manifestó “*Muchos años de experiencia observando este fenómeno, cada vez más de moda.*”

Del total de la muestra, 15 participantes (22,4%) manifestaron sentirse preparados para trabajar educativamente con este alumnado, mientras que 52 (77,6%) consideran que no poseen la formación necesaria. De los 15 participantes que se sienten capacitados, 5 han recibido algún tipo de formación específica, mientras que los 10 restantes no han sido formados en este ámbito.

También se consultó al conjunto de la muestra si se encontraban interesados en recibir formación adicional sobre este tema. La distribución de frecuencias de respuesta a esta



cuestión puede verse en la figura 5.

Como vemos, el 37,3% del profesorado encuestado se muestra bastante o muy interesado en recibir formación sobre alumnado con altas capacidades, frente a un 11,9% que se declara nada o muy poco interesado.

Figura 5. Interés en recibir formación sobre este tema

### Estimación de la frecuencia de aparición de un alumno con altas capacidades

Al profesorado se le solicitó que estimara cuál era la proporción aproximada de alumnado que presenta altas capacidades. Los resultados se muestran en la tabla 5, siendo bastante heterogéneos. Algo más de una cuarta parte de los profesores consultados respondieron que desconocían el dato. Del total de respuestas emitidas, un 38% de los docentes consultados considera que la frecuencia de aparición es de 1 de cada 50 alumnos o mayor, es decir, más común, mientras que un 62% considera que se trata de un fenómeno que se da cada 100 alumnos o más.



**Tabla 5.** Estimación de la frecuencia de aparición de un alumno con AACC

	Frecuencia	Porcentaje
1 de cada 10 alumnos	6	9.0
1 de cada 25 alumnos	5	7.5
1 de cada 50 alumnos	8	11.9
1 de cada 100 alumnos	13	19.4
1 de cada 250 alumnos	5	7.5
1 de cada 500 alumnos	5	7.5
1 de cada 1000 alumnos	5	7.5
1 de cada 2500 alumnos	2	3.0
1 de cada 5000 alumnos	1	1.5
No lo sabe	17	25.4
Total	67	100.0

### Opinión sobre medidas educativas para el alumnado con altas capacidades

Se consultó a los docentes sobre su opinión acerca de la educación del alumnado con altas capacidades, preguntando en primer lugar si consideran que estos alumnos necesitan algún tipo de educación diferenciada. 55 docentes (82,1%) respondieron afirmativamente, 7 docentes (10,4%) respondieron que no, y 5 docentes (7,5%) consideraron que no sabían la respuesta.

A los 55 profesores que manifestaron la necesidad de una educación diferenciada, se les preguntó cuál creían que era la mejor medida educativa para este alumnado. Los resultados se muestran en la tabla 6. El docente que señaló la opción “otra”, escribió lo siguiente: *“Hacer una adaptación atendiendo a las necesidades individuales del alumno considerando actividades extraescolares y la coordinación con otros profesionales.”*

**Tabla 6.** Mejor medida educativa para alumnado AACC

	Frecuencia	Porcentaje
En general, flexibilización o salto de curso	6	10.90
En general, ampliación curricular dentro del aula	22	40.00
En general, sería mejor que acudieran a un centro especial	2	3.64
Depende del caso, podría variar entre alguna de las opciones anteriores	24	43.64
Otra	1	1.82
Total	55	100.0

Estos docentes también fueron consultados sobre la idoneidad de los programas y talleres extraescolares, poniendo como ejemplo el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid (PEAC). Los resultados se muestran en la tabla 7.

**Tabla 7.** Opinión sobre medidas extraescolares

	Frecuencia	Porcentaje
Creo efectivamente que las actividades en horario extraescolar son la mejor medida para la educación de estos alumnos	2	3.6
Creo que este tipo de actividades son útiles, pero complementarias de otras que se deben realizar en horario escolar	32	58.2
Creo que estas actividades aportan poco	3	5.5
No lo conoce o no tiene una opinión al respecto	16	29.1
No responde	2	3.6
Total	55	100.0

## Opinión acerca de las características del alumnado con altas capacidades

### Éxito académico/laboral, comportamiento, motivación y cuestiones de género

Se consultó la opinión de los participantes acerca de 11 afirmaciones sobre los alumnos con altas capacidades, relacionadas con su rendimiento académico, su actitud y motivación en clase, su éxito laboral y algunas cuestiones relacionadas con el género, utilizando para ello una escala Likert 1-6 (siendo 1 “muy en desacuerdo” y 6 “muy de acuerdo”). Los resultados generales obtenidos se muestran en la tabla 8.

En dicha tabla se presenta, en primer lugar, la distribución original de las respuestas del profesorado a cada pregunta. A continuación, se calcularon la media y la desviación típica también de cada una de ellas. Puesto que algunos de los ítems fueron redactados originalmente como ítems inversos (señalados con asterisco en la tabla), fueron recodificados antes de obtener los estadísticos descriptivos, con el fin de obtener una medida conjunta del nivel de información del profesorado sobre la superdotación y las altas capacidades. En este instrumento de 11 preguntas, una puntuación media más alta a nivel tanto de ítem como de escala global, sería indicativa de un mayor nivel de información sobre el alumnado con altas capacidades o una visión menos estereotipada del mismo. Para verificar su fiabilidad, también se muestran los resultados obtenidos en el análisis de consistencia interna conjunta para nuestra escala ( $\alpha$  de Cronbach) y la distribución de la puntuación total en la misma.

Los resultados muestran que las afirmaciones con una puntuación media más baja (por debajo de 4) son las siguientes, ordenadas de menor a mayor puntuación:

- Es más fácil detectar a los niños con altas capacidades que a las niñas: Un 35% de los participantes está bastante o muy en desacuerdo con esta afirmación.
- En general, el alumnado con altas capacidades saca buenas notas. Un 35,8% de los docentes participantes está bastante o muy de acuerdo con esta afirmación.
- Las niñas con altas capacidades tienen comportamientos similares a los de los niños con altas capacidades: Un 24,6% está bastante o muy de acuerdo con esta afirmación.
- Gracias a su capacidad, el alumnado con altas capacidades al terminar los estudios suele tener éxito laboral. 12,1% de los profesores participantes está bastante o muy de acuerdo con esta afirmación.
- El alumnado con altas capacidades necesita menos ayuda que otros compañeros del aula. Un 24,3% está bastante o muy de acuerdo con esta afirmación.

Por otro lado, las afirmaciones con una puntuación media más alta, asociado a una menor presencia de estereotipos, son las siguientes (ordenadas de mayor a menor puntuación):

- El alumnado con altas capacidades se puede aburrir en clase y mostrar baja motivación: un 72,7% de los docentes está bastante o muy de acuerdo con esta afirmación.
- Existen más niños que niñas con altas capacidades: un 52,4% de los docentes participantes está bastante o muy en desacuerdo con esta afirmación.
- El alumnado con altas capacidades puede mostrar problemas de disciplina: un 53% se encuentra bastante o muy de acuerdo con esta afirmación.

**Tabla 8.** Resultados de la escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con AACC

		<b>Porcentaje de respuesta por categoría</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>
*En general, el alumnado con altas capacidades saca buenas notas.	Muy en desacuerdo	3,0	3.3	1.255
	Bastante en desacuerdo	19,4		
	Algo en desacuerdo	19,4		
	Algo de acuerdo	22,4		
	Bastante de acuerdo	34,3		
	Muy de acuerdo	1,5		
*El alumnado con altas capacidades se caracteriza por ser "muy buen alumno" y mostrar, en general, buena actitud hacia el trabajo en clase.	Muy en desacuerdo	7,5	3.94	1.127
	Bastante en desacuerdo	26,9		
	Algo en desacuerdo	28,4		
	Algo de acuerdo	26,9		
	Bastante de acuerdo	10,4		
	Muy de acuerdo	0,0		
*Un alumno/a con altas capacidades es difícil que esté en riesgo de fracaso escolar.	Muy en desacuerdo	13,4	4.18	1.348
	Bastante en desacuerdo	38,8		
	Algo en desacuerdo	17,9		
	Algo de acuerdo	14,9		
	Bastante de acuerdo	11,9		
	Muy de acuerdo	3,0		
El alumnado con altas capacidades se puede aburrir en clase y mostrar baja motivación.	Muy en desacuerdo	0,0	4.89	0.994
	Bastante en desacuerdo	3,0		
	Algo en desacuerdo	6,1		
	Algo de acuerdo	18,2		
	Bastante de acuerdo	43,9		
	Muy de acuerdo	28,8		

		Porcentaje de respuesta por categoría	Media	Desviación Típica
El alumnado con altas capacidades puede mostrar problemas de disciplina.	Muy en desacuerdo	3,0	4.32	1.192
	Bastante en desacuerdo	4,5		
	Algo en desacuerdo	15,2		
	Algo de acuerdo	24,2		
	Bastante de acuerdo	40,9		
	Muy de acuerdo	12,1		
*El alumnado con altas capacidades necesita menos ayuda que otros compañeros del aula	Muy en desacuerdo	15,2	3.85	1.542
	Bastante en desacuerdo	25,8		
	Algo en desacuerdo	19,7		
	Algo de acuerdo	15,2		
	Bastante de acuerdo	16,7		
	Muy de acuerdo	7,6		
*En general, el alumnado con altas capacidades destaca en todas las áreas académicas	Muy en desacuerdo	16,4	4.22	1.391
	Bastante en desacuerdo	37,3		
	Algo en desacuerdo	16,4		
	Algo de acuerdo	16,4		
	Bastante de acuerdo	9,0		
	Muy de acuerdo	4,5		
*Existen más niños que niñas con altas capacidades	Muy en desacuerdo	34,9	4.57	1.329
	Bastante en desacuerdo	17,5		
	Algo en desacuerdo	25,4		
	Algo de acuerdo	15,9		
	Bastante de acuerdo	4,8		
	Muy de acuerdo	1,6		
Es más fácil detectar a los niños con altas capacidades que a las niñas.	Muy en desacuerdo	17,5	3.03	1.414
	Bastante en desacuerdo	17,5		
	Algo en desacuerdo	31,7		
	Algo de acuerdo	15,9		
	Bastante de acuerdo	12,7		
	Muy de acuerdo	4,8		

		<b>Porcentaje de respuesta por categoría</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>
*Las niñas con altas capacidades tienen comportamientos similares a los de los niños con altas capacidades.	Muy en desacuerdo	8,2	3.61	1.394
	Bastante en desacuerdo	21,3		
	Algo en desacuerdo	24,6		
	Algo de acuerdo	21,3		
	Bastante de acuerdo	18,0		
	Muy de acuerdo	6,6		
*Gracias a su capacidad, el alumnado con altas capacidades al terminar los estudios suele tener éxito laboral	Muy en desacuerdo	9,1	3.82	1.176
	Bastante en desacuerdo	18,2		
	Algo en desacuerdo	31,8		
	Algo de acuerdo	28,8		
	Bastante de acuerdo	10,6		
	Muy de acuerdo	1,5		

Además de analizar los resultados totales de la muestra en cada pregunta, se compararon las medias entre grupos de participantes atendiendo a los siguientes criterios: experiencia previa con este alumnado, formación previa, y años de experiencia docente, utilizando para ello una prueba T para muestras independientes<sup>5</sup>.

#### *Experiencia previa con este alumnado*

Se agruparon los participantes en dos grupos:

- Grupo 1: aquellos docentes con experiencia previa con este tipo de alumnos, que respondieron afirmativamente el ítem 5 (46 participantes).
- Grupo 2: participantes sin experiencia con alumnos superdotados en su aula, que respondieron negativamente al ítem 5 (21 participantes).

Aunque el grupo 1 obtuvo mejor puntuación en 7 de los 11 ítems, las diferencias encontradas entre los grupos no son significativas a excepción del ítem *Las niñas con altas capacidades tienen comportamientos similares a los de los niños con altas capacidades*, ( $t_{59} = 2.251$ ;  $p = .028$ ), a favor del grupo 1.

#### *Formación específica*

De la misma forma, se distribuyeron los participantes en dos grupos:

- Grupo 1: aquellos con formación específica, que respondieron afirmativamente el ítem 40 (12 participantes).
- Grupo 2: participantes sin formación específica, que respondieron negativamente al ítem 40 (55 participantes).

Debido al hecho de que las muestras comparadas tienen tamaños muy dispares, los resultados, aunque pueden ser indicativos de posibles tendencias de interés, deben ser tomados con cautela.

El grupo 1 obtuvo mejor puntuación en 8 de los 11 ítems; se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ítems, obteniendo el grupo 1 mayor puntuación en todas ellas:

- Un alumno/a con altas capacidades es difícil que esté en riesgo de fracaso escolar ( $t_{65} = 2.149$ ;  $p = .035$ ).
- En general, el alumnado con altas capacidades destaca en todas las áreas académicas ( $t_{25.169} = 4.003$ ;  $p = .000$ ).
- Es más fácil detectar a los niños con altas capacidades que a las niñas ( $t_{61} = 2.003$ ;  $p = .05$ ).

---

<sup>5</sup> Se pueden encontrar los resultados completos de los análisis de datos a los que se hace referencia en el Anexo VI

- Gracias a su capacidad, el alumnado con altas capacidades al terminar los estudios suele tener éxito laboral ( $t_{64} = 2.601$ ;  $p = .012$ ).

#### *Años de experiencia docente*

Se agruparon los profesores según los años de experiencia docente, de la siguiente manera:

- Grupo 1: Menos de 20 años de experiencia (36 participantes).
- Grupo 2: 20 años de experiencia o más (31 participantes).

El grupo 1 obtuvo mejores puntuaciones en 10 de los 11 ítems, aunque sólo se encontraron diferencias significativas en los ítems *El alumnado con altas capacidades puede mostrar problemas de disciplina* ( $t_{51.622} = 3.485$ ;  $p = .001$ ), y *El alumnado con altas capacidades necesita menos ayuda que otros compañeros del aula* ( $t_{64} = 2.014$ ;  $p = .048$ ), siendo la puntuación del grupo 1 superior en ambas.

#### *Consistencia interna de la escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con altas capacidades y puntuación total en la misma*

Nuestra escala original de 11 ítems presenta un nivel satisfactorio de consistencia interna, habiendo obtenido un coeficiente  $\alpha$  de Cronbach igual a 0,81 (ver tabla 9). Esto permite considerar a los 11 ítems como susceptibles de ser sumados en una puntuación total, que indicaría el nivel de información y la percepción de estereotipos sobre las altas capacidades. Aunque la supresión de algún ítem podría contribuir a elevar algunas décimas la fiabilidad (básicamente los referidos a superdotación y género), optamos en este análisis preliminar por mantener la escala original. La puntuación media obtenida en la misma por la muestra considerada es igual a 3.99 (DT=.771). Su distribución se presenta en la figura 6.

**Tabla 9.** Estadísticos de fiabilidad de la escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con AACC

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,810	,815	11

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Sacan buenas notas	,550	,788
Buena actitud en clase	,577	,787
Es difícil que esté en riesgo de fracaso escolar	,772	,762
Se puede aburrir en clase y mostrar baja motivación	,463	,797
Problemas de disciplina	,484	,794
Necesitan menos ayuda que otros compañeros	,635	,777
Destacan en todas las áreas académicas	,651	,776
Existen más niños que niñas	,121	,828
Es más fácil detectar a los niños que a las niñas	,090	,833
Las niñas tienen comportamientos similares	,327	,811
Suelen tener éxito laboral	,659	,778



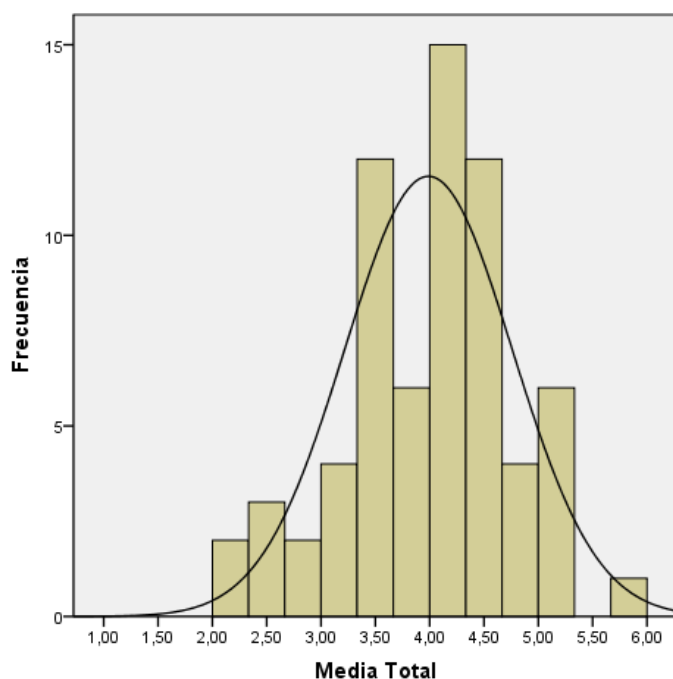


Figura 6. Distribución de las puntuaciones totales medias en la escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con AACC

Se realizó una comparativa entre las medias de los grupos especificados anteriormente (con/sin experiencia previa con alumnos de Itas capacidades, con/sin formación específica, y atendiendo a los años de experiencia docente) usando ahora la puntuación total en la escala<sup>6</sup>.

No se encontraron diferencias significativas en ninguno de los tres casos, sin embargo, cabe destacar que la media del grupo de docentes con experiencia previa con alumnos

superdotados en su aula fue mayor, respecto a aquellos sin experiencia. Así mismo, el grupo de profesores con formación específica obtuvo una mejor media que el grupo sin formación, obteniéndose valores de significación cercanos a .05 ( $t_{65} = 1.895$ ;  $p = .063$ ). En cuanto a la experiencia docente, el grupo con menos experiencia (inferior a 20 años) obtuvo una mejor media que el grupo con más experiencia (20 años o más), obteniendo valores de significación cercanos a .05 ( $t_{65} = 1.965$ ;  $p = .054$ ).

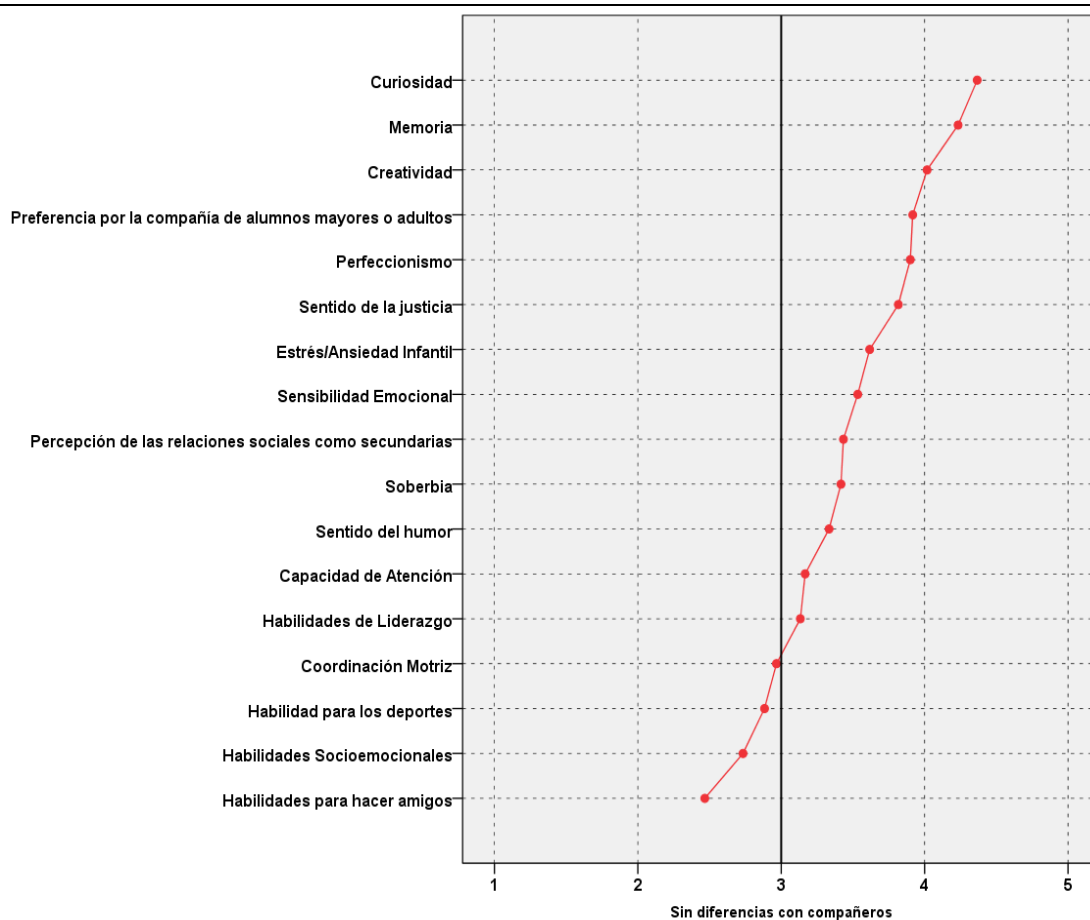
### Características personales

Se consultó a los docentes acerca de su percepción sobre algunas características cognitivas, emocionales y sociales de los alumnos con altas capacidades, en comparación con sus compañeros de edad similar e inteligencia media. Se utilizó una escala Likert 1-5, siendo 1= “mucho menos que sus compañeros”, 3= “igual que sus compañeros” y 5= “mucho más que sus compañeros”. Los resultados se recogen en la tabla 10 y la figura 7.

<sup>6</sup> Los resultados completos del análisis de datos pueden encontrarse en el anexo VIII

**Tabla 10.** Resultados de los ítems relativos a la percepción de las características personales de los alumnos con AACC

	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
<b>Creatividad</b>	2	5	3.96	.747
<b>Memoria</b>	2	5	4.16	.730
<b>Curiosidad</b>	2	5	4.31	.783
<b>Capacidad de Atención</b>	1	5	3.17	.887
<b>Coordinación Motriz</b>	2	5	3.00	.637
<b>Habilidad para los deportes</b>	1	5	2.95	.689
<b>Sentido del humor</b>	1	5	3.36	.980
<b>Estrés/Ansiedad Infantil</b>	2	5	3.66	.789
<b>Sentido de la justicia</b>	3	5	3.80	.789
<b>Soberbia</b>	1	5	3.45	.803
<b>Sensibilidad Emocional</b>	2	5	3.52	.734
<b>Percepción de las relaciones sociales como secundarias</b>	1	5	3.42	.748
<b>Preferencia por la compañía de alumnos mayores o adultos</b>	2	5	3.83	.741
<b>Habilidades Socioemocionales</b>	1	5	2.75	.811
<b>Habilidades para hacer amigos</b>	1	4	2.51	.640
<b>Perfeccionismo</b>	2	5	3.83	.870
<b>Habilidades de Liderazgo</b>	1	5	3.13	.869



**Figura 7.** Resultados de los ítems relativos a la percepción de las características personales de los alumnos con AACC, ordenados de mayor a menor.

El perfil que muestra la figura 7 nos muestra la percepción global que tienen, de media, los participantes de nuestro estudio sobre los alumnos con altas capacidades. Conceptualizan al alumno superdotado, en comparación con sus compañeros, como un joven con una gran curiosidad, memoria y creatividad, prefiriendo la compañía de personas mayores que él con más frecuencia que sus compañeros. También es considerado más perfeccionista, con un mayor sentido de la justicia, que presenta mayores niveles de estrés y ansiedad, más sensible emocionalmente, menos preocupado por las relaciones sociales, y ligeramente más soberbio, con más sentido del humor, con mejor capacidad de atención y de habilidades de liderazgo, aunque en estas últimas características la puntuación es muy cercana a lo que consideran normal para alumnos de su edad e inteligencia media.

Por otro lado, consideran que son ligeramente menos hábiles para los deportes, y con peores habilidades socioemocionales y para hacer amigos. La coordinación motriz se consideró que era similar a la de sus compañeros.

Al igual que en el apartado anterior, se realizó una prueba T para muestras independientes para comparar los resultados entre los grupos: docentes con y sin experiencia previa con alumnado superdotado, docentes con y sin formación específica, y en relación a los años de experiencia docente<sup>7</sup>. Los grupos fueron realizados atendiendo a los mismos criterios expuestos en el apartado anterior.

#### *Experiencia previa con este alumnado*

No se encontraron diferencias significativas entre los docentes que han tenido alumnos con altas capacidades en su aula, y aquellos que no.

#### *Formación específica*

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los dos ítems siguientes<sup>8</sup>:

- *Estrés/Ansiedad infantil* ( $t_{65} = -2.464$ ;  $p = .016$ ), obteniendo el grupo 1 (con formación específica) una media más cercana a lo considerado normal para alumnos de su edad.
- *Habilidades socioemocionales* ( $t_{63} = -2.038$ ;  $p = .046$ ), obteniendo el grupo 2 (sin formación específica) una media más cercana a sus compañeros.

---

<sup>7</sup> Se pueden encontrar los análisis de datos a los que se hace referencia en el Anexo VII

<sup>8</sup> Recordamos que se debe ser cauto en la consideración de estos resultados debido a los tamaños muestrales de los grupos comparados.

### *Años de experiencia docente*

Sólo uno de los ítems mostró diferencias significativas, el relativo al *Estrés/ansiedad infantil* ( $t_{65} = 2.363$ ;  $p = .021$ ), obteniendo el grupo 2 (más de 20 años de experiencia docente) una media más cercana a lo considerado normal para alumnos de su edad.

## **Discusión**

### **Comentario sobre los resultados obtenidos**

Resulta interesante analizar los datos a nivel descriptivo. Aproximadamente un tercio de los docentes consultados afirman no haber tenido ningún niño con altas capacidades en su aula identificado como tal, y entre aquellos que sí, casi el 85% sólo ha tenido entre 1 y 5 a lo largo de su carrera. Estas cifras tan bajas pueden deberse a que numerosos alumnos no han sido identificados o, por alguna razón, esa información no ha llegado hasta sus profesores, lo que implica que puede haber ciertamente alumnos con altas capacidades que no están recibiendo una educación adecuada. Incluso entre aquellos que sí son detectados y sus profesores son conscientes de su condición de alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por sus altas capacidades, sólo a la mitad se le han aplicado medidas de enseñanza diferenciada.

No es raro, por tanto, que se infraestime la frecuencia de aparición de este fenómeno. Como veíamos en los resultados, un 62% considera que se trata de un fenómeno que se da cada 100 alumnos o más, y un 26% que se da cada 500 alumnos o más. Algo más de un cuarto de los docentes manifestaron no saber la respuesta. Estos resultados coinciden con los de Sastre y Acereda (1998) y los de Borges et al (2009). Las definiciones más estrictas suelen considerar que un alumno con altas capacidades se da cada 50 alumnos, aproximadamente; otras definiciones, que incluyen los talentos simples y complejos, hacen de este fenómeno algo aún más común.

También es conveniente resaltar que sólo el 18% de los docentes participantes en el estudio ha recibido algún tipo de formación relacionada con este tema, y de ellos, sólo una persona manifestó haber recibido formación relacionada durante sus estudios universitarios, siendo los demás casos docentes que se han procurado su propia información a través de cursos de formación continua, acudiendo a conferencias o de manera autodidacta. Estos datos apuntarían a que la formación inicial proporcionada a los futuros profesores de secundaria puede no incluir aún de manera normalizada la educación de niños con altas capacidades, coincidente con lo afirmado por Peña del Agua et al (2003). Un 82% no ha recibido ningún tipo de formación, aunque no parece que se deba que este tema les resulte de poco interés o utilidad, ya que del total de participantes encuestados, un 72% estaría entre algo y muy interesado en recibir formación adicional sobre el tema. Al igual que en el estudio de Weschler y Suárez

(2016), gran parte de los participantes sienten que no han recibido la formación adecuada para trabajar con estos alumnos.

En cuanto a su opinión sobre las medidas educativas, un 18% respondió que los alumnos superdotados no debían recibir una educación diferenciada o que no sabían la respuesta. Este resultado se enlaza con los obtenidos por Sastre y Acereda (1998), Tourón et al (2002) y Prieto (2008), en el que algunos docentes manifiestan que atender de forma diferenciada a los alumnos con altas capacidades es en cierta forma elitista, o manifestando que alumnos con dificultades en el aprendizaje deberían tener un acceso prioritario a la ayuda.

Del total que sí consideraron necesario realizar medidas educativas específicas, la mayoría (un 44%) aboga por adaptar las medidas necesarias según el caso individual. En cuanto a medidas concretas, la más *popular* es la ampliación curricular dentro del aula (40%), siendo la flexibilización o salto de curso relativamente marginal (11%); este resultado puede estar relacionado con ciertos prejuicios existentes alrededor de esta medida (Rodrigues & de Souza, 2012). La opción de los centros especiales queda descartada para la mayoría de los docentes consultados.

En cuanto a las actividades extraescolares, es posible que se haya producido un sesgo “madridcéntrico” al incluir en la pregunta el ejemplo del Programa de Enriquecimiento para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad de Madrid. Se trataba de resaltar con un ejemplo cercano los talleres y actividades extraescolares disponibles para estos alumnos, puesto que la mayoría de ellos son privados y menos conocidos, pero lo cierto es que gran parte de los docentes asturianos manifestaron no conocer el programa y por lo tanto no opinaron sobre su idoneidad. Prácticamente la totalidad (85,5%) de los docentes que emitieron una respuesta con su opinión sobre este tipo de actividades, creen que se trata de una acción útil pero que necesita ser complementada con otras medidas en horario escolar. Navarro (2011) indica los buenos resultados que han tenido en Murcia sumando varias medidas: la implantación de centros de escolarización preferente, las ampliaciones curriculares en el propio aula, la flexibilización de etapas y los talleres extraescolares.

#### [Escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con altas capacidades](#)

Sobre los resultados obtenidos a partir de esta escala, podemos observar que persisten algunos estereotipos asociados a los resultados académicos y al éxito: casi un 60% de los docentes consultados está en cierto grado de acuerdo con la afirmación “*En general, el alumnado con altas capacidades saca buenas notas*”, cuando no necesariamente es así (Alonso & Benito, 2004; Prieto et al, 2008; Soriano, 2008; Borges et al, 2009; Comes

et al, 2009). Estrechamente relacionada se encuentra la afirmación *“Gracias a su capacidad, el alumnado con altas capacidades al terminar los estudios suele tener éxito laboral”*, con la que un 41% de los profesores consultados está en cierta medida de acuerdo. Un 40% también manifiesta cierto grado de acuerdo ante la frase *“El alumnado con altas capacidades necesita menos ayuda que otros compañeros del aula.”* Se conceptualiza al superdotado como un alumno con éxito académico y laboral que no necesita tanta ayuda como sus compañeros de inteligencia media. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Sastre y Acereda, (1998), Peña del Agua et al, (2003) o Carpintero et al, (2009) donde aparecen igualmente docentes que perfilan a los alumnos superdotados como académicamente brillantes y exitosos, o que no precisan ayuda (Tourón, 2002).

Sobre su comportamiento en el aula y su motivación, encontramos que el 90,9% de los docentes se encuentra en cierta medida de acuerdo con la afirmación *“El alumnado con altas capacidades se puede aburrir en clase y mostrar baja motivación”*, y un 77,2% de los participantes esta está en cierta medida de acuerdo con el ítem *“El alumnado con altas capacidades puede mostrar problemas de disciplina”*. Muchos docentes son conscientes de las dificultades del alumno con altas capacidades para mantener el interés a un ritmo de aprendizaje inferior al suyo, pudiendo contribuir a una baja motivación. También se conceptualiza al alumno superdotado como algo rebelde, coincidiendo con el estudio de Elices et al (2006).

En cuanto a los ítems relativos al género, merece la pena detenerse ante los resultados. La mayoría de los docentes no cree que haya más niños que niñas superdotados, por lo que observamos que no parece producirse una discriminación consciente por género. Sin embargo, analizando las otras dos preguntas relacionadas, un 67% de los docentes está en cierto grado en desacuerdo con la afirmación *“Es más fácil detectar a los niños con altas capacidades que a las niñas”*, lo que puede implicar cierto desconocimiento de la situación actual, en la que se detectan el doble de niños que de niñas (Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Además, un 46% está en cierto grado de acuerdo con la afirmación *“Las niñas con altas capacidades tienen comportamientos similares a los de los niños con altas capacidades”*, por lo que es posible que a la hora de detectar el talento en sus aulas, las niñas pueden pasar desapercibidas, al tener un comportamiento diferente al de sus compañeros varones de alta capacidad. Estos resultados nos indican que no se produce una discriminación hacia las niñas y jóvenes de forma consciente, pero sí podrían mostrar que existe cierto desconocimiento ante el comportamiento de la adolescente superdotada, siendo ésta,

por tanto, una de las posibles razones por las que alumnas con altas capacidades pasan inadvertidas en el aula y nunca llegan a ser detectadas. Es posible que esta discriminación sea mucho más sutil, procedente del desconocimiento, y no de la mala intención. Los propios docentes consideran que se estimula más a los alumnos varones, que los materiales escolares y el lenguaje tienen connotaciones sexistas y, en general, que todavía persisten muchos estereotipos de género en el ámbito social y familiar (Bueno, 2006).

No hay grandes diferencias significativas entre los grupos estudiados, pero los resultados apuntan que aquellos profesores con formación específica tienen mejores resultados que aquellos que no han recibido formación, estando en la misma línea que los resultados de Tourón (2002) y Lago (2003). Sin embargo, el número de muestra reducido (12 participantes con formación previa) así como no haber podido controlar qué tipo de formación han recibido (universitaria, cursos, horas de duración) exige ser especialmente prudentes en la interpretación de estos resultados. En el mismo sentido, los resultados parecen apuntar que aquellos docentes con experiencia previa con alumnos con altas capacidades obtienen mejores resultados, aunque esta tendencia sólo es significativa para algunos ítems. En cuanto a la experiencia docente, no se encuentran apenas diferencias y las pocas encontradas indican que aquellos con menos experiencia obtienen mejores resultados. Es probable que se deba no a la menor experiencia, sino a cambios en los programas formativos o en los intereses de los nuevos docentes. Es en cierta manera congruente con estudios como los de Peña del Agua et al (2003) y Carpintero y Cabezas (2007), donde se encontró que los resultados no mejoraban en relación a los años del docente ni a la experiencia.

#### Características personales

En cuanto a las características personales, el perfil del alumno superdotado típico que perciben los docentes se corresponde en gran medida con estudios previos: se trata del perfil de un alumno con una gran curiosidad (Benito, 2000; Galdó, 2007; Prieto et al (2008), buena memoria (Galdó, 2007; Prieto et al, 2008; Almeida y Oliveira, 2010; Sierra et al, 2010; Montero-Linares, et al, 2013) y alta creatividad (Renzulli, 1978; 1980; Benito, 2000; Ferrando, 2006; Galdó, 2007; Jiménez et al, 2008; Prieto et al, 2008; Almeida y Oliveira, 2010; Sierra et al, 2010; do Carmo, 2011; Marugán et al, 2012), que prefiere la compañía de compañeros mayores o adultos (Prieto et al, 2008; Almeida & Oliveira, 2010), perfeccionista (Neihart, 1999; Hervás & Prieto, 2000; Ferrando, 2006; Peñas, 2006; Soriano, 2008; Almeida & Oliveira, 2010) y con más sentido de la justicia que sus compañeros (Benito, 2000; Peñas, 2006; Galdó, 2007; Prieto et al, 2008; Almeida & Oliveira, 2010; Arranz, 2015). También se le perfila como más sensible emocionalmente

(Roedell, 1987; Alonso y Benito, 1996; 2004; Soriano, 2008) y con un buen sentido del humor (Benito, 2000; Peñas, 2006; Galdó, 2007; Almeida y Oliveira, 2010). Consieran que sus habilidades de liderazgo son similares a las de sus compañeros, coincidiendo con el estudio de Artilles et al. (2003).

Los participantes de nuestro estudio consideran que estos alumnos tienen mayores niveles de estrés y ansiedad, coincidiendo con autores como Roedell (1987), Alonso y Benito (1996; 2004), Prieto et al (2008) y López-Aymes et al (2015), aunque otros autores consideran que su manejo de estrés es igual o mejor que el de sus compañeros (Ferrando, 2006, Valadez et al, 2010).

Sin embargo, los docentes de nuestra investigación consideran que los alumnos con altas capacidades están menos preocupados por las relaciones sociales, lo que no coincide con estudios como los de Ferrando (2006) y Hernández y Borges (2010). Además, se le describe como algo más soberbios que sus compañeros, siendo éste un estereotipo (Sastre & Acereda, 1998; Tourón, 2002). Los docentes consultados los perfilaron como menos hábiles para los deportes, con peores habilidades socioemocionales y para hacer amigos, siendo no consistente con los resultados de autores como Elices et al (2006), Ferrando (2006), Elices et al (2007), Prieto et al (2008), Hernández y Borges (2010) o Márquez y Martínez (2011), en los que se destierra el mito del superdotado como inepto social.

Se considera a estos alumnos como poseedores de una mayor capacidad de atención, aunque los valores se encuentran muy cercanos a lo considerado como normal para sus compañeros de inteligencia media, no coincidiendo con autores como Benito (2000), Galdó (2007), Prieto et al, (2008) o Almeida y Oliveira (2010), que describen al alumno con AACCC como un joven con una gran capacidad de concentración.

En resumen, este perfil muestra que los docentes conceptualizan al alumno superdotado de una forma adecuada en características cognitivas, creativas o personales tales como el sentido del humor, el alto perfeccionismo o una coordinación motriz media, pero caen en ciertos estereotipos al perfilarlos como algo torpes en los deportes y con unas bajas habilidades sociales y emocionales. Estos resultados son similares a los obtenidos por Sastre y Acereda (1998), Elices et al (2006) y Geake & Gross (2008).

### Comentario sobre el instrumento utilizado

Una aportación de este estudio es el propio cuestionario realizado *ad hoc* para la recogida de datos de esta investigación. Creemos que puede resultar de utilidad para conocer la realidad de los centros en cuanto a la percepción de los docentes sobre las necesidades y características de los alumnos superdotados.



La escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con AACC, compuesta por los ítems 12-22, es un buen indicativo global del desempeño de un participante en la prueba, alcanzando un buen nivel de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = .81).

### Implicación práctica

A pesar de que el limitado tamaño de la muestra nos impide generalizar los resultados, creemos que el trabajo arroja luz sobre la opinión y las valoraciones de los docentes de estos dos Institutos acerca de los alumnos superdotados y su educación.

A raíz de los datos proporcionados por el cuestionario, podría plantearse la creación e implantación de una serie de actividades de formación a medida, dando menos importancia a aquellos aspectos que los docentes han manifestado conocer e incidiendo en aquellas partes en las que no se han obtenido buenos resultados.

Con los datos expuestos, se podría crear una formación específica para los profesores del IES Juan de la Cierva y el IES Bernaldo de Quirós que tratara especialmente los siguientes puntos:

- La frecuencia real de aparición de este fenómeno.
- Información sobre las diferentes medidas educativas, explicando también los aspectos positivos de la flexibilización de etapas y ayudando a crear material para ampliaciones curriculares motivantes y útiles.
- Explicar la importancia y la necesidad de atender de una forma diferenciada a este colectivo de alumnos.
- Sensibilizar sobre las diferencias de género.
- Dar claves para la identificación en el aula, desechando estereotipos como el del superdotado con un expediente brillante o el joven inepto social y emocional.

Es importante que los profesores tomen conciencia del problema que puede suponer para un alumno superdotado entrar en un ciclo de desmotivación y bajo rendimiento académico. En la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, donde se especifican las medidas que corresponden a este colectivo, especifica que tanto las adaptaciones y como las flexibilizaciones sólo se realizan en los casos de alumnos con AACC con resultados académicos excelentes. Por tanto, un alumno superdotado con bajo rendimiento académico no estaría amparado por ninguna medida específica.

Además, es importante que los profesores de la educación pública sean conscientes de esta situación y de la importancia de su labor, ya que descuidar la educación de estos alumnos puede conllevar la aparición de desigualdades entre aquellos que han nacido

en una familia bien situada económicamente, y aquellos que no. Padres con un alto poder adquisitivo podrán llevar a sus hijos superdotados a actividades extraescolares de pago, a campamentos y cursos especiales, intercambios en el extranjero o incluso escuelas privadas con atención especial para niños altamente dotados, mientras que aquellos sin estos recursos necesitan respuestas de la administración pública y de unos docentes que deberían encontrarse preparados y adecuadamente formados y sensibilizados. Siendo la educación, por tanto, nuestra principal arma para combatir la desigualdad y las injusticias, resulta necesario cierta formación para los profesores que incluya, al menos, unas nociones sobre la problemática de este colectivo y algunas claves para su correcta inclusión en el aula. Neumeister et al (2007) inciden en la necesidad de incluir en la formación información relacionada con la manifestación de las altas capacidades en otras etnias y culturas, ya que las barreras culturales pueden dificultar la detección.

### Limitaciones del estudio y prospectiva

La principal limitación a la que se enfrenta este estudio es el pequeño número muestral, tanto de docentes como de centros, y por tanto, la imposibilidad de generalizar los resultados.

Además, al ser un cuestionario de tipo autoinforme, es posible que aparezcan ciertos sesgos relacionados con la deseabilidad social, así como respuestas aleatorias al no conocer la respuesta.

Una primera línea de mejora de este estudio la constituye la mejora del instrumento usado.

Aunque la escala de *percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con AACC* presenta una fiabilidad satisfactoria ( $\alpha=.81$ ), si elimináramos los tres ítems relativos a las cuestiones de género el Alfa de Cronbach alcanzaría un nivel de .87, aumentando su consistencia interna<sup>9</sup>. Puesto que los resultados indican que hay cierto desconocimiento relativo a las alumnas con altas capacidades, una mejora para este cuestionario consistiría en la creación de una subescala propia sobre cuestiones de género, que nos ayudara a comprender qué es lo que falla en la educación de estas alumnas.

Otra mejora consistiría en incluir la opción de responder “no lo sabe” en las preguntas de tipo Likert, ya que el desconocimiento es un dato que también nos aporta información para diseñar planes de formación e intervenir, y de otra forma esa respuesta puede transformarse en un dato señalado al azar.

---

<sup>9</sup> Este análisis puede consultarse en el anexo IX.

Por último, en caso de utilizar el instrumento fuera de la Comunidad de Madrid, sería conveniente eliminar la referencia al Programa de Enriquecimiento para Alumnos con Altas Capacidades, ya que puede crear confusión, preguntando en el ítem por la opinión sobre los programas en horario extraescolar, en general.

Por otro lado, este estudio es una prueba piloto, por lo que en el futuro se trataría de utilizar el instrumento, con las mejoras propuestas, aumentando el número de muestra, y en la medida de las posibilidades, el número de IES participantes. Sería interesante también incluir colegios concertados y privados en próximos estudios.

Por último, una aportación útil sería realizar aproximaciones metodológicamente mixtas y triangulación de informantes: incluir en subsiguientes estudios las valoraciones y percepciones de padres y alumnos con altas capacidades. Así comprobaríamos los datos sobre medidas educativas aplicadas, la satisfacción de los alumnos y sus familias con ellas, así como su visión sobre sí mismos y sobre su educación.

## Conclusiones

Este estudio y el cuestionario creado para él nos han permitido conocer las percepciones de los docentes del IES Juan de la Cierva y del IES Bernaldo de Quirós acerca de la educación y las características de los alumnos con altas capacidades. Además de conocer cómo creen que es el perfil del alumno superdotado típico, nos ha proporcionado información que puede ser utilizada para la creación de planes de formación específicos.

La formación del profesorado se revela como fundamental a la hora de reducir estereotipos, aumentar y mejorar la identificación de alumnado superdotado en las aulas de secundaria, así como sensibilizar sobre sus características reales y sus necesidades de apoyo específico, conociendo las diferentes medidas educativas disponibles para poder elegir las más adecuadas.

Queremos terminar haciéndonos eco de uno de los comentarios proporcionados por uno de los profesores participantes, que resume en gran parte el espíritu de este trabajo:

*“Creo que el abordaje de la intervención con el alumnado de altas capacidades necesita de una mayor implicación de las administraciones tanto formativamente como de recursos, con más profesionales en los departamentos de orientación y profesorado, pero también económicos para que se pueda abordar desde los centros en coordinación con equipos externos para actividades extra escolares complementarias y desde la permanente investigación. En el estado actual de la cuestión, y mientras no se avance en un modelo de escuela inclusiva con recursos, hay que abordar al alumnado con altas capacidades como un alumnado con riesgo de fracaso escolar. “*

## Referencias

- Aguilar-Parra, J. M., Manzano-León, A., Trigueros, R., Fernández-Campoy, J. M. & Alcaraz-Ibáñez, M. (2016). Reducción de la disincronía social y psicomotora de niños y niñas con altas capacidades a través del deporte. *IV Congreso internacional de deporte inclusivo*. (págs. 181-189). Almería: Universidad de Almería.
- Almeida, L. & Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 85-95.
- Alonso, J. A. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. A. & Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: Sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Bonum.
- Arranz, I. (2015). *La inclusión del niño superdotado en el aula*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Artiles, C., Jiménez, J., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L. & Álvarez, J. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias.
- Astudillo, M. T. & Carlos, F. S. (2015). ¿Existen indicadores para el talento? *Aula 21*, 273, 21.32.
- Benito, Y. (2000). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Borges, A. & Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. & Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación y Divulgación de Psicología y Logopedia*, 3, 1.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Brody, L. E. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, 365, 174-195.

- Bueno, A. (2006). Actitudes del profesorado ante la educación de las alumnas de altas capacidades. *Faísca*, 11(13), 76-100.
- Carpintero, E. & Cabezas, D. (2007). Análisis comparativo de las teorías implícitas sobre la inteligencia elaboradas por docentes y estudiantes del ámbito educativo. *EduPsykhé*, 1, 109-121.
- Carpintero, E., Cabezas, D. & Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faísca*, 14(16), 4-13.
- Castiglioni, F. & Carreras-Triño, L. (2003). Mitos sociales en superdotación. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli, & Y. Benito, *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: EOS.
- Castro, P., Álvarez, E., Campo, M. A., Álvarez, M., Torres, E. & López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 73-83.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. & Ortega, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Delgado, R. (2003). Familia, mujer y alta capacidad. En P. Domínguez Rodríguez, L. Pérez Sánchez, E. Alfaro Gandarilla, & M. V. Reyzábal Rodríguez, *Mujer y sobredotación: intervención escolar* (págs. 137-139). Madrid: Dirección General Promoción Educativa.
- do Carmo, F. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, 42(2), 263-268.
- Domínguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faísca*, 9, 3-34.
- EducaMadrid. (2016). *PEAC*. Obtenido de EducaMadrid: <http://www.educa2.madrid.org/web/peac/inicio>
- Elices, J. A., Palazuelo, M. & del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faísca*, 11(13), 23-47.
- Elices, J. A., Palazuelo, M. & del Caño, M. (2007). Valoración por profesores e iguales en función de las variables capacidad y género. *Faísca*, 12(14), 28-56.
- Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Ministerio de

- Educación, Cultura y Deporte. *Alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo. Resultados detallados. Curso 2013-2014.*
- Ferrando M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades.* Murcia: Universidad de Murcia.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Freeman, J. (1994). Some Emotional Aspects of Being Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197.
- Galdó, G. (2007). Niños superdotados (I). *Bol. SPAO*, 1(2), 14-19.
- Galián, B. & Belmonte, M. L. (2015). Utilización de medidas de atención a la diversidad con alumnado de altas capacidades en centros de escolarización preferente. En *Investigar con y para la sociedad* (págs. 797-808). España: Bubok Publishing S.L.
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-620.
- Geake, J. & Gross, M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *The Gifted Child Quarterly*, 3, 217-233.
- Gómez-Pérez, M. M., Mata-Sierra, S., Calero-García, M. D., Molinero-Caparrós, C., García-Martín, M. B. & Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69.
- Guenther, Z. C. & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, 28(1), 237-266.
- Hernández, C. M. & Borges, A. (2010). Entorno escolar del alumnado con altas capacidades frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca*, 15(17), 36-49.
- Hernández, D. & Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 354, 251-272.
- Hernández, J., Luque, D., Sánchez, J., Soscún, A. & Urdaneta, A. (2015). *Influencia de la actividad física en el cociente intelectual.* Grin.
- Hervás, R. M. & Prieto, M. D. (2000). Competencias del psicopedagogo en la evaluación del superdotado. *Faisca*, 8, 86-100.

- Jimenez, C. & García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.
- Jiménez, C., Murga, M. A., Gil, J. A. & Téllez, J. A. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Educación XX1*, 13(1), 125-153.
- Jiménez, J. E., Artilés, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J. & Moraes, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas gemelas inseparables? *Revista española de pedagogía*, 240, 261-282.
- Lago, N. (2003). Reflexión sobre la detección e intervención con alumnas con altas capacidades. En P. Domínguez Rodríguez, L. Pérez Sánchez, E. Alfaro Gandarilla, & M. V. Reyzábal Rodríguez, *Mujer y sobredotación: intervención escolar* (págs. 131-136). Madrid: Dirección General Promoción Educativa.
- López, G. & Roger, S. (2012). Desarrollo emocional de niños con altas capacidades a través de un taller de expresión corporal. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 47-54.
- López, O., García, J. A., Prieto, M. D. & Ferrándiz, C. (2000). Procedimiento de evaluación de la creatividad de niños superdotados. *Faisca*, 8, 29-44.
- López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 39-53.
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I. & Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 11.
- Manzano, A. & Arranz, E. B. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309.
- Manzano, A., Arranz, E. & Sánchez, M. (2010). Multi-criteria Identification of Gifted Children in a Spanish Sample. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 5-17.
- Márquez, N. G. & Martínez, K. I. (2011). Necesidades educativas especiales de alumnos superdotados en educación secundaria. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.*, 52, 37-45.
- Marugán, M., Carbonero, M. A., Torres, M. H. & León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.

- Mönks, F. J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito, *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (págs. 139-152). Salamanca: Amarú.
- Montero-Linares, J., Navarro-Guzmán, J. I. & Aguilar-Villagrán, M. (2013). Procesos de automatización cognitiva en alumnado con altas capacidades intelectuales. *anales de psicología*, 29(2), 454-461.
- Navarro, J. (2011). Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Diversidad, Calidad y Equidad educativas*. Murcia.
- Neihart, M. (1999). The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the. *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. & Dixon, F. A. (2007). Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. & Fernando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *REIFOP*, 14(3).
- Pedrosa, I., Borges, Á., Herranz, N., Lorenzo, M. & García-Cueto, E. (2013). Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades. *Revista de Educación*, 293-312.
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R. & 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.
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Pérez, C. (2010). Niños/as de infantil con un talento especial: superdotados/as. *Revista de la Educación de Extremadura*, 45-56.
- Pérez, L. (2006). Programas educativos para alumnos con altas capacidades: sistemas de enriquecimiento. En Valadez, Betancourt, & Zavala, *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Pérez, L. F. (2002). Mujeres superdotadas y sociedad: del "burka" al síndrome de la abeja reina. *Faisca*, 9, 35-55.
- Pérez, L. F. (2003). Aprendizaje de las ciencias y desarrollo del talento femenino. En P. Domínguez Rodríguez, L. Pérez Sánchez, E. Alfaro Gandarilla & M. V. Reyzábal



- Rodríguez, *Mujer y sobredotación: intervención escolar* (págs. 38-69). Madrid: Dirección General Promoción Educativa.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. & Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.
- Prieto, M. D. (2008). Identificación del alumnado de Secundaria con Altas Capacidades Intelectuales en Centros de la Región de Murcia. *IV Jornadas de respuesta educativa a las altas capacidades*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista española de pedagogía*, 240, 241-260.
- Prieto, M. D., Sánchez, M. C. & Garrido, C. F. (2008). Características del alumno con altas capacidades. En *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.
- Ramos, J. F. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faísca*, 13-15, 40-49.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1980). What we don't know about program for the gifted and talented. *Phi Delta Kappan*, 61(9), 601-602.
- Reyzábal, M. V. (2003). Marco general de actuación con el alumnado con altas capacidades. En P. Domínguez Rodríguez, L. Pérez Sánchez, E. Alfaro Gandarilla, & M. V. Reyzábal Rodríguez, *Mujer y sobredotación: intervención escolar* (págs. 11-37). Madrid: Dirección General Promoción Educativa.
- Rodrigues, R. & de Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 190-214.
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 41-64.
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pienda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. A., . . . Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 147-158.
- Roedell, W. C. (1987). Socio-emotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 17-29.

- Sainz, M., Bermejo, R., Ferrándiz, C., Prieto, M. D. & Ruiz, M. J. (2015). Cómo funcionan las competencias socioemocionales en los estudiantes de alta habilidad. *Aula 21*, 33-47.
- Sánchez, E. (2003). Mesa redonda: Escuela y educación de niñas y jóvenes con alta capacidad, formación del profesorado. En P. Domínguez Rodríguez, L. Pérez Sánchez, E. Alfaro Gandarilla, & M. V. Reyzábal Rodríguez, *Mujer y sobredotación: intervención escolar* (págs. 123-129). Madrid: Dirección General Promoción Educativa.
- Sanz, C. (2015). *Informe nacional sobre la educación de los superdotados*.
- Sastre, S. & Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *FAISCA*, 6.
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30-37.
- Sierra, J., Carpintero, E. & Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faísca*, 15(17), 92-110.
- Soriano, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas capacidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez, *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad* (págs. 369-400). Pearson educación.
- Tourón, J., Fernández, R. & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95 - 110.
- Valadez, M. D., Pérez, L. & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Wechsler, S. M. & Suárez, J.T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicología*, 34(1), 39-60.
- Weyringer, S. (27 de Noviembre de 2007). Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents. Universidad de Salzburg.

## Anexo I: Características de los IES participantes

### Características del IES Juan de la Cierva<sup>10</sup> (Madrid)

#### Características generales

El Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de la Cierva es un centro público situado en el distrito de Arganzuela, en la zona centro de Madrid, en el nº 1 de la calle Caoba. Su titularidad corresponde a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Dirección de Área Territorial de Madrid Capital.

El centro, inicialmente llamado Instituto de Enseñanzas Medias y en la actualidad Instituto de Educación Secundaria, contribuye a la formación de alumnado madrileño desde 1939 con un reconocido prestigio.

En la actualidad imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

#### Nivel socio-económico de las familias y entorno

El entorno socio-económico del centro se corresponde con un nivel medio-alto por la zona de Madrid en que se encuentra (distrito de Arganzuela), aunque el alumnado proviene de muy diferentes lugares, a veces muy lejanos, sobre todo en enseñanzas de formación profesional, dado que eligen este centro por sus características y oferta educativa.

#### Distribución del alumnado

La distribución del alumnado por sexos es de aproximadamente un 30-35% de mujeres y un 65-70% de hombres. Esta desigualdad se debe a la existencia de alumnado principalmente masculino en FP, mientras que en ESO y Bachillerato la distribución por sexos está equilibrada.

En cuanto a la distribución por niveles, se encuentra resumida en la tabla 11.

---

<sup>10</sup> Descripción del centro tomada del PGA del IES Juan de la Cierva

**Tabla 11.** Distribución de grupos y número de alumnos por niveles

ESTUDIOS	GRUPOS	ALUMNOS
E.S.O.	23	603
BACHILLERATO (Diurno)	10	369
FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	5	82
CICLOS FORMATIVOS G. MEDIO (Diurno y Vespertino.)	14	338
CICLOS FORMATIVOS G. SUPERIOR (Diurno y Vespertino)	16	426
TOTAL	68	1818

Fuente: PGA IES Juan de la Cierva

En la tabla 12 se puede observar el número de grupos, alumnos, alumnos con necesidades educativas especiales y la ratio por aula, dividido por niveles educativos. Los niveles de Formación Básica Profesional mantienen una buena ratio, de aproximadamente 16 alumnos por aula; sin embargo, los 36-38 alumnos por aula que se alcanzan, de media, en los cursos de bachillerato son preocupantes. Es muy difícil individualizar la enseñanza en grupos tan grandes.

**Tabla 12.** Grupos, alumnos y ACNEE por curso

ESO	GRUPOS	ALUMNOS	ALUMNOS ACNEE	MEDIA
PRIMERO	6	166		27,7
SEGUNDO	5	137	2	27,4
TERCERO	4	128	4	32
CUARTO	5	172	2	34,4
MEDIA ALUMNO/GRUPO ESO				30,4
FPB	GRUPOS	ALUMNOS	ALUMNOS ACNEE	MEDIA
1º FPB	3	50	2	16,7
2º FPB	2	32		16
MEDIA ALUMNO/GRUPO FPB				16,4
BAC	GRUPOS	ALUMNOS	ALUMNOS ACNEE	MEDIA
PRIMERO	5	180		36
SEGUNDO	5	189		37,8
MEDIA ALUMNO/GRUPO BAC				36,9
CFGM	GRUPOS	ALUMNOS	ALUMNOS ACNEE	MEDIA
PRIMERO	7	180	1	25,7
SEGUNDO	7	158		22,6
MEDIA ALUMNO/GRUPO CFGM				24,2
CFGS	GRUPOS	ALUMNOS	ALUMNOS ACNEE	MEDIA
PRIMERO	8	225		28,1
SEGUNDO	8	201		25,1
MEDIA ALUMNO/GRUPO CFGS				26,6

Fuente: PGA IES Juan de la Cierva

### Profesorado y departamento de orientación

Actualmente, el IES cuenta con 124 profesores.

En cuanto al departamento de orientación, para el curso 2015/2016 se ha asignado una plaza y media para orientadores. Esta plaza y media para Orientación actualmente la ostentan dos personas:

- Una plaza corresponde al orientador de Bachillerato, Formación Profesional Básica, y Ciclos formativos medios y superiores.
- ½ plaza se encuentra ocupada por una orientadora interina, para los niveles de la ESO.

Además, se cuenta con ½ plaza de profesor de compensatoria y ½ plaza de la profesora especialista PT, que se comparte con el CEIP Tirso de Molina. Igualmente se cuenta con ½ plaza para una Profesora Técnica de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad (PTSC). El Departamento se compone, también, de los profesores que imparten las asignaturas de los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico en los cursos de Diversificación y en el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR).

La jefa del Departamento es la profesora de Ámbito Socio-lingüístico.

### Alumnos superdotados en el centro

En la actualidad, sólo hay un alumno identificado como de altas capacidades Intelectuales en el centro Juan de la Cierva. Aunque desde el Departamento de Orientación se ha informado a sus profesores, no cuenta con una educación diferenciada y su rendimiento es bajo.

### Características singulares del centro

El IES Juan de la Cierva es la sede de Madrid Capital del Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid (PEAC).

### Características del I.E.S. Bernaldo de Quirós<sup>11</sup> (Mieres, Asturias)

#### Características generales

El I.E.S. Bernaldo de Quirós está ubicado en el extremo sur de Mieres del Camino, y linda con el antiguo Pozo Barredo y con la Escuela Politécnica del campus universitario. Se trata de un centro de secundaria pública, fundado en 1960 como Instituto Nacional de Enseñanza Media con sede en el que fuera Palacio de los Marqueses de Camposagrado.

---

<sup>11</sup> Descripción del centro tomada del PEC 2015-2016 del IES Bernaldo de Quirós

### Nivel socio-económico de las familias y entorno

El nivel socio cultural de las familias es medio y medio bajo. El mayor porcentaje de alumnado con dificultades familiares y de contexto se encuentra en los primeros cursos de ESO. El principal factor de disfunción es el propio entorno familiar, y hay correlación positiva entre desestructuración o inhibición familiar y fracaso escolar. En los últimos años las familias monoparentales han experimentado un notable incremento, especialmente entre el alumnado de 1º a 3º de ESO. Pese a todo, el porcentaje de alumnado y familias con altas expectativas académicas y compromiso con el estudio se puede estimar en torno al 65%. El nivel del absentismo del alumnado es bajo.

El concejo de Mieres fue un importante centro de explotación de minas de carbón desde el siglo XIX, y hasta 1970 contó también con una notable industria siderúrgica. Debido al declive de la minería, la población del núcleo urbano se ha reducido a menos de 25.000 habitantes, la mitad de la que llegó a tener en torno a 1960. El traslado de su industria a Gijón y el posterior declive de la minería produjeron una dramática pérdida de puestos de trabajo y también de población, lo que, unido a la bajísima tasa de natalidad, provoca un progresivo envejecimiento demográfico: un alto porcentaje de los habitantes del municipio es mayor de 60 años y el índice de natalidad es uno de los más bajos del mundo. Aunque existen algunas pequeñas y medianas empresas, la actividad económica de Mieres está dominada por el sector servicios. La tasa de jubilados y prejubilados es muy elevada.

### Distribución del alumnado

El centro oferta enseñanzas en turno diurno, de 8:30 a 15:30 (tabla 13), y nocturno de 16:30 a 22:00 (tabla 14), y permanece abierto ininterrumpidamente desde las 8:00 hasta las 22:00 horas.

**Tabla 13.** Etapas, grupos y alumnado del IES Bernaldo de Quirós, enseñanza diurna

ETAPA		GRUPOS	ALUMNADO
ESO		12	272
FP grado medio: SMIR		2	52
1º BTO	Humanidades y CC. Sociales	1	23
	Ciencias y Tecnología	2	55
	Artes	1	13
2º BTO	Humanidades y CC. Sociales	1,5	31
	Ciencias y Tecnología	0,5	22
	Artes (APID + AEMD)	1	22
<b>TOTALES</b>		<b>21</b>	<b>490</b>

Fuente: Proyecto Educativo del Centro (PEC), 2015-2016.

En la ESO se oferta el Programa bilingüe en inglés en todos los cursos, a razón de 1,5 grupos en 1º y 2º y de un grupo en los restantes niveles, en agrupamientos mixtos.

**Tabla 14.** Etapas, grupos y alumnado del IES Bernaldo de Quirós, enseñanza nocturna

CURSO	GRUPOS	ALUMNOS
1er. Bloque	1 mixto HCS/CT	28
2º Bloque	1 HCS + 1 mixto HCS/CT	36
3er. Bloque	1 HCS + 1 mixto HCS/CT	51
<b>TOTALES</b>	<b>5</b>	<b>115</b>

Fuente: Proyecto Educativo del Centro (PEC), 2015-2016.

#### Profesorado y Departamento de Orientación

Durante el curso 2015-2016, el Claustro del IES Bernaldo de Quirós está integrado por 68 profesores, de los que 9 imparten medio horario (más una itinerancia con el C.P. Aniceto Sela). La distribución es la siguiente:

- Profesorado de Secundaria: 61 (45 con destino definitivo, 1 comisión de servicios, 1 en expectativa de destino, 14 interinos)
- Profesorado Técnico: 2 (interinos)
- Maestros: 4 (2 con destino definitivo y 2 interinos)
- Personal laboral docente: 1 (comparte horario con el IES El Batán)

Además, está adscrita al centro una Auxiliar Educadora que atiende a tres alumnos de ESO con discapacidad física, que también son asistidos una y tres veces por semana respectivamente por una fisioterapeuta.

El Departamento de Orientación está formado por:

- Una plaza de orientador
- Dos profesores de ámbito
- Una maestra PT
- ½ plaza de una maestra interina de Audición y Lenguaje (AL)
- Una plaza de maestra AL que itinera con uno de los colegios adscritos, teniendo asignadas 7 horas semanales a este centro.

#### Alumnos superdotados en el centro

Hay tres alumnos y una alumna, escolarizados respectivamente en 1º, 2º, 3º y 4º ESO, detectados como de altas capacidades. Todos ellos tienen adaptaciones no significativas. No hay ninguno que haya tenido flexibilización. Uno presenta ciertos problemas de conducta, pero no parece que deriven de su alta capacidad, sino de un carácter “rebelde”. Ninguno sobresale en el ámbito académico.

#### Características singulares del centro

Debido a las características del palacio que alberga a este IES, el Bernaldo de Quirós forma parte de la red de Institutos Históricos de España.

Entre otras singularidades, el I.E.S. Bernaldo de Quirós posee una importante colección de arte contemporáneo: más de cuatrocientas piezas, entre pintura, obra gráfica y escultura, cerámica tradicional asturiana, fotografías y cartelería, que se expone en tres salas especialmente acondicionadas, así como en despachos y zonas comunes del centro, por lo que forma parte de la vida cotidiana de toda la comunidad educativa y está incorporada a las programaciones docentes y a la actividad educativa ordinaria. Aunque las salas principales no están abiertas al público de forma habitual, se pueden visitar previa cita y se ha iniciado un programa de puertas abiertas a la comunidad que permite a la sociedad acceder a él con regularidad. Museo y exposiciones temporales son importantes recursos didácticos para el alumnado del Instituto y otros centros de la comarca.

El Instituto también cuenta con amplios jardines y zonas verdes en los que se realizan plantaciones anuales y labores periódicas de mantenimiento.

Además del equipamiento de las aulas específicas, el Bernaldo de Quirós posee una Biblioteca de casi veinte mil volúmenes que incluye hemeroteca local y videoteca.



## Anexo II: Resumen comentado del marco legislativo que regula la atención educativa del alumnado con altas capacidades en España

### Legislación española

En la actualidad, la legislación recoge que estos alumnos necesitan una educación diferente. Sin embargo, nuestro modelo descentralizado y organizado en comunidades autónomas conlleva una desigual atención. En la revisión legislativa realizada por Comes et al (2009), observamos que a nivel estatal se recoge la posibilidad de realizar **adaptaciones curriculares significativas** dentro del aula ordinaria, y la posibilidad de **flexibilizar o acelerar**, es decir, lo que comúnmente se conoce como “*saltar un curso*”. Las conclusiones a las que llegan estos autores, tras examinar de forma minuciosa la normativa estatal y las autonómicas, son:

- 1) Existe poca normativa específica estatal sobre la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. De hecho, de la normativa estatal que se haya dictado exclusivamente para mejorar la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales, sólo encontramos dos Órdenes, dos Resoluciones y un Real Decreto.
- 2) La normativa estatal promulgada sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales está muy dispersa en el tiempo (...).
- 3) En muchas ocasiones, los términos y conceptos utilizados por la normativa estatal son confusos y poco concretos. Sobre todo en el concepto del alumnado al cual se refiere que ni siquiera define.  
(...)
- 6) Destacar que los puntos anteriormente citados que han quedado peor atendidos en la legislación autonómica que referenciamos es el que trata sobre la actualización y formación de los profesionales que han de atender al alumnado con altas capacidades intelectuales. Tampoco se ha desarrollado convenientemente la precisión y definición de los conceptos relacionados con altas capacidades intelectuales.
- 7) Existe un desarrollo legislativo muy desigual si comparamos las distintas Comunidades. Tanto a lo que hace referencia a la cantidad, como a la calidad de sus aportaciones/ampliaciones/concreciones, como a la diversidad de campos, puntos relevantes, que aplica dichas aportaciones.

Todo lo anterior va en detrimento de la calidad de enseñanza que se ofrece al alumnado con altas capacidades intelectuales, y cuyo desarrollo normativo y

atención educativa debería caminar al unísono que el resto de los ámbitos de la diversidad que se mencionan en el Título II de la LOE, relacionado con la equidad en la Educación (Comes et al., 2009, p.25-27).

Jiménez y García (2013) analizan cómo la LOGSE (1990), a pesar de impulsar la atención a la diversidad, omitió toda referencia a este colectivo, situación parcialmente corregida en documentos normativos posteriores.

En resumen, la legislación española puede resultar demasiado vaga y confusa, está dispersa en diferentes documentos y los términos no están bien definidos; además, la atención a este colectivo difiere de forma significativa entre comunidades autónomas, e incluso la propia definición de altas capacidades es diferente, por lo que un alumno puede considerarse superdotado en una comunidad, mientras que en otra no lo sería.

En cuanto a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no aporta grandes novedades al marco legislativo, apareciendo el concepto de las altas capacidades muy brevemente:

Cincuenta y siete. Los apartados 1 y 2 del artículo 71 quedan redactados de la siguiente manera:

(...)

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.»

Cincuenta y ocho. El artículo 76 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.» (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa)

## Legislación en la Comunidad Autónoma de Madrid

En la Comunidad de Madrid, el alumnado con altas capacidades se encuentra encuadrado por la legislación nacional y por la legislación propia de la Comunidad Autónoma, estando recogida en los siguientes documentos:

**Real Decreto 696/1995, de 28 de abril**, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio de 1995).

**Real Decreto 943/2003, de 18 de julio**, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE de 31 de julio de 2003).

**Orden 70/2005, de 11 de enero**, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual (BOCM de 21 de enero de 2005).

**Orden 3661/2007, de 6 de julio**, de la Consejera de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de las enseñanzas de idiomas de régimen especial derivadas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOCM de 16 de julio de 2007).

**Orden 1493/2015, de 22 de mayo**, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con Altas Capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid (BOCM de 15 de junio de 2015).

En la Orden 3661/2007, de 6 de julio, que trata sobre la organización de las enseñanzas de idiomas, se incluye una breve alusión en las disposiciones adicionales sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Se menciona que se adoptarán medidas para flexibilizar los requisitos de acceso para este colectivo, aunque no se especifica en qué consisten estas medidas.

En el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, podemos destacar la aparición del artículo II: *De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*, que incluye dos artículos en los que aparece la necesidad de una atención educativa como alumnos con NEEs y de realizar una evaluación y valoración; además, se menciona que los equipos

y Departamentos de Orientación con alumnos de estas características contarán con **profesionales con una formación especializada**. En la disposición adicional primera se especifica que las condiciones y procedimientos para la flexibilización del periodo de escolarización la establecerán las Comunidades Autónomas, de acuerdo con el Ministerio.

En la Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, se regula con la flexibilización de este alumnado. Como datos más interesantes se puede destacar que en la Comunidad de Madrid está contemplada la flexibilización hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una vez en las enseñanzas postobligatorias, habitualmente bachillerato. Además, se plantea la posibilidad, en casos excepcionales, de autorizar flexibilizaciones adicionales sin límite. Todas las flexibilizaciones deben llevar aparejadas medidas y programas de atención específica. Los aspectos relativos a los alumnos que cursan las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria de esta orden son derogados por la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

En la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, donde encontramos algunos datos relevantes, entre otros:

- Que la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo de estos alumnos se realizarán lo más tempranamente posible.
- Se establecen como medidas educativas para alumnos con AACC:
  - Enriquecimiento Curricular, entendido como la realización de ajustes del currículo ordinario, siendo un aprendizaje interdisciplinar de mayor profundidad y extensión que el habitual. La ampliación curricular supone la modificación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
    - Estas adaptaciones se realizarán cuando los alumnos presenten un rendimiento excepcional
    - Podrán realizarse en la propia aula del alumno o facilitando su asistencia a un curso inmediatamente superior.
  - Flexibilización, entendida como una medida excepcional.
    - Puede consistir en la anticipación del inicio de la Educación Primaria o la reducción de la etapa.
    - Esta medida se considera en el caso de que el alumno tenga unos resultados académicos excelentes y el centro considere que no puede atender adecuadamente sus necesidades en su aula actual.

## Legislación en el Principado de Asturias

“Decreto 82/14, 28 agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación primaria en el Principado de Asturias.

Resolución 3/92/15, de la Consejería de educación, cultura y deporte, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de educación primaria.

\* Destaca el artículo 2.2, que recoge la ampliación o enriquecimiento del currículo. Asimismo, el artículo 12 regula el proceso de evaluación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. El artículo 18 autoriza la flexibilización previa ampliación curricular, que permite saltar un año o acabar un año antes en primaria. El Director debe solicitarlo a la Consejería previo informe de inspección.

Obviamente dicha normativa se enmarca en la normativa estatal: L.O. 2/06, 3 de mayo, de educación, modificada por la L.O. 8/13, 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa.” (Sanz, 2015).

## Anexo III: Entrevista con Montserrat Expósito, coordinadora del Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad de Madrid

### Introducción

Se realizó un encuentro con la coordinadora del Programa Enriquecimiento Altas Capacidades (PEAC) de la Comunidad de Madrid, Dña Montserrat Expósito.

El PEAC es descrito en su web de la siguiente manera:

El Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades que desarrolla la Comunidad de Madrid es una medida voluntaria y gratuita que se lleva a cabo fuera del horario escolar, que no sustituye en ningún momento el currículo oficial sino que lo complementa y enriquece, proporcionando a los alumnos oportunidades de profundización en diferentes áreas del saber a través de la experimentación, investigación y creación, implementándose a través de variadas estrategias metodológicas.

Se realiza a lo largo del curso escolar, en sesiones que tienen lugar en las mañanas de los sábados con una periodicidad quincenal, ofreciendo a los alumnos participantes actividades y contextos de aprendizaje que complementan la actividad que se realiza en sus centros educativos.

El Programa se desarrolla a través de un Convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, Juventud y Deporte) y la Fundación CEIM, y es coordinado por la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de esa misma Consejería. (EducaMadrid, 2016)

### Descripción

Se trató de una entrevista informal con preguntas abiertas, realizada el día 8 de abril de 2016 en el IES Juan de la Cierva. A continuación, se presenta un resumen del encuentro.

### Comentarios sobre el cuestionario

Después de los saludos y presentaciones, enseñé a Dña. Montserrat el cuestionario que sirve de instrumento para la recogida de datos para el presente trabajo.

Los comentarios que me realizó fueron los siguientes:

- Los datos sociodemográficos son adecuados para poder establecer patrones o categorías respetando el anonimato de los colaboradores, al igual que los apartados referidos a la experiencia previa con alumnos con altas capacidades o la formación específica en este tema. Resaltó, también, la importancia de la

formación y del contacto y la experiencia con estos alumnos para desterrar mitos y prejuicios.

- Le llamó la atención la pregunta sobre la estimación de la frecuencia de este alumnado. Algunos docentes piensan que la frecuencia es mucho menor, considerando la aparición de un alumno con altas capacidades en su clase como un fenómeno muy poco probable.
- También le pareció oportuno recoger las opiniones del profesorado sobre las medidas educativas.
- En cuanto a los ítems con escala tipo Likert, en primer lugar, le sorprendió que una de las escalas fuera 1-6, para las preguntas 12-22, mientras que la otra escala fuera 1-5, para las preguntas 23-39. Me comentó que ella suele utilizar escalas 1-7, con un punto intermedio, para aquellas afirmaciones con las que el participante no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Le expliqué que había incluido ese punto central para las preguntas 23-39 para poder dar la opción de responder “sin diferencias respecto a sus compañeros”, pero prefería evitar, en la medida de lo posible, que los participantes tendieran a responder “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con las afirmaciones, especialmente con aquellas que pudieran ser un poco más controvertidas. Parece que estuvo de acuerdo con mi planteamiento.
- Sobre las afirmaciones de las preguntas 12-22, me comentó que le parecieron bastante acertadas, al preguntar por el estereotipo del joven con altas capacidades exitoso laboral y académicamente, motivado y con un comportamiento ejemplar, pero especialmente por incluir preguntas relacionadas con la problemática de género, ya que es una cuestión que le preocupa especialmente.
- A su vez, las preguntas 23-39 sirven para hacer una fotografía de cómo es la *imagen* que tienen en la mente los docentes al preguntarles por este alumnado.

Posteriormente, comentamos la posibilidad de incluir a profesores y colaboradores del PEAC en la muestra del estudio. Sin duda aportarían una visión muy valiosa.

### Entrevista

A continuación continuamos con la entrevista. Se realizaron una serie de preguntas abiertas e informales, de las que recojo un resumen:

**PREGUNTA:** ¿Cuáles son los requisitos para ser aceptado en el PEAC?

**RESPUESTA:** Lo primero que se necesita es un informe favorable del Equipo de

Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o del Departamento de Orientación, en el cuál se incluye la valoración del alumno o alumna, indicando que posee Altas Capacidades Intelectuales. No sólo se tiene en cuenta el Cociente Intelectual (CI), sino también la personalidad, la capacidad de observación, la creatividad, y el compromiso con la tarea. Es una concepción de las altas capacidades muy asociada con la visión de Renzulli y los tres anillos: capacidad intelectual, creatividad y compromiso con la tarea. Se aceptan alumnos de entre 6 y 18 años, y su continuidad en el programa está ligada al aprovechamiento que hagan del mismo.

**PREGUNTA:** Muchas veces, en el imaginario popular, aparecen los alumnos con altas capacidades como *alumnos perfectos*, muy exitosos en lo académico y en el comportamiento, pero con pobres relaciones sociales. Esta concepción es un mito, pero, ¿ha observado durante su experiencia la existencia de un perfil común? ¿Cómo es el *típico alumno* con altas capacidades?

**RESPUESTA:** Se trata de un colectivo muy heterogéneo y es muy difícil establecer un perfil único. En general, dentro de la enorme diversidad que presentan, se les podría agrupar en 7 perfiles diferentes:

- El “*exitoso*”: Se trata de un alumno con muy buenas notas, con gran éxito en lo académico. Las relaciones sociales con sus compañeros en el centro educativo suelen ser muy buenas. Sin embargo, en terreno desconocido estas habilidades sociales pueden flaquear. Su éxito, tanto académico como social, suele estar circunscrito al ámbito educativo.
- El “*fracaso*”: En este perfil se encontrarían alumnos con altas capacidades con malos resultados académicos, sin hábito de estudio, sin interés ni motivación, y con muy pocas habilidades sociales.
- El “*socialmente inadaptado*”: Se trata de un alumno que no acepta las normas; suele mostrar un humor corrosivo, y es habitual que use el sarcasmo y la ironía. Es muy exigente con los demás.
- El “*adaptado*”: Puede que no tenga tan buenos resultados académicos como el exitoso, aunque no presenta fracaso escolar, se encuentra muy bien *camuflado* en el aula. Suele representar la figura del líder dentro de su clase. Tiene muy buenas habilidades sociales.
- Diagnóstico concomitante: Son alumnos que, además de presentar altas capacidades, tienen un diagnóstico asociado. Evidentemente, estos alumnos tienen unas características propias derivadas de la interrelación de esta doble excepcionalidad. Los diagnósticos más frecuentes son:



- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)
- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Trastorno Afectivo Bipolar (TAB)
- Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC)
- Trastorno de la Conducta Disruptiva (TCD)
- Alumnos procedentes de otras etnias y culturas: Estos jóvenes son muy difíciles de detectar, ya que debido a las barreras del idioma y/o de la cultura se enmascaran sus altas capacidades. Además, en los equipos y departamentos de orientación suelen priorizar la problemática asociada al cambio de país (en inmigrantes) o a las dificultades en la inclusión, y es raro que estos alumnos logren una adecuada atención relacionada con su mayor capacidad intelectual.
- Niñas y mujeres jóvenes: Son un grupo en sí mismas. También son muy difíciles de detectar: se detectan aproximadamente el doble de niños que de niñas. Se trata de una problemática de género a todos los niveles:
  - Las propias niñas, activamente, ocultan sus mayores capacidades para ser socialmente aceptadas.
  - Los padres piden que se evalúe con menor frecuencia a sus hijas que a sus hijos, y también se piden con menor frecuencia medidas educativas especiales. Las niñas suelen tener mejores habilidades sociales, mientras que los niños son, por lo general, más problemáticos, por lo que los padres se preocupan más por los varones.
  - Los docentes muestran un sesgo a la hora de detectar, indicando con mayor frecuencia la posibilidad de que un alumno muestre altas capacidades intelectuales, respecto a la frecuencia que lo detectan en sus alumnas.
  - La propia sociedad acepta mejor a los hombres inteligentes que a las mujeres inteligentes, y esta tendencia se puede ver en la aceptación social (el líder Vs la mandona), en la diferencia salarial, el famoso techo de cristal, etc.

**PREGUNTA:** ¿Cuáles son las principales reclamaciones de los alumnos del PEAC y de sus familias, respecto a las medidas educativas?

**RESPUESTA:** En general, padres y alumnos difieren. Los padres suelen quejarse de la falta de respuesta educativa en los centros: lentitud a la hora de evaluar, no realizar ampliaciones curriculares en el aula o que no se hagan correctamente (por ejemplo, que no sea motivadoras para los alumnos), falta de información sobre las opciones, por

ejemplo la flexibilización... Muchos de ellos reclaman la creación de centros de educación especial para alumnos con altas capacidades.

Por otro lado, las quejas de los alumnos están más relacionadas con la nota de corte para acceder a las carreras universitarias que quieren, o con la imposibilidad de cursar sus estudios en el extranjero (falta de becas y ayudas, dificultad a la hora de convalidar sus estudios...).

**PREGUNTA:** Y usted, ¿qué opina de las medidas educativas para este colectivo? ¿Estaría a favor de crear centros exclusivos para jóvenes con altas capacidades?

**RESPUESTA:** A pesar de ser una demanda común entre los padres, soy una firme defensora de la educación inclusiva (no sólo para este colectivo). Creo que las medidas que deben tomarse han de ser acordes a las necesidades propias del alumno, pero dentro de centros ordinarios. Estas medidas pueden ser ampliación curricular, flexibilización de etapas... Lo ideal sería que en el grado de Magisterio se cursara al menos una asignatura para cada condición: una asignatura sobre los alumnos con altas capacidades, otra sobre los alumnos con dificultades auditivas, otra sobre la discapacidad intelectual, etc.

**PREGUNTA:** En algunas Comunidades Autónomas, como Murcia, se realizan test de screening a la mayoría de los alumnos para detectar posibles casos de altas capacidades intelectuales. ¿Estaría a favor de implantar una medida semejante en la Comunidad de Madrid?

**RESPUESTA:** Sin duda, creo que debería. Una medida como ésta no sólo beneficiaría a los alumnos con altas capacidades, que serían detectados de manera temprana, ya que elimina muchas de las barreras y prejuicios (de género, de etnia...). Además, beneficia a todos los alumnos, ya que serviría para detectar, también, alumnos con potenciales problemas en el desarrollo, por ejemplo.

**PREGUNTA:** El cuestionario y la investigación que estoy realizando está enfocada en el profesorado de secundaria. ¿Ha notado alguna diferencia entre los docentes de educación primaria y de educación secundaria, relacionada con la educación de este alumnado?

**RESPUESTA:** Sí la he notado, aunque no sólo relacionada con la educación del alumnado con altas capacidades. En general, en la etapa de la educación primaria existe una mayor preocupación por la persona, por el desarrollo completo de competencias.

En cambio, en secundaria, al existir más presión, los docentes suelen centrarse en el temario, los exámenes, trabajos y calificaciones. Abandonan, en muchos casos, esta conceptualización del alumno como una persona que necesita formarse en las habilidades más diversas (incluyendo, por ejemplo, las emociones y las habilidades sociales) y se centran en lo puramente académico.

**PREGUNTA:** ¿Hay algún otro tema que quiera compartir con nosotros?

**RESPUESTA:** Me alegra que se investigue y se continúe trabajando para mejorar la situación de este colectivo. Muchas personas creen que como son muy inteligentes, deben *apañárselas* solos, o que otros alumnos deberían tener prioridad. La realidad es que son alumnos con necesidades educativas específicas, y que si estas capacidades no se trabajan, se estancan y pueden llegar a perderse. Aproximadamente sólo un tercio del alumnado superdotado llega a buen puerto, es decir, tiene éxito académica y laboralmente. El resto se queda por el camino debido a la desmotivación de repetir tantas veces lo mismo y de otras dificultades asociadas.

## Anexo IV: Cuestionario

### Educación de Alumnos con altas capacidades

Estamos llevando a cabo una investigación acerca de la percepción del profesorado sobre el alumnado con altas capacidades. **Sus percepciones, valoraciones y opiniones son de la máxima relevancia** para poder conocer la realidad y obtener conclusiones de utilidad para la mejora de la educación de este colectivo de alumnos y alumnas. Por eso le pedimos que conteste a este cuestionario, cuyos resultados se tratarán estadísticamente de manera anónima y confidencial. MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR.

#### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad  
 29 años o menos     Entre 30 y 45 años     Entre 46 y 60 años     61 años o más
2. Sexo  
 Mujer     Hombre
3. ¿Cuántos años lleva impartiendo clase?  
 5 años o menos     Entre 6 y 10 años     Entre 11 y 20 años     21 años o más
4. ¿A qué departamento pertenece actualmente?  
 Lengua y Literatura     Matemáticas     Geografía e Historia  
 Física y Química     Ciencias Naturales     Tecnología  
 Dibujo     Idiomas (Inglés, Francés...)  
 Música     Filosofía     Educación Física  
 Cultura Clásica     Orientación     Economía  
 Electricidad/Electrotecnia     Fabricación Mecánica     Informática y comunicaciones  
 Formación y Orientación Laboral     Actividades Complementarias y Extraescolares

#### EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES: SU EXPERIENCIA Y SU VISIÓN SOBRE SU EDUCACIÓN

5. ¿Ha tenido alguna vez algún/a niño/a con altas capacidades en su aula, identificado como tal?  
 Sí     No (pase a la pregunta 8)

Por favor, responda a las cuestiones 6 y 7 sólo si ha marcado la opción Sí en la pregunta anterior:

6. ¿Cuántos niños/as con altas capacidades, identificados/as como tal, han pasado por su aula a lo largo de su carrera?  
 Entre 1 y 5     Entre 6 y 10     11 o más
7. A esos niños/as, ¿se les aplicó algún tipo de medida diferenciada?  
 Sí     No     No lo sabe

8. ¿Cuál calcula usted que es la proporción de niños/as que presentan altas capacidades, aproximadamente?

- |   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1 de cada 10 niños | <input type="checkbox"/> 1 de cada 100 niños | <input type="checkbox"/> 1 de cada 1.000 niños | <input type="checkbox"/> 1 de cada 10.000 niños |
| <input type="checkbox"/> 1 de cada 25 niños | <input type="checkbox"/> 1 de cada 250 niños | <input type="checkbox"/> 1 de cada 2.500 niños |   |
| <input type="checkbox"/> 1 de cada 50 niños | <input type="checkbox"/> 1 de cada 500 niños | <input type="checkbox"/> 1 de cada 5.000 niños |   |

No lo sabe

9. ¿Cree usted que los alumnos/as con altas capacidades necesitan algún tipo de educación diferenciada?

- Sí
- No, lo mejor es tratarles como a uno más sin hacer diferencias (pase a la pregunta 12)
- No lo sabe (pase a la pregunta 12)

Por favor, responda a las cuestiones 10 y 11 sólo si ha marcado la opción SÍ en la pregunta anterior:

- 10. ¿Cuál considera usted que es la mejor medida educativa para este alumnado?
- En general, flexibilización o salto de curso
  - En general, ampliación curricular dentro del aula
  - En general, sería mejor que acudieran a un centro especial
  - Depende del caso, podría variar entre algunas de las opciones anteriores
  - Otra (por favor, indique cuál): \_\_\_\_\_
- 11. ¿Qué opina de opciones como el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid, que se realizan en horario extraescolar?
- Creo efectivamente que las actividades en horario extraescolar son la mejor medida para la educación de estos alumnos.
  - Creo que este tipo de actividades son útiles, pero complementarias de otras que se deben realizar en horario escolar.
  - Creo que estas actividades aportan poco.
  - No lo conoce o no tiene una opinión al respecto

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, **señale su nivel de acuerdo** con cada una de ellas en una escala del 1 al 6, siendo 1 "muy en desacuerdo" y 6 "muy de acuerdo".

	Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo	
12. En general, el alumnado con altas capacidades saca buenas notas.	1	2	3	4	5	6		
13. El alumnado con altas capacidades se caracteriza por ser "muy buen alumno" y mostrar, en general, buena actitud hacia el trabajo en clase.	1	2	3	4	5	6		
14. Un alumno/a con altas capacidades es difícil que esté en riesgo de fracaso escolar.	1	2	3	4	5	6		
15. El alumnado con altas capacidades se puede aburrir en clase y mostrar baja motivación.	1	2	3	4	5	6		
16. El alumnado con altas capacidades puede mostrar problemas de disciplina.	1	2	3	4	5	6		
17. El alumnado con altas capacidades necesita menos ayuda que otros compañeros del aula.	1	2	3	4	5	6		
18. En general, el alumnado con altas capacidades destaca en todas las áreas académicas.	1	2	3	4	5	6		
19. Existen más niños que niñas con altas capacidades.	1	2	3	4	5	6		
20. Es más fácil detectar a los niños con altas capacidades que a las niñas.	1	2	3	4	5	6		
21. Las niñas con altas capacidades tienen comportamientos similares a los de los niños con altas capacidades.	1	2	3	4	5	6		
22. Gracias a su capacidad, el alumnado con altas capacidades al terminar los estudios suelen tener éxito laboral.	1	2	3	4	5	6		

A continuación se presentan una serie de características y habilidades. Por favor, seleccione cuál cree que es, en general, **el desempeño de los niños con altas capacidades**, respecto al desempeño de sus compañeros de la misma edad e inteligencia media, siendo 1 = MUCHO MENOS que sus compañeros, 3 = SIN DIFERENCIAS respecto a sus compañeros, y 5 = MUCHO MÁS que sus compañeros.

	Mucho menos que sus compañeros		Sin diferencias respecto a sus compañeros		Mucho más que sus compañeros	
23. Creatividad	1	2	3	4	5	
24. Memoria	1	2	3	4	5	
25. Curiosidad	1	2	3	4	5	
26. Capacidad de Atención	1	2	3	4	5	
27. Coordinación Motriz	1	2	3	4	5	
28. Habilidad para los Deportes	1	2	3	4	5	
29. Sentido del humor	1	2	3	4	5	
30. Estrés/Ansiedad Infantil	1	2	3	4	5	
31. Sentido de la Justicia	1	2	3	4	5	
32. Soberbia	1	2	3	4	5	
33. Sensibilidad Emocional	1	2	3	4	5	
34. Percepción de las relaciones sociales como secundarias	1	2	3	4	5	
35. Preferencia por la compañía de alumnos mayores o adultos	1	2	3	4	5	
36. Habilidades Socioemocionales	1	2	3	4	5	
37. Habilidades para hacer amigos	1	2	3	4	5	
38. Perfeccionismo	1	2	3	4	5	
39. Habilidades de liderazgo	1	2	3	4	5	

### SU FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LAS ALTAS CAPACIDADES

40. ¿Ha recibido formación específica relacionada con la educación del alumnado con altas capacidades?

- Sí       No (pase a la pregunta 42)

Por favor, responda a la cuestión 41 sólo si ha marcado la opción SÍ en la pregunta anterior:

41. En caso de haber recibido formación específica, ¿cuál ha sido? (puede seleccionar varias respuestas):

- He cursado asignaturas en mis estudios universitarios (grado, máster, etc.)  
 He asistido a cursos de formación continua  
 Me he formado por mi cuenta de manera autodidacta  
 Otro (por favor, indique cuál/cuáles): \_\_\_\_\_

42. ¿Considera que está bien preparado para trabajar educativamente con alumnado con altas capacidades?

- Sí       No

43. ¿En qué medida estaría interesado en recibir formación adicional sobre este tema?

Nada interesado (tengo otras prioridades a la hora de completar mi formación)	1   2   3   4   5   6	Muy interesado (es una de mis principales prioridades a la hora de completar mi formación)
	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

### COMENTARIOS

Si desea aclarar alguna respuesta o quiere comentar cualquier otro tema relacionado, por favor, hágalo a continuación.

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**

## Anexo V: Comentarios de los docentes (ítem 44 del cuestionario)

Al final del cuestionario, en el ítem 44, se daba la oportunidad a los participantes de escribir libremente, aclarando alguna respuesta o dando su opinión sobre algún tema relacionado.

A continuación, se recogen los comentarios proporcionados por los docentes:

“Creo que el abordaje de la intervención con el alumnado de altas capacidades necesita de una mayor implicación de las administraciones tanto formativamente como de recursos con más profesionales en los departamentos de orientación y profesorado, pero también económicos para que se pueda abordar desde los centros en coordinación con equipos externos para actividades extra escolares complementarias y desde la permanente investigación. En el estado actual de la cuestión, y mientras no se avance en un modelo de escuela inclusiva con recursos, hay que abordar al alumnado con altas capacidades como un alumnado con riesgo de fracaso escolar. “

“Cada niño es diferente, también los que tienen altas capacidades, por eso es difícil dar respuestas en general.”

“Es difícil rellenar el cuestionario en ocasiones pues indicaría “ni idea” (no sabe/no contesta) como opción.”

“Aquí reflejo mi experiencia este curso con un alumno en concreto, pero en otras ocasiones ha sido diferente. Hace unos años tuve otro alumno diagnosticado de altas capacidades, pero era muy autónomo, tomaba iniciativas cuando el trabajo se le quedaba corto y aceptaba mi ampliación de actividades y nivel sin arrogancia. Este alumno era limpio, ordenado y sacaba muy buenas notas en todas las asignaturas, era muy maduro en sus razonamientos y mostraba curiosidad y ganas de aprovechar el tiempo y de aprender cosas nuevas. Era bastante sociable aunque más serio y menos juguetón que sus compañeros a pesar de tener un aspecto más infantil. Estaba en 2º ESO.”

“En la pregunta 10<sup>12</sup> he destacado la respuesta marcada con una X<sup>13</sup> pero, obviamente, dependerá de cada caso particular el trato que se le deba dar.”

---

<sup>12</sup> Se trata de la pregunta acerca de cuál consideran que es la mejor medida educativa para este alumnado

<sup>13</sup> La respuesta es: “en general, ampliación curricular dentro del aula”.



## Anexo VI: Prueba T para muestras independientes para la escala de percepciones sobre comportamiento académico y cuestiones de género relativos al alumnado con altas capacidades

**Tabla 15.** Experiencia previa con alumnado AACC. Comparativa entre docentes con y sin experiencia con alumnos AACC en el aula.

	Aula	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Notas	Sí	46	3,24	1,286	,190
	No	21	3,43	1,207	,263
Actitud	Sí	46	3,93	1,162	,171
	No	21	3,95	1,071	,234
Fracaso	Sí	46	4,17	1,419	,209
	No	21	4,19	1,209	,264
Aburrir	Sí	45	4,91	,996	,148
	No	21	4,86	1,014	,221
Disciplina	Sí	46	4,28	1,223	,180
	No	20	4,40	1,142	,255
Ayuda	Sí	45	3,96	1,537	,229
	No	21	3,62	1,564	,341
Destacar	Sí	46	4,30	1,396	,206
	No	21	4,05	1,396	,305
Niños	Sí	42	4,76	1,165	,180
	No	21	4,19	1,569	,342
Detectar	Sí	42	3,19	1,452	,224
	No	21	2,71	1,309	,286
Comportamiento	Sí	41	3,88	1,269	,198
	No	20	3,05	1,504	,336
Laboral	Sí	45	3,87	1,160	,173
	No	21	3,71	1,231	,269

**Tabla 16.** Experiencia previa con alumnado AACC. Prueba de Levene y Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
									Inferior	Superior	
Notas	Se han asumido varianzas iguales	,083	,774	-,570	65	,571	-,189	,332	-,853	,474	
	No se han asumido varianzas iguales			-,584	41,168	,563	-,189	,325	-,845	,466	
Actitud	Se han asumido varianzas iguales	,511	,477	-,059	65	,953	-,018	,299	-,615	,579	
	No se han asumido varianzas iguales			-,061	41,899	,952	-,018	,290	-,603	,567	
Fracaso	Se han asumido varianzas iguales	1,274	,263	-,046	65	,963	-,017	,358	-,731	,698	
	No se han asumido varianzas iguales			-,049	45,129	,961	-,017	,337	-,695	,662	
Aburrir	Se han asumido varianzas iguales	,095	,759	,204	64	,839	,054	,265	-,475	,583	
	No se han asumido varianzas iguales			,203	38,507	,841	,054	,266	-,485	,593	
Disciplina	Se han asumido varianzas iguales	,346	,558	-,365	64	,716	-,117	,321	-,759	,525	
	No se han asumido varianzas iguales			-,375	38,608	,709	-,117	,313	-,750	,515	
Ayuda	Se han asumido varianzas iguales	,785	,379	,824	64	,413	,337	,408	-,479	1,152	
	No se han asumido varianzas iguales			,818	38,516	,418	,337	,411	-,495	1,168	
Destacar	Se han asumido varianzas iguales	,247	,621	,698	65	,488	,257	,368	-,478	,991	

	No se han asumido varianzas iguales			,698	38,852	,489	,257	,368	-,487	1,000
Niños	Se han asumido varianzas iguales	3,781	,056	1,631	61	,108	,571	,350	-,129	1,272
	No se han asumido varianzas iguales			1,478	31,377	,149	,571	,387	-,217	1,360
Detectar	Se han asumido varianzas iguales	,079	,779	1,266	61	,210	,476	,376	-,276	1,228
	No se han asumido varianzas iguales			1,311	44,045	,197	,476	,363	-,256	1,208
Comportamiento	Se han asumido varianzas iguales	1,333	,253	2,251	59	,028	,828	,368	,092	1,564
	No se han asumido varianzas iguales			2,122	32,623	,042	,828	,390	,034	1,622
Laboral	Se han asumido varianzas iguales	,001	,981	,488	64	,627	,152	,312	-,472	,777
	No se han asumido varianzas iguales			,477	37,123	,636	,152	,319	-,495	,799

---

**Tabla 17.** Comparación entre docentes con y sin formación específica relacionada con las AACC

	Formación	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Notas	Sí	12	3,75	1,545	,446
	No	55	3,20	1,177	,159
Actitud	Sí	12	4,25	1,138	,329
	No	55	3,87	1,123	,151
Fracaso	Sí	12	4,92	1,311	,379
	No	55	4,02	1,312	,177
Aburrir	Sí	12	4,75	1,055	,305
	No	54	4,93	,988	,134
Disciplina	Sí	12	4,08	,996	,288
	No	54	4,37	1,233	,168
Ayuda	Sí	12	4,50	1,446	,417
	No	54	3,70	1,537	,209
Destacar	Sí	12	5,25	,866	,250
	No	55	4,00	1,388	,187
Niños	Sí	12	4,17	1,749	,505
	No	51	4,67	1,211	,170
Detectar	Sí	12	3,75	1,658	,479
	No	51	2,86	1,312	,184
Comportamiento	Sí	12	4,00	1,758	,508
	No	49	3,51	1,293	,185
Laboral	Sí	12	4,58	,900	,260
	No	54	3,65	1,168	,159

**Tabla 18.** Formación específica. Prueba de Levene y Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Notas	Se han asumido varianzas iguales	2,033	,159	1,384	65	,171	,550	,397	-,243	1,343
	No se han asumido varianzas iguales			1,162	13,917	,265	,550	,473	-,466	1,566
Actitud	Se han asumido varianzas iguales	,036	,850	1,052	65	,297	,377	,359	-,339	1,094
	No se han asumido varianzas iguales			1,043	16,022	,313	,377	,362	-,390	1,144
Fracaso	Se han asumido varianzas iguales	,228	,635	2,149	65	,035	,898	,418	,064	1,733
	No se han asumido varianzas iguales			2,150	16,174	,047	,898	,418	,013	1,784
Aburrir	Se han asumido varianzas iguales	,018	,895	-,551	64	,583	-,176	,319	-,813	,461
	No se han asumido varianzas iguales			-,528	15,577	,605	-,176	,333	-,883	,531
Disciplina	Se han asumido varianzas iguales	1,093	,300	-,752	64	,455	-,287	,382	-1,049	,475
	No se han asumido varianzas iguales			-,862	19,302	,399	-,287	,333	-,983	,409
Ayuda	Se han asumido varianzas iguales	,291	,591	1,639	64	,106	,796	,486	-,174	1,767
	No se han asumido varianzas iguales			1,705	16,997	,106	,796	,467	-,189	1,781
Destacar	Se han asumido varianzas iguales	4,288	,042	2,985	65	,004	1,250	,419	,414	2,086
	No se han asumido varianzas iguales			4,003	25,169	,000	1,250	,312	,607	1,893

Niños	Se han asumido varianzas iguales	5,053	,028	-	61	,244	-,500	,425	-1,350	,350
	No se han asumido varianzas iguales			1,177	13,582	,364	-,500	,533	-1,646	,646
Detectar	Se han asumido varianzas iguales	1,521	,222	2,003	61	,050	,887	,443	,001	1,773
	No se han asumido varianzas iguales			1,730	14,409	,105	,887	,513	-,210	1,984
Comportamiento	Se han asumido varianzas iguales	3,289	,075	1,093	59	,279	,490	,448	-,407	1,387
	No se han asumido varianzas iguales			,907	14,051	,380	,490	,540	-,668	1,648
Laboral	Se han asumido varianzas iguales	1,083	,302	2,601	64	,012	,935	,360	,217	1,653
	No se han asumido varianzas iguales			3,070	20,182	,006	,935	,305	,300	1,570

**Tabla 19.** Comparación entre docentes con menos de 20 años de experiencia (grupo 1) y más de 20 años de experiencia (grupo 2).

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Notas	1,00	36	3,39	1,225	,204
	2,00	31	3,19	1,302	,234
Actitud	1,00	36	4,11	1,141	,190
	2,00	31	3,74	1,094	,197
Fracaso	1,00	36	4,44	1,252	,209
	2,00	31	3,87	1,408	,253
Aburrir	1,00	35	5,11	,796	,135
	2,00	31	4,65	1,142	,205
Disciplina	1,00	35	4,77	,877	,148
	2,00	31	3,81	1,302	,234
Ayuda	1,00	35	4,20	1,410	,238
	2,00	31	3,45	1,609	,289
Destacar	1,00	36	4,25	1,402	,234
	2,00	31	4,19	1,400	,252
Niños	1,00	34	4,76	1,208	,207
	2,00	29	4,34	1,446	,269
Detectar	1,00	33	2,94	1,456	,254
	2,00	30	3,13	1,383	,252
Comportamiento	1,00	32	3,78	1,263	,223
	2,00	29	3,41	1,524	,283
Laboral	1,00	36	3,89	1,116	,186
	2,00	30	3,73	1,258	,230

**Tabla 20.** Experiencia docente. Prueba de Levene y Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Notas	Se han asumido varianzas iguales	,023	,879	,632	65	,530	,195	,309	-,422	,813
	No se han asumido varianzas iguales			,629	62,205	,532	,195	,310	-,425	,816
Actitud	Se han asumido varianzas iguales	,001	,979	1,346	65	,183	,369	,274	-,179	,917
	No se han asumido varianzas iguales			1,350	64,216	,182	,369	,273	-,177	,915
Fracaso	Se han asumido varianzas iguales	1,023	,315	1,764	65	,082	,573	,325	-,076	1,223
	No se han asumido varianzas iguales			1,749	60,662	,085	,573	,328	-,082	1,229
Aburrir	Se han asumido varianzas iguales	6,289	,015	1,954	64	,055	,469	,240	-,010	,949
	No se han asumido varianzas iguales			1,913	52,767	,061	,469	,245	-,023	,961
Disciplina	Se han asumido varianzas iguales	4,588	,036	3,567	64	,001	,965	,271	,424	1,505
	No se han asumido varianzas iguales			3,485	51,622	,001	,965	,277	,409	1,521
Ayuda	Se han asumido varianzas iguales	1,527	,221	2,014	64	,048	,748	,372	,006	1,491
	No se han asumido varianzas iguales			1,998	60,139	,050	,748	,375	-,001	1,498
Destacar	Se han asumido varianzas iguales	,042	,838	,164	65	,870	,056	,343	-,629	,742
	No se han asumido varianzas iguales			,164	63,546	,870	,056	,343	-,629	,742



Niños	Se han asumido varianzas iguales	,964	,330	1,256	61	,214	,420	,334	-,249	1,088
	No se han asumido varianzas iguales			1,238	54,771	,221	,420	,339	-,260	1,100
Detectar	Se han asumido varianzas iguales	,281	,598	-,541	61	,591	-,194	,359	-,911	,523
	No se han asumido varianzas iguales			-,542	60,876	,590	-,194	,358	-,909	,522
Comportamiento	Se han asumido varianzas iguales	,944	,335	1,029	59	,308	,367	,357	-,347	1,082
	No se han asumido varianzas iguales			1,019	54,603	,313	,367	,360	-,355	1,090
Laboral	Se han asumido varianzas iguales	,785	,379	,532	64	,596	,156	,292	-,428	,739
	No se han asumido varianzas iguales			,527	58,617	,601	,156	,295	-,436	,747

## Anexo VII: Prueba T para muestras independientes en los ítems sobre características personales del alumnado con altas capacidades

**Tabla 21.** Comparativa entre docentes con y sin experiencia con alumnos AACC

	Aula	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Creatividad	Sí	46	3,89	,767	,113
	No	21	4,10	,700	,153
Memoria	Sí	46	4,15	,729	,108
	No	21	4,19	,750	,164
Curiosidad	Sí	46	4,33	,762	,112
	No	21	4,29	,845	,184
Atención	Sí	46	3,20	,885	,130
	No	20	3,10	,912	,204
Coordinación	Sí	44	2,98	,590	,089
	No	21	3,05	,740	,161
Deportes	Sí	46	2,98	,577	,085
	No	20	2,90	,912	,204
Humor	Sí	46	3,33	,944	,139
	No	21	3,43	1,076	,235
Estrés	Sí	46	3,63	,741	,109
	No	21	3,71	,902	,197
Justicia	Sí	45	3,78	,795	,118
	No	21	3,86	,793	,173
Soberbia	Sí	46	3,48	,722	,106
	No	21	3,38	,973	,212
Sensibilidad	Sí	45	3,42	,753	,112
	No	19	3,74	,653	,150
Relaciones	Sí	44	3,34	,645	,097
	No	21	3,57	,926	,202
Adultos	Sí	45	3,84	,796	,119
	No	20	3,80	,616	,138
Socioemocionales	Sí	44	2,70	,668	,101
	No	21	2,86	1,062	,232
Amigos	Sí	44	2,55	,589	,089
	No	21	2,43	,746	,163
Perfeccionismo	Sí	45	3,89	,859	,128
	No	21	3,71	,902	,197
Liderazgo	Sí	46	3,07	,904	,133
	No	21	3,29	,784	,171

**Tabla 22.** Experiencia con alumnos AACC en el aula. Prueba de Levene y Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Creatividad	Se han asumido varianzas iguales	,069	,794	- 1,037	65	,304	-,204	,197	-,597	,189
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,073	42,254	,289	-,204	,190	-,587	,180
Memoria	Se han asumido varianzas iguales	,291	,591	-,198	65	,844	-,038	,194	-,425	,349
	No se han asumido varianzas iguales			-,196	37,876	,846	-,038	,196	-,435	,358
Curiosidad	Se han asumido varianzas iguales	1,477	,229	,194	65	,846	,040	,208	-,374	,455
	No se han asumido varianzas iguales			,187	35,418	,853	,040	,216	-,398	,479
Atención	Se han asumido varianzas iguales	,069	,794	,400	64	,691	,096	,239	-,382	,573
	No se han asumido varianzas iguales			,395	35,249	,695	,096	,242	-,396	,587
Coordinación	Se han asumido varianzas iguales	1,122	,294	-,413	63	,681	-,070	,170	-,410	,270
	No se han asumido varianzas iguales			-,382	32,589	,705	-,070	,184	-,446	,305

Deportes	Se han asumido varianzas iguales	5,647	,020	,421	64	,675	,078	,186	-,293	,449
	No se han asumido varianzas iguales			,354	25,858	,726	,078	,221	-,376	,533
Humor	Se han asumido varianzas iguales	,554	,459	-,394	65	,695	-,102	,260	-,621	,416
	No se han asumido varianzas iguales			-,376	34,635	,710	-,102	,273	-,657	,452
Estrés	Se han asumido varianzas iguales	,698	,406	-,401	65	,690	-,084	,209	-,502	,334
	No se han asumido varianzas iguales			-,372	32,831	,712	-,084	,225	-,542	,374
Justicia	Se han asumido varianzas iguales	,136	,714	-,378	64	,707	-,079	,210	-,499	,340
	No se han asumido varianzas iguales			-,379	39,225	,707	-,079	,210	-,503	,345
Soberbia	Se han asumido varianzas iguales	2,152	,147	,457	65	,649	,097	,213	-,328	,522
	No se han asumido varianzas iguales			,409	30,462	,685	,097	,238	-,388	,582
Sensibilidad	Se han asumido varianzas iguales	1,088	,301	-	62	,118	-,315	,199	-,712	,082
	No se han asumido varianzas iguales			-	38,874	,101	-,315	,187	-,694	,064
Relaciones	Se han asumido varianzas iguales	2,598	,112	-	63	,248	-,231	,198	-,626	,165
				1,166						

	No se han asumido varianzas iguales			- 1,028	29,599	,312	- ,231	,224	- ,689	,228
Adultos	Se han asumido varianzas iguales	1,164	,285	,222	63	,825	,044	,201	- ,356	,445
	No se han asumido varianzas iguales			,244	46,640	,808	,044	,182	- ,321	,410
Socioemocionales	Se han asumido varianzas iguales	4,884	,031	- ,707	63	,482	- ,153	,216	- ,584	,279
	No se han asumido varianzas iguales			- ,604	27,788	,551	- ,153	,253	- ,670	,365
Amigos	Se han asumido varianzas iguales	1,297	,259	,685	63	,496	,117	,171	- ,224	,458
	No se han asumido varianzas iguales			,630	32,319	,533	,117	,186	- ,261	,495
Perfeccionismo	Se han asumido varianzas iguales	,380	,540	,757	64	,452	,175	,231	- ,286	,635
	No se han asumido varianzas iguales			,743	37,436	,462	,175	,235	- ,301	,650
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,737	,394	- ,963	65	,339	- ,220	,229	- ,678	,237
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,017	44,410	,315	- ,220	,217	- ,657	,216

**Tabla 23.** Comparativa entre docentes con y sin formación específica.

	Formación	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Creatividad	Sí	12	4,25	,452	,131
	No	55	3,89	,786	,106
Memoria	Sí	12	4,00	,739	,213
	No	55	4,20	,730	,098
Curiosidad	Sí	12	4,25	,754	,218
	No	55	4,33	,795	,107
Atención	Sí	12	3,17	,937	,271
	No	54	3,17	,885	,120
Coordinación	Sí	12	3,00	,426	,123
	No	53	3,00	,679	,093
Deportes	Sí	12	2,92	,515	,149
	No	54	2,96	,726	,099
Humor	Sí	12	3,50	1,087	,314
	No	55	3,33	,963	,130
Estrés	Sí	12	3,17	,577	,167
	No	55	3,76	,793	,107
Justicia	Sí	12	3,75	,754	,218
	No	54	3,81	,803	,109
Soberbia	Sí	12	3,17	,718	,207
	No	55	3,51	,814	,110
Sensibilidad	Sí	12	3,25	,622	,179
	No	52	3,58	,750	,104
Relaciones	Sí	12	3,33	,651	,188
	No	53	3,43	,772	,106
Adultos	Sí	12	3,83	,718	,207
	No	53	3,83	,753	,103
Socioemocionales	Sí	12	2,33	,651	,188
	No	53	2,85	,818	,112
Amigos	Sí	12	2,58	,515	,149
	No	53	2,49	,669	,092
Perfeccionismo	Sí	12	3,75	,754	,218
	No	54	3,85	,899	,122
Liderazgo	Sí	12	3,42	,669	,193
	No	55	3,07	,900	,121

**Tabla 24.** Formación específica. Prueba de Levene y Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Creatividad	Se han asumido varianzas iguales	2,035	,159	1,523	65	,133	,359	,236	-,112	,830
	No se han asumido varianzas iguales			2,136	27,806	,042	,359	,168	,015	,704
Memoria	Se han asumido varianzas iguales	,325	,570	-,858	65	,394	-,200	,233	-,666	,266
	No se han asumido varianzas iguales			-,852	16,045	,407	-,200	,235	-,698	,298
Curiosidad	Se han asumido varianzas iguales	,069	,794	-,308	65	,759	-,077	,251	-,579	,424
	No se han asumido varianzas iguales			-,319	16,782	,754	-,077	,243	-,590	,435
Atención	Se han asumido varianzas iguales	,075	,785	,000	64	1,000	,000	,285	-,570	,570
	No se han asumido varianzas iguales			,000	15,660	1,000	,000	,296	-,629	,629
Coordinación	Se han asumido varianzas iguales	1,510	,224	,000	63	1,000	,000	,205	-,410	,410
	No se han asumido varianzas iguales			,000	25,496	1,000	,000	,154	-,318	,318
Deportes	Se han asumido varianzas iguales	,487	,488	-,209	64	,835	-,046	,222	-,489	,396
	No se han asumido varianzas iguales			-,259	21,971	,798	-,046	,178	-,416	,324
Humor	Se han asumido varianzas iguales	,083	,774	,550	65	,584	,173	,314	-,454	,800
	No se han asumido varianzas iguales			,509	15,002	,618	,173	,340	-,551	,897

Estrés	Se han asumido varianzas iguales	3,091	,083	- 2,464	65	,016	-,597	,242	-1,081	-,113
	No se han asumido varianzas iguales			- 3,015	21,178	,007	-,597	,198	-1,009	-,185
Justicia	Se han asumido varianzas iguales	,309	,580	-,256	64	,799	-,065	,254	-,571	,442
	No se han asumido varianzas iguales			-,266	17,018	,793	-,065	,243	-,578	,449
Soberbia	Se han asumido varianzas iguales	,539	,465	- 1,346	65	,183	-,342	,254	-,850	,165
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,461	17,748	,162	-,342	,234	-,835	,151
Sensibilidad	Se han asumido varianzas iguales	1,631	,206	- 1,400	62	,166	-,327	,233	-,794	,140
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,576	19,168	,131	-,327	,207	-,761	,107
Relaciones	Se han asumido varianzas iguales	,529	,470	-,418	63	,677	-,101	,241	-,581	,380
	No se han asumido varianzas iguales			-,466	18,717	,647	-,101	,216	-,553	,352
Adultos	Se han asumido varianzas iguales	,020	,888	,013	63	,990	,003	,239	-,474	,480
	No se han asumido varianzas iguales			,014	16,940	,989	,003	,232	-,486	,492
Socioemocionales	Se han asumido varianzas iguales	,136	,714	- 2,038	63	,046	-,516	,253	-1,021	-,010
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,354	19,726	,029	-,516	,219	-,973	-,058
Amigos	Se han asumido varianzas iguales	1,541	,219	,450	63	,654	,093	,206	-,319	,504
	No se han asumido varianzas iguales			,531	20,373	,601	,093	,175	-,271	,457
Perfeccionismo	Se han asumido varianzas iguales	1,070	,305	-,364	64	,717	-,102	,279	-,660	,456
	No se han asumido varianzas iguales			-,408	18,662	,688	-,102	,250	-,625	,421



Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,505	,480	1,248	65	,216	,344	,276	-,206	,894
	No se han asumido varianzas iguales			1,509	20,750	,146	,344	,228	-,130	,818

---

**Tabla 25.** Comparación entre docentes con menos de 20 años de experiencia (grupo 1) y más de 20 años de experiencia (grupo 2).

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Creatividad	1,00	36	3,92	,692	,115
	2,00	31	4,00	,816	,147
Memoria	1,00	36	4,28	,615	,102
	2,00	31	4,03	,836	,150
Curiosidad	1,00	36	4,28	,741	,124
	2,00	31	4,35	,839	,151
Atención	1,00	35	3,00	,874	,148
	2,00	31	3,35	,877	,158
Coordinación	1,00	34	3,15	,702	,120
	2,00	31	2,84	,523	,094
Deportes	1,00	36	3,03	,774	,129
	2,00	30	2,87	,571	,104
Humor	1,00	36	3,33	1,042	,174
	2,00	31	3,39	,919	,165
Estrés	1,00	36	3,86	,833	,139
	2,00	31	3,42	,672	,121
Justicia	1,00	35	3,86	,810	,137
	2,00	31	3,74	,773	,139
Soberbia	1,00	36	3,58	,649	,108
	2,00	31	3,29	,938	,168
Sensibilidad	1,00	34	3,53	,825	,142
	2,00	30	3,50	,630	,115
Relaciones	1,00	35	3,46	,741	,125
	2,00	30	3,37	,765	,140
Adultos	1,00	35	3,69	,676	,114
	2,00	30	4,00	,788	,144
Socioemocionales	1,00	34	2,76	,955	,164
	2,00	31	2,74	,631	,113
Amigos	1,00	35	2,49	,742	,126
	2,00	30	2,53	,507	,093
Perfeccionismo	1,00	35	3,97	,747	,126
	2,00	31	3,68	,979	,176
Liderazgo	1,00	36	3,11	,919	,153
	2,00	31	3,16	,820	,147

**Tabla 26.** Experiencia docente. Prueba de Levene y prueba T

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Creatividad	Se han asumido varianzas iguales	,807	,372	-,452	65	,653	-,083	,184	-,451	,285
	No se han asumido varianzas iguales			-,447	59,172	,657	-,083	,187	-,457	,290
Memoria	Se han asumido varianzas iguales	,928	,339	1,382	65	,172	,246	,178	-,109	,600
	No se han asumido varianzas iguales			1,351	54,336	,182	,246	,182	-,119	,610
Curiosidad	Se han asumido varianzas iguales	1,030	,314	-,399	65	,691	-,077	,193	-,462	,308
	No se han asumido varianzas iguales			-,396	60,475	,694	-,077	,195	-,467	,313
Atención	Se han asumido varianzas iguales	,414	,522	-	64	,105	-,355	,216	-,786	,077
	No se han asumido varianzas iguales			1,643	62,989	,106	-,355	,216	-,787	,077
				1,642						

Coordinación	Se han asumido varianzas iguales	,661	,419	1,993	63	,051	,308	,155	-,001	,618
	No se han asumido varianzas iguales			2,020	60,656	,048	,308	,153	,003	,614
Deportes	Se han asumido varianzas iguales	,053	,819	,945	64	,348	,161	,170	-,179	,502
	No se han asumido varianzas iguales			,971	63,148	,335	,161	,166	-,170	,493
Humor	Se han asumido varianzas iguales	,382	,539	-,222	65	,825	-,054	,242	-,537	,429
	No se han asumido varianzas iguales			-,224	64,954	,823	-,054	,240	-,532	,425
Estrés	Se han asumido varianzas iguales	,802	,374	2,363	65	,021	,442	,187	,068	,815
	No se han asumido varianzas iguales			2,401	64,745	,019	,442	,184	,074	,809
Justicia	Se han asumido varianzas iguales	,026	,873	,589	64	,558	,115	,196	-,275	,506
	No se han asumido varianzas iguales			,591	63,620	,557	,115	,195	-,274	,505
Soberbia	Se han asumido varianzas iguales	2,888	,094	1,503	65	,138	,293	,195	-,096	,682
	No se han asumido varianzas iguales			1,464	52,240	,149	,293	,200	-,109	,695

Sensibilidad	Se han asumido varianzas iguales	2,589	,113	,159	62	,874	,029	,185	-,341	,400
	No se han asumido varianzas iguales			,161	60,798	,872	,029	,182	-,335	,394
Relaciones	Se han asumido varianzas iguales	,235	,629	,483	63	,630	,090	,187	-,284	,465
	No se han asumido varianzas iguales			,482	60,852	,631	,090	,188	-,285	,466
Adultos	Se han asumido varianzas iguales	,081	,776	-	63	,088	-,314	,182	-,677	,049
	No se han asumido varianzas iguales			1,731	-	57,595	,093	-,314	,184	-,682
Socioemocionales	Se han asumido varianzas iguales	3,445	,068	,112	63	,911	,023	,203	-,383	,428
	No se han asumido varianzas iguales			,114	57,612	,909	,023	,199	-,376	,422
Amigos	Se han asumido varianzas iguales	4,823	,032	-,297	63	,768	-,048	,160	-,368	,273
	No se han asumido varianzas iguales			-,305	60,194	,761	-,048	,156	-,360	,264
Perfeccionismo	Se han asumido varianzas iguales	6,246	,015	1,380	64	,172	,294	,213	-,132	,720
	No se han asumido varianzas iguales			1,358	55,807	,180	,294	,217	-,140	,728

Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,351	,555	-,234	65	,816	-,050	,214	-,478	,378
	No se han asumido varianzas iguales			-,236	64,904	,814	-,050	,213	-,475	,374

## Anexo VIII: Prueba T para muestras independientes para la puntuación total

**Tabla 27.** Comparación de la media total para docentes con y sin experiencia previa con alumnos AACC en el aula

	Experiencia previa con niños AACC en el aula	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MTotal	Sí	46	4,0579	,77808	,11472
	No	21	3,8368	,75240	,16419

**Tabla 28.** Comparación de la media total para docentes con y sin experiencia formación específica relacionada con las AACC

	Formación específica relacionada con la educación de niños AACC	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MTotal	Sí	12	4,3636	,56839	,16408
	No	55	3,9068	,78952	,10646

**Tabla 29.** Comparación de la media total para docentes con más de 20 años de experiencia y con menos de 20 años de experiencia docente

	experiencia2	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MTotal	1,00	36	4,1569	,65327	,10888
	2,00	31	3,7932	,85889	,15426

**Tabla 30.** Experiencia previa con alumnos AACC, media total. Prueba de Levene y prueba T

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Inferior	Superior
MTotal	Se han asumido varianzas iguales	,009	,925	1,090	65	,280	,22111	,20286	-,18403	,62624	
	No se han asumido varianzas iguales			1,104	40,053	,276	,22111	,20030	-,18369	,62590	



**Tabla 31.** Formación previa, media total. Prueba de Levene y prueba T

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Inferior	Superior
MTotal	Se han asumido varianzas iguales	1,640	,205	1,895	65	,063	,45686	,24108		-,02461	,93833
	No se han asumido varianzas iguales			2,336	21,437	,029	,45686	,19559		,05061	,86311

**Tabla 32.** Experiencia docente, media total. Prueba de Levene y prueba T

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Inferior	Superior
MTotal	Se han asumido varianzas iguales	1,538	,219	1,965	65	,054	,36364	,18503		-,00589	,73317
	No se han asumido varianzas iguales			1,926	55,524	,059	,36364	,18881		-,01467	,74195

## Anexo IX: Análisis Alfa de Cronbach tras eliminar ítems de género

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,871	,871	8

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Sacan buenas notas	,622	,856
Buena actitud en clase	,662	,852
Es difícil que esté en riesgo de fracaso escolar	,784	,836
Se puede aburrir en clase y mostrar baja motivación	,486	,869
Problemas de disciplina	,534	,865
Necesitan menos ayuda que otros compañeros	,664	,852
Destacan en todas las áreas académicas	,617	,856
Suelen tener éxito laboral	,657	,852