

## Formación del profesorado en la atención al alumnado de alta capacidad. Estudio en la Comunidad Valenciana

### Teacher training in attention to highly gifted students. Study in the Valencian Community (Spain)

 **Anna Monzó-Martínez<sup>†</sup>**  
Universidad de València (España)

 **Laura García-Raga**  
Universidad de València (España)

#### Resumen

La respuesta educativa al alumnado de alta capacidad continúa siendo una asignatura pendiente para el sistema educativo. Una de las principales barreras para este cometido es la falta de formación del profesorado. El objetivo de la investigación es analizar la formación inicial y continua del profesorado para conocer si se consideran preparados a la hora de ofrecer una respuesta educativa de calidad a este alumnado. La hipótesis general es que, el profesorado de la Comunidad Valenciana, actualmente, no ha recibido una formación suficiente para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado de alta capacidad. Más concretamente, los objetivos que se plantean son analizar la formación inicial y permanente del profesorado de la Comunidad Valenciana de acuerdo con sus percepciones y comprobar la relación existente entre dichas percepciones y determinadas variables sociodemográficas (edad, etapa educativa, tipo de centro y tiempo trabajado). El estudio se ha llevado a cabo a partir de un cuestionario elaborado "ad hoc", siguiendo los pasos habituales de la investigación basada en el método de encuesta. La muestra participante en este estudio está constituida por 1176 docentes de todas las etapas educativas. Los resultados de la investigación no solo apuntan a una falta de formación específica de los y las docentes en este ámbito, sino que también entre aquellos formados existe la sensación de estar poco preparados. Variables como la edad o el tiempo trabajado parecen tener una mayor relevancia a la hora de trabajar con alumnado de alta capacidad que la formación recibida. Esta situación dificulta, sin duda, que pueda existir una intervención educativa de calidad hacia este alumnado.

#### Abstract

The educational response to high-ability students continues to be an issue for the education system. One of the main barriers of working with these students is the lack of teacher training. The objective of the research is to analyze the initial and continuing teacher training (basic training and professional development courses for teachers) to know if they consider themselves prepared when it comes to offering a quality education to these students. The general hypothesis is that teachers in the Valencian Community do not currently receive sufficient training to provide an adequate education to high-ability students. Specifically, the objectives set are to analyze the initial and ongoing teacher training in the Valencian Community according to their perceptions, and to determine the relationship between these perceptions and certain socio-demographic variables (age, education level, type of center and time worked). The study was carried out based on a questionnaire prepared "ad hoc," following the usual steps of research based on the survey method. The participating sample in this study is made up of information provided by 1,176 teachers from all education levels. The results of the research not only point to a lack of specific training for teachers in this area, but even teachers who have received training in this area as they report they still feel under-prepared to work with these high-ability students. Variables such as age or time worked seem to have a greater impact than the training received when working with high-ability students. This situation undoubtedly makes it difficult for there to be quality educational interventions for these students.

#### Palabras clave / Keywords

Capacidad intelectual, Formación profesional superior, Formación continua, Inclusión social, Competencia profesional, Talento, Desarrollo de la capacidad, Proceso de aprendizaje.

Intellectual Ability, Professional Training, Permanent Education, Social Inclusion, Skill Requirements, Talent, Capacity Development, Learning Processes.

<sup>†</sup> **Autora de correspondencia:** [anna.m.monzo@uv.es](mailto:anna.m.monzo@uv.es)

**Revista Fuentes**  
2024, 26(2), 120-133  
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24186>

**Recibido:** 2023-07-21  
**Revisado:** 2023-09-14  
**Aceptado:** 2024-02-12  
**First Online:** 2024-02-28  
**Publicación Final:** 2024-05-15



## 1. Introducción

La legislación actual establece que el alumnado de alta capacidad requiere una atención educativa específica diferente a la ordinaria (LOMLOE, cuarenta y nueve ter). Aun así, continúan existiendo muchas dudas a la hora de ofrecer una respuesta educativa de calidad a dicho colectivo. Las razones de esta coyuntura son diversas, pero sus raíces son profundas y se encuentran en la misma base del sistema, es decir, en la formación inicial de profesorado. La falta de conocimiento acaba generando inseguridades entre el profesorado, que revierten en la falta de atención específica que la legislación reconoce.

La concreción de lo que supone la alta capacidad ha ido evolucionando en los últimos años desde concepciones más basadas en la idea de un fenómeno homogéneo y permanente, hacia una visión más dinámica (Sternberg et al., 2018), en la cual impactan variables cognitivas y contextuales y que va más allá de un alto cociente intelectual (CI). De esta manera, se han ido incorporando factores de tipo no cognitivo (Renzulli, 1978, 2005, 2015; Sternberg, 2000) y de tipo contextual y sociocultural (Mönks, 1993, 1996, 2005; Tannenbaum, 2000; Gagné, 2015).

Desde las perspectivas teóricas más actuales, se ha ido evidenciando que se trata de un fenómeno mucho más complejo y poliédrico de cómo se planteó en los primeros estudios (Dai, 2018a, 2018b, 2021; Olszewski-Kubilius et al., 2015; Sternberg et al., 2005, 2021). Se entiende, en este sentido, que el potencial del talento de una persona no es una capacidad fija, sino que dependerá de las oportunidades ambientales, los recursos y las experiencias. Las oportunidades y retos ambientales conducen a diferentes patrones de efectividad y a una variedad de caminos y trayectorias de desarrollo del talento. Este desarrollo se impulsa a partir de fuerzas endógenas y exógenas e irá aumentando la diferenciación e integración desde un desarrollo más ligado a las bases bioecológicas a una amplia gama de talentos en dominios creados culturalmente (Dai, 2021).

La alta capacidad se define a partir de estos modelos más actuales como un fenómeno en desarrollo, que implica la manifestación del rendimiento que se encuentra claramente en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, incluso en relación con otros individuos de alto nivel de funcionamiento en este dominio (Subotnik et al., 2011). Autores como Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worell plantean en su Mega-modelo que la alta capacidad se puede ver como un proceso de desarrollo en que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente desarrollados, la eminencia es la característica que hace merecedor/a de esta denominación. Además de ello, en el desarrollo del talento, tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquier estadio del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas (Subotnik et al., 2011, p. 7).

Las perspectivas más actuales ponen el foco, por lo tanto, en el desarrollo del talento, y en la necesidad de ofrecer oportunidades que puedan generar realizaciones de alto nivel, atendiendo no sólo a las variables cognitivas, sino también al contexto socioambiental y a factores de tipo psicosocial (resiliencia, tolerancia a la frustración, perseverancia, etc.). En efecto, la atención a las características de tipo afectivo resulta necesaria, ya que influyen tanto en el desarrollo del talento como en el bienestar de las personas con alta capacidad (Zeidner, 2018; Neihart, 2020). Por todo ello, es importante que el profesorado en general posea las competencias suficientes para atender con éxito a la diversidad, no únicamente los y las docentes de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, y eso implica una preparación pedagógica y metodológica específica que implique la asunción de la diversidad como un factor enriquecedor para el aula, el centro y la comunidad educativa (Liesa et al., 2019), incluyendo las características del desarrollo del talento y la especificidad del alumnado de alta capacidad.

La formación inicial de futuros docentes resulta escasa (Barrera-Algarín et al., 2021) y todavía continúan arraigados algunos de los mitos y estereotipos más comunes sobre este alumnado, existiendo deficiencias importantes en el plano formativo (López-Parra et al., 2019). Si bien diversos estudios avalan que la formación docente resulta relevante para mejorar tanto la identificación como la intervención con el alumnado de alta capacidad (Barrenetxea y Martínez, 2020; García-Barrera et al., 2021; Mendioroz et al., 2019; Seade Mejía et al., 2019), ésta no siempre implica un cambio favorable hacia la atención del alumnado con alta capacidad (García-Barrera, 2016; McCoach y Siegle, 2007), lo que conlleva la necesidad de ir más allá en la formación incorporando la posibilidad de experimentar buenas prácticas (Al Garni, 2012) y avanzar en la formación tanto del profesorado como de la sociedad en general (Aperribai y Garamendi, 2020).

Cuando este alumnado no recibe una atención educativa que potencie estos aspectos, su desarrollo se ve resentido. De hecho, las características del mismo sistema educativo acaban convirtiéndose en barreras del entorno. Pfeiffer y Burko (2020) consideran que el sistema educativo debe afrontar los siguientes desafíos en relación con el alumnado de alta capacidad: un desajuste significativo con su entorno educativo; gestión del

tiempo, planificación estratégica, superar la ansiedad y encontrar el equilibrio entre sus actividades sociales y académicas; desincronización con sus compañeros no dotados de manera excepcional, perfeccionismo neurótico o negativo y una intensa sensibilidad o sobre-excitabilidad; conflicto entre la necesidad de logro y pertenencia y el sentimiento de falta de apoyo y comprensión; acoso y burlas; y ansiedad e indecisión sobre una planificación temprana de sus carreras.

Los niños y las niñas de alta capacidad requieren entornos óptimos para su desarrollo. Estos entornos de apoyo social se vinculan con el hogar, la escuela y los servicios extraescolares (Lee, 2020). Por lo que al ámbito educativo se refiere, resulta altamente difícil atender a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado de alta capacidad si el profesorado no está formado para ello. Y esto por los siguientes aspectos:

- a) Si no se han formado previamente en el tema es fácil que no sientan interés por formarse posteriormente, ya que la educación y desarrollo del talento no suele ser un tema prioritario para el desarrollo profesional docente (Feldhusen, 1991 en Conejeros-Solar et al., 2013).
- b) La formación específica en este ámbito resulta necesaria para plantear y facilitar oportunidades para el desarrollo del talento (Olszewski-Kubilius et al., 2015).
- c) Los y las docentes formados muestran comportamientos de enseñanza muy superiores y muy apropiados en el trabajo con el alumnado con talento y precocidad, y los involucran en muchas más actividades intelectuales, abstractas, creativas y de resolución de problemas, si se comparan con aquellos no formados (Feldhusen, 1998).
- d) La formación aumenta la efectividad en la identificación del alumnado de alta capacidad (Fox, 1981) y la actitud hacia este colectivo (Gómez-Labrador, 2021).

En definitiva, la contribución del ámbito escolar adquiere una importancia de primer orden en los logros de este alumnado y en su rendimiento y éxito académico. El alumnado de alta capacidad requiere programas educativos diferenciados y programas específicos (Higueras-Rodríguez y Fernández-Gálvez, 2017), y para poner en marcha este tipo de programas es necesaria una formación específica orientada al estímulo del talento, y a ofrecer oportunidades de enriquecimiento que promuevan el desarrollo de las mentes más ávidas. Partiendo de este contexto, en esta investigación se pretende llevar a cabo un análisis de la formación inicial y continua del profesorado para conocer si se perciben como preparados a la hora de ofrecer respuestas educativas de calidad al alumnado de altas capacidades.

La hipótesis general de la que parte este estudio es que el profesorado de la Comunidad Valenciana, actualmente, no ha recibido una formación suficiente como base para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado de alta capacidad. Esta falta de formación, tanto en lo referente a la formación inicial como a la continua, generará no solo dificultades a la hora de atender a dicho alumnado, sino una falta de seguridad en su propia competencia a la hora de plantear medidas educativas.

Para comprobar la hipótesis planteada y conocer mejor cuál es la situación a la que se enfrenta el alumnado de alta capacidad en su escolarización, se formulan los siguientes objetivos que guían la investigación:

- Analizar la percepción sobre la formación inicial y permanente recibida por parte del profesorado de la Comunidad Valenciana.
- Comprobar la relación existente entre dichas percepciones y determinadas variables sociodemográficas (edad, etapa educativa, tipo de centro o tiempo trabajado).

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño de la investigación

Este estudio parte de una metodología de tipo descriptivo-correlacional con un enfoque cuantitativo, a partir de un cuestionario elaborado "ad hoc" dirigido al profesorado de la Comunidad Valenciana de las diferentes etapas educativas no universitarias (educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional).

### 2.2. Muestra

La población que se pretende analizar, atendiendo a lo que se ha planteado, es el total de los docentes de las diferentes etapas educativas señaladas y que para el curso 2018/19 era de un total de 75.034, según datos oficiales. En este sentido, se ha intentado obtener una muestra que tuviera un tamaño suficiente para garantizar la representatividad y la posibilidad de recoger una información lo más fiel posible a la realidad.

El cuestionario final ha sido remitido a todos los centros docentes públicos, privados y concertados de la Comunidad Valenciana (durante los meses de marzo y de abril) a través de su correo oficial. A parte de ello, se han buscado cuotas consistentes en un número de individuos que reunieran unas determinadas condiciones o variables demográficas en la población, de manera que estuvieran representadas las diferentes etapas educativas, franjas de edad y tipo de centro. Más específicamente se ha utilizado la técnica de la bola de nieve (en que unos individuos conducen a otros para garantizar la representatividad en cada una de las cuotas), en los casos en que existían colectivos menos representados (como el profesorado de centros privados, por ejemplo, que en un principio estaba infrarrepresentado).

Finalmente, la muestra participante en este estudio está constituida por 1176 docentes, como se puede observar en la Tabla 1. De los 1176 docentes participantes en la investigación el 72% son mujeres, frente al 28% que son hombres. Si atendemos a los datos proporcionados por el INE<sup>‡</sup>, el porcentaje de mujeres docentes se encuentra muy cercano a este dato (72,2 para el año 2018 y 72,4 para el 2019). Por lo tanto, la muestra, en cuanto a la variable género, se encuentra muy cercana a la realidad.

**Tabla. 1**

*Muestra para la investigación cuantitativa de acuerdo con un nivel de confianza 95 error +5*

Sujetos	Población total	Nivel de confianza 95 error +5	Muestra
Docentes	75.034	383	1176

En relación con la variable edad, a la hora de organizar los datos, se ha partido de la clasificación realizada por Sikes (1985, en Bolívar, 1998), que estructura la variable edad vinculada con el ciclo vital de la profesión docente, y que se especifica en la Tabla 2. En este sentido, más que la edad en sí, interesaba situar al profesorado en su momento vital respecto de la profesión docente.

**Tabla 2**

*Etapas ciclo vital profesorado*

Edad	Características
a. De 21 a 28	Inicio de la carrera
b. De 29 a 33	Sentimiento de urgencia en lo personal
c. De 34 a 40	Energía, compromiso, implicación
d. De 41 a 55	Máximo desarrollo en el ejercicio profesional y resistencia a los cambios
e. 56 o más	Declive del ejercicio

*Nota.* Elaboración propia a partir del estudio de Sikes (1985).

Atendiendo a esta clasificación, el 4% de los y las participantes se encuentra en el inicio de su carrera (21 a 28 años), el 9% (29 a 33 años) se encuentra en una fase que el autor vincula con un sentimiento de urgencia en lo personal. El 19% de los y las participantes se encuentra en una etapa caracterizada por la energía, el compromiso y la implicación (34 a 40 años), el 50% en una fase de máximo desarrollo en el ejercicio profesional, pero también de resistencia a los cambios (41 a 55 años). Finalmente, el 18% se encuentra en la última etapa (más de 56 años). En este sentido, la mitad de los y las profesionales que han participado en este estudio parten ya de una experiencia acumulada, aspecto que resulta positivo por los conocimientos acumulados, pero que puede convertirse en una barrera a la hora de afrontar nuevos cambios.

Por lo que respecta al tipo de centro un 87% del profesorado participante trabaja en un centro público, un 12% en uno concertado y un 1% en uno privado. Todos ellos pertenecen a las diferentes etapas educativas no universitarias: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional.

### 2.3. Instrumento

La recogida de datos se ha realizado a través de un cuestionario elaborado "ad hoc", siguiendo los pasos habituales de la investigación basada en el método de encuesta. El proceso de construcción ha partido de los siguientes criterios: delimitación conceptual, búsqueda documental al respecto, redacción de ítems, reunión de evidencias empíricas sobre la validez interna de la prueba (validación por jueces) y comprobación de la

<sup>‡</sup> <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12732>

fiabilidad del instrumento. Partiendo de esta base los pasos seguidos en la elaboración del instrumento han sido los siguientes:

- a. Recogida de información y obtención de declaraciones. La primera fase se orientó a la recogida de información sobre el tema. Por una parte, se llevó a cabo una revisión de la literatura a partir de diversas bases de datos (PSICODOC, CSIC-ISOC, ERIC, TESEO, PSYCINFO, SCOPUS, TDX). Posteriormente se realizó una recogida de declaraciones a personas relacionadas con el alumnado de altas capacidades, bien por ser profesionales de la educación formados en el tema, bien por ser familiares. Esta recogida de declaraciones se llevó a cabo a partir de un cuestionario y se pasó a un total de 21 personas relacionadas con el ámbito de la alta capacidad.
- b. Redacción de los ítems. La siguiente fase fue la redacción de los ítems. Para ello se concretaron cinco dimensiones: una de datos sociodemográficos que podrían resultar relevantes para la investigación y las otras cuatro vinculadas a las hipótesis que se plantearon. Los tipos de respuesta se dividen en tres tipos: respuestas sí/no/en blanco; respuestas tipo Likert, en una escala de 1 al 4, donde 1 es muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 muy de acuerdo; y dos preguntas finales abiertas. En la tabla 3 se presentan tanto las dimensiones como los ítems. En sombreado se presentan los apartados que se analizan en este artículo:

**Tabla 3**

*Dimensiones del cuestionario*

DATOS	DIMENSIONES/FACTORES	ÍTEMES
<b>1. Datos sociodemográficos</b>	Sexo	1.1.
	Edad	1.2.
	Nivel educativo	1.3.
	Tipo de centro	1.4.
	Años de trabajo enseñanza	1.5.
	Formación altas capacidades	1.6.
<b>2. Conocimiento sobre el alumnado de altas capacidades</b>	Identificación (detección)	2.1.
		2.2.
		2.3.
	Conceptualización	2.4.
<b>3. Actitud del profesorado</b>	Creencias y actitudes	3.1.
<b>4. Conocimiento legislación</b>	Conocimiento de la legislación	4.1.
<b>5. Respuesta educativa</b>	Nivel I	5.1.
		5.2.
		5.3.
		5.4.
		5.5.
		5.6.
	Nivel II	5.7.
		5.8.
		5.9.
	Nivel III	5.10.
		5.11.
	Nivel IV	5.12.
		5.13.
	Entorno	5.14.
	Familia	5.15.
	Dificultades	5.16.
	Facilidades	5.17.

- c. Valoración por parte de jueces. Para llevar a cabo la validación del cuestionario se seleccionaron 9 jueces, que lo valoraron según los criterios de suficiencia (los ítems que pertenecen a una misma dimensión son suficientes para obtener su medida), claridad (los ítems se comprenden fácilmente, su sintaxis y semántica son adecuadas), coherencia (los ítems tienen relación lógica con la dimensión o indicador que están midiendo) y relevancia (los ítems son esenciales o importantes, y por tanto deben ser incluidos). Los datos recogidos se analizaron a partir del coeficiente de Kendall, con el fin de determinar el grado de acuerdo entre jueces. A partir de los resultados se revisó de nuevo el cuestionario atendiendo a las observaciones y discrepancias entre los jueces, sobre todo en relación a la coherencia y relevancia de algunos ítems. Los resultados se muestran en la tabla 4:
- d. Aplicación de la prueba piloto. El cuestionario se pilotó con un total de 105 docentes, de los cuales 84 eran mujeres y 21 hombres, cubrieron las diferentes franjas de edad, de años trabajados y de niveles educativos. Se contactó para ello con 3 centros públicos de infantil y primaria, 1 centro público de educación secundaria, un centro privado de infantil, primaria y secundaria, y 1 centro concertado de infantil, primaria y secundaria. La fiabilidad del instrumento, es decir, su consistencia interna, se analizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.
- e. Finalmente, se procedió a la redacción definitiva del cuestionario, que se articula en las 5 dimensiones señaladas, e incluye 44 ítems. El cuestionario se presentó en versión digital, con la intención de facilitar el análisis de los datos.

**Tabla 4**  
Análisis concordancia

SUFICIENCIA		CLARIDAD		COHERENCIA		RELEVANCIA		TODO EL CUESTIONARIO	
N	9	N	9	N	9	N	9	N	9
W de Kendall	,184	W de Kendall	,217	W de Kendall	,130	W de Kendall	,143	W de Kendall	,194
Chi-cuadrado	114,20	Chi-cuadrado	134,589	Chi-cuadrado	79,359	Chi-cuadrado	88,697	Chi-cuadrado	487,587
gl	5	gl	69	gl	68	gl	69	gl	279
Sig. Asintót.	,001	Sig. Asintót.	,0001	Sig. Asintót.	,163	Sig. Asintót.	,055	Sig. Asintót.	,001

Como  $\alpha=0.05 > p\text{-valor}=0.001$  podemos rechazar  $H_0$ . Por lo tanto, existe concordancia entre los jueces para todo el cuestionario.

## 2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para el análisis de la información se ha utilizado el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 26.0, realizándose un análisis descriptivo-inferencial de los datos recogidos del cuestionario. A través del estudio se intenta conocer qué formación ha recibido el profesorado sobre la atención educativa al alumnado de alta capacidad, si esta formación es consistente con las teorías actuales, y si consideran que esta es suficiente para ofrecer una formación de calidad.

Además, se comparan estos datos con los datos sociodemográficos (sexo, edad, años trabajados, tipo de centro y etapa educativa), a partir de la prueba Kruskal-Wallis.

## 3. Resultados

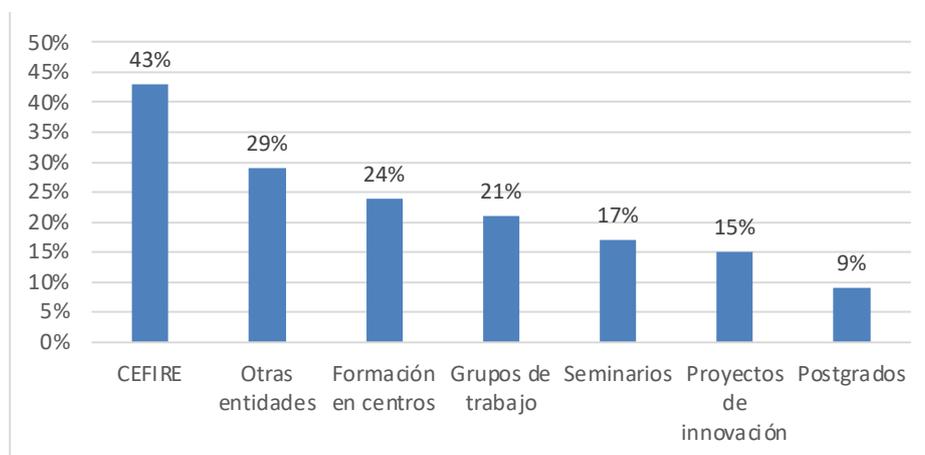
La primera cuestión que se planteó era si el profesorado ha recibido formación sobre alta capacidad en sus estudios de grado y máster (en el caso del profesorado de secundaria). De los datos recogidos a través del cuestionario se desprende que un 73% del profesorado no ha recibido ningún tipo de formación sobre la alta capacidad o no lo recuerda, tal como puede observarse en la tabla 5.

**Tabla 5***Formación inicial recibida*

Respuesta	n	%
Sí	318	27%
No	836	71%
No lo sé	22	2%

Estos resultados se contrastaron con una revisión de los planes de estudio de las universidades valencianas que imparten el grado de magisterio y el máster de profesorado en educación secundaria. En este sentido, se plantearon tres posibilidades: que existiera una asignatura específica sobre alta capacidad (troncal u optativa), que existiera un bloque específico dentro de una asignatura o que existiera una asignatura que pudiera incorporar contenidos de atención a la diversidad que, aunque no quedara especificado, pudiera contemplar al alumnado de alta capacidad. Los resultados evidencian una falta manifiesta de asignaturas específicas orientadas a la atención educativa del alumnado de altas capacidades. Lo más habitual a la hora de encontrar este tipo de contenidos es dentro de una asignatura específica de atención a la diversidad o sobre las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) o, en muchos casos, vinculada a la discapacidad cognitiva. En cambio, se encuentran en mayor medida asignaturas vinculadas a la intervención en casos de dificultades de aprendizaje, de atención y del desarrollo.

En relación con la formación continua, un 35% del profesorado manifiesta no haber recibido formación continua sobre el tema analizado, y un 28% no ha recibido ni formación inicial, ni continua. Por lo que respecta al tipo de formación recibida, la mayoría han elegido formarse a través de cursos del CEFIRE (centro de formación del profesorado), como puede observarse en la figura 1. Hay que tener en cuenta, además, que la formación en centros, seminarios y grupos de trabajo, cuando se realizan en centros públicos son gestionados también por el CEFIRE.

**Figura 1. Tipologías más habituales de formación continua**

También en este caso se analizó la oferta formativa por parte del centro de formación del profesorado en relación con la alta capacidad que, en los tres cursos anteriores ha tenido una media de 5 acciones formativas. Teniendo en cuenta la falta de formación inicial, podemos constatar que es difícil que la formación continua pueda actuar, en este caso, como compensadora.

Por otra parte, la formación recibida no siempre genera una transferencia y un impacto en el trabajo de los/as profesionales de la educación. Por ello nos interesaba indagar sobre cuál era la percepción relativa a dicha formación. Así, el 75% del profesorado manifiesta sentirse poco o nada preparado para atender al alumnado de alta capacidad, como puede observarse en la tabla 6. Si contrastamos estos datos con el hecho de que el 72% del profesorado afirma haber recibido algún tipo de formación, inicial o continua, sobre alta capacidad, podemos comprobar que en muchos casos esta no ha generado la seguridad suficiente para atender a este alumnado.

**Tabla 6***Valoración de la formación*

Respuesta	n	%
Nada preparado/a	405	34%
Poco preparado/a	480	41%
Preparado/a	231	20%
Muy preparado/a	60	5%

En las preguntas de tipo abierto que se añadieron al final del cuestionario, en ser preguntados por la principal dificultad a la hora de ofrecer una respuesta educativa al alumnado de capacidad (se les pidió que consignaran las tres principales dificultades), coincidieron en situar en primer lugar, la falta de formación, como puede observarse en el resumen de datos recogidos que se presenta en la tabla 7:

**Tabla 7***Principales dificultades para atender al alumnado con alta capacidad en el aula*

	%
Falta de formación	21%
Falta de recursos	15%
Dificultad para motivarlos	13%
Falta de tiempo	12%
Elevada ratio	11%
Socialización, integración en el grupo, comprensión por parte de los/as compañeros/as	10%
Dificultad para detectar y falta de detección	9%
Adaptación del currículo, atención personalizada, planteamiento de retos, etc.	9%

A pesar de la falta de conocimiento y de formación que el profesorado manifiesta sobre el tema, la mayoría de ellos/as, en algún momento de su carrera, han tenido alumnado de alta capacidad en el aula, como se observa en los datos que se presentan en la tabla 8. No se trata, en este sentido, de una realidad extraña para la mayoría de docentes.

**Tabla 8***Alumnado de alta capacidad en el aula*

Respuesta	n	%
Sí	797	68%
No	226	19%
No lo sé	153	13%

Llama la atención que el hecho de haber tenido en clase alumnado de alta capacidad no significa que el profesorado tenga la capacidad para identificarlo. Como puede observarse en la tabla 9, solo la mitad del profesorado (51%) manifestó saber identificar bien o perfectamente al alumnado de alta capacidad en el aula. Por lo tanto, existe profesorado que tiene alumnado de alta capacidad en el aula, pero, en cambio, no sabría identificarlo.

**Tabla 9***Capacidad para identificar al alumnado de alta capacidad*

Respuesta	n	%
En absoluto	115	10%
Poco	449	39%
Bien	511	42%
Perfectamente	101	9%

A parte del estudio descriptivo de los diferentes datos recogidos, se ha procedido a indagar si existe algún tipo de relación significativa entre estos y determinados datos de tipo sociodemográfico a través del análisis correlacional. En este sentido, se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis para establecer si existe influencia de las variables edad, nivel educativo, tipo de centro, años de experiencia y formación recibida, sobre el hecho de sentirse competentes a la hora de atender al alumnado de alta capacidad.

Se encontraron algunas diferencias en relación con la formación recibida y las variables sociodemográficas. Así, se manifiestan diferencias significativas (como se puede apreciar en la tabla 10) por lo que respecta a la seguridad a la hora de identificar al alumnado de alta capacidad vinculadas a la edad, de manera que aquellos que se sienten más seguros son la franja más joven (21 a 28 años), ya que un 46% se encuentra muy de acuerdo, seguido de la franja de 34 a 40 años (45%), la de los más mayores, 56 o más años (40%), la franja de 29 a 33 años (37%) y a mucha distancia la franja de 41 a 55 (10%), etapa caracterizada por la resistencia a los cambios, en la que se sitúa la mayoría del profesorado participante.

**Tabla 10**

*Análisis correlacional a partir de la prueba Kruskal-Wallis*

Capacidad para detectar	Edad	Nivel educativo	Tipo de centro	Años trabajados
Variable de agrupación	.007	.017	.011	.001
Sig. Asintót.				

En relación con la etapa educativa, los y las docentes de primaria manifiestan de forma más contundente que la formación que han recibido es suficiente para atender al alumnado de alta capacidad (el 29% manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo) seguido del de secundaria (22%), el de infantil (21%) y formación profesional (17%). Es también el profesorado de primaria el que manifiesta de forma más rotunda que se siente preparado para identificar al alumnado de alta capacidad (40% del profesorado de primaria se siente preparado o muy preparado, en comparación con el 37% en el caso de los de infantil y secundaria y el 34% de los de formación profesional).

En relación con el tipo de centro, los y las docentes de los centros concertados afirman en mayor proporción que están más de acuerdo con la idea de que la formación recibida para atender al alumnado de alta capacidad ha sido suficiente. Un 40% de estos se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo, seguido de los y las docentes de la educación pública (23%) y los de la privada (21%). En cambio, los y las docentes de centros privados se encuentran más de acuerdo con la afirmación de que saben identificar perfectamente al alumnado de alta capacidad (el 71% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, seguido del 59% del profesorado de centros concertados y el 51% de centros públicos).

Finalmente, el profesorado que lleva entre 26 y 35 años trabajando (etapa caracterizada según Huberman (Bolívar, 1998) por la serenidad y el conservadorismo), se siente más competente a la hora de identificar al alumnado de alta capacidad, ya que el 56% manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, seguidos de los que llevan entre 7 y 25 años (53%) y los que llevan entre 4 y 6 años (49%), mientras que los que llevan menos de tres años (situados en la etapa de inicio de la carrera, caracterizada por el tanteo y el entusiasmo), son los que se sienten más inseguros (el 41% manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de sentirse competente por lo que respecta a la identificación).

#### 4. Discusión

Los datos recogidos en esta investigación ponen de manifiesto el déficit que existe actualmente en la formación del profesorado sobre el ámbito de la alta capacidad, y que ha sido señalado también por otros autores (Barrera-Algarín et al., 2021). Estas dificultades contrastan con el hecho de que la legislación actual reconoce que el alumnado de alta capacidad requiere de una respuesta educativa diferente a la ordinaria debido a sus necesidades específicas de apoyo educativo (LOMLOE, apartado cuarenta y nueve ter). Esta demanda, no hay que olvidarlo, está presente en la legislación educativa española desde antes de la LOGSE. Todo ello, en cambio, no se ha visto reflejado en los planes de estudio de las universidades vinculados a la formación inicial del profesorado, donde los contenidos relacionados con la atención al alumnado de alta capacidad son prácticamente inexistentes.

Por otro lado, en el ámbito de la investigación, si bien las primeras teorías analizaron la alta capacidad como un rasgo (que se posee o no), las teorías actuales han puesto el foco en la necesidad de crear entornos y experiencias para el desarrollo del talento. Por lo tanto, las oportunidades educativas se convierten en un

pilar fundamental para el crecimiento y desarrollo de la alta capacidad. Desde esta perspectiva, conocer las características del alumnado de alta capacidad, su particular forma de aprender y sus necesidades resulta esencial para poder favorecer el desarrollo de sus talentos, atendiendo, además, a factores de tipo psicosocial que resultan críticos en las diferentes fases de este desarrollo (Subotnik et al., 2011).

En el ámbito específico de la Comunidad Valenciana se delinea un panorama un tanto yermo, ya que sólo un 27% de docentes afirma haber recibido formación inicial sobre alta capacidad. Analizando los planes de estudio vinculados a esta formación inicial, además, se observa que esta parece estar más centrada en detectar las dificultades del alumnado que en la promoción del talento, y se obvia, por lo tanto, la importancia de trabajar con el alumnado de alta capacidad. Visto así, es difícil que estos profesionales no dejen de lado la atención al alumnado con altas capacidades y se centren en la atención a otro tipo de alumnado que consideran prioritario, cuando el proceso hacia una educación inclusiva implica la atención a todo el alumnado. Sin esta formación resulta difícil que puedan atender a este alumnado, más aún con los mitos y estereotipos que persisten en la actualidad (Baudson y Preckel, 2013, López-Parra et al., 2019). Por todo ello, el profesorado debe recorrer en la mayoría de casos a la formación continua (el 65% según los resultados de esta investigación).

Según afirmaba Feldhusen, (1991, en Conejeros-Solar et al., 2013) resulta altamente probable que el profesorado que no ha recibido una formación específica sobre este campo durante su formación inicial no reciba una formación posterior cuando ya está trabajando, ya que la atención educativa al alumnado de alta capacidad no suele ser un tema prioritario. Si atendemos a los datos recogidos, un 35% del profesorado no ha realizado ninguna formación continua, y un 28% ni inicial ni continua. Como señalaba Feldhusen, no han sentido la necesidad. Además, entre el profesorado que ha recibido formación inicial, un 76% han recibido formación continua, mientras que entre los que no han recibido formación inicial, solo un 61% se han formado a posteriori. La formación inicial, por lo tanto, tiene una incidencia clara, ya que es más probable que se interesen por el tema y se continúen formando si ven la necesidad. Hecho que da aún más apoyo a la importancia de formar a los profesionales de la educación sobre la alta capacidad en sus estudios de grado y máster. En ser preguntados, los mismos participantes señalan como la principal dificultad a la hora de atender al alumnado de alta capacidad la falta de formación, por encima incluso de la falta de recursos o la ratio elevada, que suelen figurar entre las principales demandas del profesorado. Atendiendo a estos datos, es lógico pensar que su atención dependerá frecuentemente de la buena voluntad de los profesionales, y no del conocimiento sobre el tema ni de las evidencias generadas en el ámbito de la investigación.

El primer paso para ofrecer una atención educativa de calidad será la identificación. La detección de las necesidades educativas del alumnado con NEAE, así como también el análisis de las barreras presentes en el contexto son funciones que deben realizar los y las docentes. Además de ello, deben llevar a cabo un plan de actuación a partir de dicha identificación (artículo 3 del Decreto 104/2018). El hecho de que el 75% de participantes en esta investigación manifieste que se siente poco o nada preparado para identificar al alumnado de alta capacidad pone en evidencia la dificultad de realizar el cometido que según la ley deberían implementar. La detección, en este caso, se verá mediatizada por determinados mitos vigentes (por ejemplo, partiendo del rendimiento académico), y de igual forma la intervención (justificando la no intervención con argumentos como el de que como son tan inteligentes no necesitan ayuda). Diversos estudios avalan, en este sentido, la importancia de la formación del profesorado, tanto en el ámbito de la detección como de la intervención en alta capacidad (Barrenetxea y Martínez, 2020; García-Barrera et al., 2021; Mendioroz et al., 2019; Seade Mejía et al., 2019).

Aun así, la formación, si bien es necesaria, no siempre provoca los cambios esperados. En este sentido, podemos observar que el 72% de participantes manifiesta haber recibido algún tipo de formación y el 68% afirma haber tenido un alumno o alumna de alta capacidad en el aula, pero en cambio continúan teniendo una clara falta de seguridad a la hora de identificar y atender a este alumnado. También otros estudios han concluido, en esta línea, que no siempre la formación implica un cambio favorable hacia la atención al alumnado de alta capacidad (García-Barrera, 2016; McCoach y Siegle, 2007).

Si los y las profesionales no saben reconocer que tienen delante un alumno o alumna de alta capacidad (teniendo en cuenta la existencia de diferentes perfiles), difícilmente podrán ofrecer oportunidades adecuadas para desarrollar su potencial. La identificación temprana, además, es un tema ampliamente repetido en nuestra legislación educativa, pero en esta investigación solamente el 51% de maestros de infantil se manifiestan de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de saber identificar al alumnado de alta capacidad (solo el 6% se manifiesta muy de acuerdo). Estos datos merman la posibilidad, además, de ofrecer una intervención temprana. Todo ello va a dificultar un acercamiento realista a esta situación y la implementación

de una intervención ajustada, que dé respuesta a la forma en que aprende el alumnado de alta capacidad y que se enfoque al desarrollo del talento, como apuntan las teorías más actuales (Dai, 2018a, 2018b, 2021).

Por lo tanto, no se trata solo de recibir formación, sino de que esta sea realmente de calidad y tenga relevancia para la práctica. Una de las primeras dificultades con que se encuentra la atención educativa del alumnado de alta capacidad no es solo la falta de formación, sino también la calidad, transferibilidad e impacto de dicha formación, como manifiesta la investigación realizada. De hecho, según los datos recogidos a lo largo de todo el cuestionario, el hecho de haber recibido formación o no, no implica diferencias ni en los conocimientos ni en las actitudes hacia el alumnado de alta capacidad y muy pocos en relación con la respuesta educativa. Estos datos son coherentes con las respuestas relativas a la percepción que tienen los profesionales de la educación sobre su preparación. Por ello mismo, insistimos en el hecho de que además de existir formación insuficiente, la recibida tampoco ha paliado la falta de conocimientos sobre el tema. En esta línea apuntaba también el trabajo de García-Barrera y de la Flor (2016), que en un estudio realizado sobre formación de docentes de secundaria en el ámbito de la alta capacidad concluyó que los participantes poseían escasos conocimientos sobre el tema y continuaban incurriendo en los típicos mitos y estereotipos, incluso aquellos que habían recibido formación específica sobre el tema. Otros estudios apuntan en una línea diferente. Tourón et al. (2002) concluían en un estudio sobre el impacto de la formación específica en altas capacidades sobre el profesorado, que aquellos que recibieron formación presentaban unas actitudes más positivas hacia estos alumnos, mientras que aquellos que no la habían recibido, presentaban actitudes más negativas, una falta de comprensión global del problema y un gran desconocimiento del tema. Hansen y Feldhusen (1994, citado por Touron et al., 2002) encontraron diferencias entre el profesorado formado y no formado en relación con el tipo de estrategias utilizadas. El profesorado formado utilizaba materiales diseñados específicamente para alumnado de altas capacidades, evitaba repeticiones y ejemplos innecesarios, permitía a estos alumnos trabajar en proyectos de acuerdo con sus intereses y promovían una mayor discusión en clase. En la misma línea apunta la investigación más reciente de Gómez-Labrador (2021), que señala el impacto positivo de la formación en relación con las actitudes hacia este alumnado. La característica que comparten este tipo de estudios es que se realizan en un entorno controlado. En cambio, en nuestro estudio, como en el apuntado de García-Barrera y de la Flor (2016), se evidencia la falta de transferencia de la formación recibida a la realidad del aula.

Por otro lado, resulta muy remarcable, en relación con los datos ofrecidos en este estudio, que variables como la edad o el tiempo trabajado parecen tener más impacto que la formación recibida. Así, son los y las profesionales más jóvenes los que mayoritariamente consideran que han sido suficientemente formados, mientras que son aquellos más mayores los que se sienten más seguros a la hora de identificar al alumnado de alta capacidad. Parece ser que la capacidad para identificar se relaciona más con la experiencia que con la formación recibida. Este tipo de identificación, basada más en la experiencia que en una formación sólida puede estar mediatizada por los estereotipos y mitos que se han ido perpetuando en el imaginario social. Como apuntan Matheis et al. (2018) el profesorado suele tener creencias incorrectas sobre el alumnado con alta capacidad, que en la mayoría de casos combinan atributos positivos de alta capacidad intelectual con dificultades sociales, emocionales o conductuales. Otro aspecto que llama la atención es que sean los profesionales más jóvenes los que se sientan más preparados para identificar al alumnado de alta capacidad (aunque no estén significativamente más formados). Parece ser que se trata de una realidad más familiar para este colectivo, pero ello no suple la necesidad de tener una visión clara y fundamentada de lo que significa esta realidad.

Atendiendo a las etapas educativas existen diferencias evidentes, ya que son los profesionales de educación primaria los que se sienten más formados y más preparados para atender al alumnado con alta capacidad. Estos datos se pueden entender fácilmente si se tiene en cuenta que estos profesionales se han formado a través de estudios de grado, en comparación con el máster de un año que cursan los profesionales de secundaria y formación profesional. En cambio, no se puede entender la discrepancia entre profesionales de primaria y de infantil (que manifiestan el mismo nivel de conocimientos y seguridad que los de secundaria). Parece ser que las percepciones no siempre correlacionan con la realidad. De hecho, llama la atención que sean los profesionales de los centros concertados los que se sientan en mayor medida suficientemente formados y, en cambio, los profesionales de centros privados los que manifiesten más seguridad a la hora de identificar al alumnado de alta capacidad, cuando no existe diferencias entre la formación de unos y otros.

## 5. Conclusiones

Los datos recogidos y analizados en esta investigación nos ofrecen un panorama complejo donde, por un lado, se evidencia la falta de formación inicial del profesorado en relación con la alta capacidad. Esta falta de formación inicial se intenta paliar, en algunos casos, a través de la formación continua, aunque, ni una ni la otra parecen generar un mejor conocimiento y atención al alumnado de alta capacidad.

La hipótesis planteada, queda claramente confirmada en esta investigación, ya que no solo existe una falta de formación en este ámbito, sino que además en el caso en que esta exista resulta claramente insuficiente, ya que en la mayoría de casos no ha provocado que los profesionales se sientan preparados para identificar ni para atender al alumnado de alta capacidad. Con todos estos datos podemos concluir que es difícil poder ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado de alta capacidad, de manera coherente con el planteamiento de la actual legislación, de las teorías desarrolladas en el marco de la investigación y del enfoque hacia una educación inclusiva que vele por la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011; López-Vélez, 2018). Se plantea, por lo tanto, la necesidad de mejorar la formación, tanto inicial como continua, del profesorado como primer paso para atender al alumnado de alta capacidad, ya que no solo debe estar presente, sino que además debe ser de calidad y transferible.

Las principales limitaciones de esta investigación son, por un lado, que los datos se circunscriben a un territorio concreto (Comunidad Valenciana). Aunque este hecho proporciona que la investigación esté más contextualizada y se pueda vincular con la legislación específica, sería interesante contar con datos provenientes de otros territorios. Otra limitación es que, si bien el hecho de plantear una investigación de tipo cuantitativo ha posibilitado obtener una mayor muestra, la investigación de tipo cualitativo podría haber complementado y ofrecido una mayor profundidad a los datos recabados.

Por ello, consideramos que como perspectiva de futuro deberían ampliarse este tipo de trabajos a otros ámbitos, y contrastarlos con estudios de tipo cualitativo. Conocer la realidad que impera en las aulas debe ser el punto de partida necesario para elaborar propuestas formativas. Igualmente, sería interesante analizar de forma minuciosa el tipo de formación que reciben los profesionales para saber si esta es coherente con estudios actualizados y contrastados, ya que los conocimientos generados en este ámbito conviven con prejuicios bastante extendidos, hecho que no ocurre cuando analizamos otras realidades.

A partir de los datos recogidos se plantea la necesidad de reforzar una formación inicial del profesorado orientada a superar los mitos y estereotipos presentes en el imaginario social. Al mismo tiempo, la formación continua debe preparar al profesorado para orientar la respuesta educativa a partir de propuestas vinculadas a las características propias de los diferentes perfiles de alumnado de alta capacidad, y no confundiendo el enriquecimiento curricular con ofrecer más trabajo al alumnado de alta capacidad si termina pronto las tareas planteadas para todo el grupo.

En definitiva, la idea de una educación inclusiva que plantea la legislación actual, no puede obviar las necesidades específicas que requiere un alumno o alumna de alta capacidad y que van más en consonancia con una mayor autonomía en el aprendizaje, con la posibilidad de superar los límites del currículo estricto y trabajar en proyectos y ámbitos más vinculados con sus potencialidades y sus intereses, al mismo tiempo que se acompañan de actuaciones orientadas al desarrollo de habilidades psicosociales que son imprescindibles para su crecimiento y el de sus talentos.

### Contribución de las autoras

**Anna Monzó-Martínez:** Conceptualización, Recopilación y gestión de datos (data curation), Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Escritura del borrador original. **Laura García-Raga:** Análisis formal, Validación, Escritura (revisión y edición).

### Referencias

- Aperribai, L., y Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 390, 103-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>.
- Barrenetxea, L., y Martínez, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 1-19.
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., Fernández-Reyes, T., y García-González, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 209-226. <https://doi.org/10.6018/rie.422431>.

- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teacher's implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq000011>.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Ed.) *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Conejeros-Solar, M.L.; Gómez-Arizaga, M. P.; Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.pdpa>.
- Dai, D. Y. (2018a). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2ª edición), (pp. 1-14). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Dai, D. Y. (2018b). A history of giftedness: A century of quest for identity. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 3–23). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-001>.
- Dai, D. Y. (2021). Evolving Complexity Theory (ECT) of Talent Development: A New Vision for Gifted and Talented Education. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pp. 99-122). Palgrave MacMillan.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano (DOGV 8356 de 7 de agosto de 2018).
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-45. Extraído el 13 de julio de 2023 de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>.
- Feldhusen, J. (14-18 de agosto de 1998). Talent Development, Expertise, and Creative Achievement [Paper]. Extraído el 13 de julio de 2023 de <https://eric.ed.gov/?id=ED424555>.
- Fox, L.H. (1981). Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, 36(10), 1103-1111. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.10.1103>.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/ CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39.
- García-Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2, 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>.
- García-Barrera, A., Monge-López, C., y Gómez-Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>.
- Gómez-Labrador, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 489-502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>.
- Higuera-Rodríguez, L. i Fernández-Gálvez, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (UERI)*, 7, 149-163. Extraído el 13 de julio de 2023 de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>.
- Lee, S. Y. (2020). Entornos de apoyo para el desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, y T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 225-240). UNIR Editorial.
- Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264.
- Liesa, M.; Guillén, A.; Latorre, C. y Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los graduados de magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(4), 46-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>.
- López-Parra, E., Martín-García, M. I., y Palomares-Ruiz, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 63–76. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3949>.
- López-Vélez, S. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Extraído el 13 de julio de 2023 de <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>.
- Matheis, S.; Kronborg, L.; Schmitt, M. & Preckel, F. (2018). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134–160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–254. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>.
- Mendioroz, A., Rivero, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>.
- Mönks, F. J. i Manson, E. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks, i H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pàg. 89-101). Pergamon.
- Mönks, F.J. (1996). Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 111-128. <https://doi.org/10.18800/psico.199602.001>.

- Mönks, F.J. i Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. En R. J. Sternberg i J. E. Davison (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pàg. 187-200). Cambridge University Press.
- Neihart, M. (2020). Factores psicosociales en el desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, y T. L. Cross (Ed). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 193-206). UNIR.
- Olszewski-Kubilius, P.; Subotnik, R. F. y Worrell, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de educación*, 368, 40-65. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Extraído el 13 de julio de 2023 de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=20299>.
- Pfeiffer, S. I. y Burko, J. (2020). La orientación a los alumnos con alta capacidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, y T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 281-296). UNIR.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2a ed., pp. 217-245). Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Seade Mejía, C., Encalada, G., Peñaherrera Vélez, M. J., Dávila Pontón, Y., y Vélez Calvo, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria? *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 5(1), 441-450. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1625>.
- Sternberg, R. J., i Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>.
- Sternberg, R. J. i Kaufman, S. B. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2a edició), (pàg. 29-47). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Sternberg, J. & Ambrose, D. (Eds.) (2021). *Conceptions of giftedness and Talent*. Palgrave MacMillan.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>.
- Tannenbaum, A.J. (2000). A History of Giftedness in School and Society. En K. Heller, F. Mönks, R. Subotnik y R. J. Sternberg (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 23-53). Pergamon.
- Tourón, J. y Reyero M. (2002). Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(2-3), 311-34. <https://doi.org/10.1177/152910061141805>.
- Zeidner, M. (2018). Emotional Intelligence (EI) and the Gifted. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2ª edición), (pp. 15-28). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.