

Concepción que el profesorado y el alumnado participante en el programa de mentoría ATENEA-ULL tienen de las altas capacidades intelectuales

Conception that the teachers and students participating in the *atenea-ull* mentoring program have of the high intellectual abilities

María Silió Rodríguez*, Álvaro Martín Peris*, África Borges del Rosal*, Manuela Rodríguez-Dorta* y Triana Aguirre Delgado*

*Universidad de La Laguna

Concepción que el profesorado y el alumnado participante en el Programa de Mentoría ATENEA-ULL tienen de las altas capacidades intelectuales

Resumen

El alumnado de altas capacidades constituye un grupo heterogéneo, por lo que su conceptualización no es unívoca. Existe gran diversidad de nombres, modelos teóricos y características cognitivas y socioafectivas al respecto. Todo esto hace que se genere en la población general cierta confusión, influyendo a su vez en la detección, identificación e intervención de este alumnado. De lo que no hay duda es que este colectivo requiere de una respuesta educativa específica que en la etapa universitaria es escasa. Por ello, la Universidad de La Laguna pone en marcha el programa ATENEA-ULL, cuya finalidad es aumentar la motivación académica de este colectivo. El objetivo de este estudio es conocer la conceptualización que tienen tanto el profesorado como el alumnado participante sobre las altas capacidades. A ambos grupos se les planteó la pregunta abierta referida a qué entienden por altas capacidades. Las respuestas fueron analizadas con el programa ALCESTE. En base a estos resultados se concluye que el profesorado tiene una idea ajustada y coincidente con los modelos existentes de las altas capacidades y que existe bastante consenso en la concepción que el alumnado tiene de las altas capacidades.

Palabras clave: *altas capacidades, universidad, profesorado, alumnado, respuesta educativa.*

Conception that the teachers and students participating in the ATENEA-ULL Mentoring Program have of the high intellectual abilities

Abstract

High ability students are a heterogeneous group, so their conceptualization is not univocal. There is a great diversity of names, theoretical models, and cognitive and socio-affective characteristics in this regard. This leads to the existence of certain confusion in the general population, which in turn influences the detection, identification and intervention of this student body. There is no doubt that this group requires a specific educational response, which is scarce at the university education. For this reason, the University of La Laguna has launched the ATENEA-ULL program, which aims to increase the academic motivation of this group. The

objective of this study is to know the conceptualization that both teachers and students have about high abilities. The open question referred to what they understand by high abilities is posed to both groups. The answers were analyzed with the ALCESTE program. Based on these results, the conclusion is that teachers have an idea that is adjusted to and coincides with existing models of high abilities, and that there is considerable consensus in the conception that students have of high abilities.

Key words: *high abilities, university, teachers, students, educational response.*

El alumnado de altas capacidades constituye un colectivo altamente heterogéneo, encontrando un primer obstáculo para su definición. Para hacer referencia a ellos se ha utilizado gran diversidad de nombres que, aunque no significan lo mismo, se emplean de forma inadecuada, como *superdotación, talento, sobredotación, genio, prodigio* y, desde una perspectiva más dinámica y teniendo en cuenta el potencial de desarrollo surge un concepto más actual, el de las

altas capacidades intelectuales. Por otro lado, ha ido surgiendo gran diversidad de modelos teóricos, encontrando los que se centran aspectos cognitivos como el Cociente Intelectual o la creatividad, los basados en el proceso, los orientados al rendimiento, los modelos sociales y los evolutivos.

En la tabla 1, a modo de resumen, se recogen los modelos más relevantes en la definición de superdotación y altas capacidades.

Tabla 1. *Los modelos sobre las concepciones de alta capacidad.*

Modelos	Autores	Conceptos
Monolíticos	Terman (1930)	Criterio para alta capacidad: CI superior a 130
Múltiples	Gardner (1995)	Perspectiva múltiple de la Inteligencia
Basados en el proceso	Sternberg (1983, 1984)	Teoría Triárquica
Orientados al rendimiento	Renzulli (1986)	Modelo de los 3 anillos
Sociales	Mönks (1994)	Modelo Triádico de la Superdotación
Socio-constructivistas	Tannenbaum (1986) Ziegler y Heller (2000)	Importancia de factores externos (aprendizaje, cultura, sociedad, componente de suerte u oportunidad)
Evolutivos	Gagné (2004)	Importancia del desarrollo y de catalizadores intrapersonales y del ambiente, además del componente de suerte

Con respecto a las características que definen a las personas con altas capacidades, en la literatura existe un amplio corpus de ellas, pudiendo distinguir entre socioafectivas y cognitivas.

En cuanto a las características socioafectivas se encuentran dos posiciones opuestas: la que considera que las altas capacidades son un factor de riesgo para la adaptación social (Freeman, 1983; Lombroso, 1893; Preckel, Budson, Krolak-Schwerdt y Glock, 2015; Silverman, 1994; Soriano de Alencar, 2008) y otra que defiende que las altas capacidades implican características distintivas protectoras y favorables para este colectivo (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Olivier, Navarro-Guzmán, Menacho-Jiménez, López-Sinoga y García-Sedeño, 2016; Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011; Rodríguez-Naveiras, Rodríguez-Dorta y Pérez-Tejera, 2018).

En cuanto se refiere a las características cognitivas, las investigaciones realizadas apuntan que este alumnado presenta un ritmo de aprendizaje más rápido y un desarrollo cognitivo superior al de sus compañeros de inteligencia normal (Reis and Renzulli 2010; Sastre-Riba y Ortiz, 2018, Sastre-Riba y Viana-Saenz 2016; Saylor, 2009), usa con mayor efectividad sus funciones ejecutivas y que presentan superior capacidad de memoria de trabajo y fluidez (Sastre-Riba y Viana-Saenz, 2016) y tiene mayor plasticidad funcional, que se traduce en un cerebro preparado para una mejor regulación ejecutiva (Sastre-Riba y Ortiz, 2018).

Dada la gran variedad de nombres, modelos y características definitorias no resulta extraño, la existencia de mitos que la población general tiene sobre este alumnado (Borges y Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, 2009) y que llevan a la confusión y a la concepción errónea de

las altas capacidades. Pérez-Tejera, Borges y Rodríguez Naveiras (2017) clasifican estos mitos en los siguientes grupos: a) relacionados con el aspecto académico como las creencias sobre que su rendimiento académico es siempre superior al resto o que no necesitan una educación especializada (Azevedo y Metrau, 2010; Moon, 2009), b) relacionados con la adaptación personal u social, englobando los problemas personales relacionados con el ajuste personal y social (Azevedo y Metrau, 2010), c) relacionados con aspectos físicos y personales, como considerarlos débiles y enfermizos y con poca destreza para actividades físicas (Riba y Extremiana, 1998) y d) relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades, como el carácter innato de la superdotación o considerándolo un rasgo estable (Soriano y Castellanos, 2016).

A pesar de la investigación científica que cuestiona estas concepciones erróneas, no existe evidencia de que el conocimiento que tiene la sociedad sobre las altas capacidades sea adecuado (Pérez-Tejera, Borges y Rodríguez Naveiras, 2017).

En esta línea, encontramos algunos estudios que tratan de conocer la concepción que tiene la población sobre las altas capacidades, a través de la adaptación del *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS* (Fernández-Molina y Castro-Zamudio (2011) a 252 personas, se encontró que existe un buen conocimiento sobre el particular. Sin embargo, se encuentra que, de todos los mitos presentados, aparecen con más fuerza la idea errónea del desajuste social, la naturaleza innata de la superdotación, así como al logro autónomo de objetivos (Pérez-Tejera, Borges, Rodríguez-Naveiras, 2017).

En otros estudios realizados con profesorado se pone de manifiesto la presencia de mitos y de desconocimiento sobre el particular (Budson y Preckel, 2013,

2016; Cárdenas, 2011; Moon y Brighton, 2008).

Concretamente, en un estudio longitudinal de casi 30 años, llevado a cabo por Rost (2016) en Alemania con 7023 alumnos y 390 profesores se concluye, con respecto al papel de los docentes en la detección de este alumnado, que éstos no son capaces de diferenciar entre distintas habilidades y que, mientras que son capaces de detectar relativamente bien a los escolares de buen rendimiento, no sucede lo mismo con los de mal rendimiento.

Otro trabajo más específico llevado a cabo en México con docentes para analizar el conocimiento que tienen, tanto profesorado de aula como de apoyo, de la *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, pone de manifiesto un conocimiento limitado de la Propuesta por parte del profesorado de aula, siendo mejor en el caso del profesorado de apoyo (Valadez, Zambrano y Borges, 2019).

Como consecuencia de los múltiples estereotipos o ideas comúnmente aceptadas que existen en la sociedad y en el ámbito educativo (García-Barrero y Flor, 2016), los docentes, no siempre parten de los aspectos teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa del alumnado con altas capacidades. Así, gran parte del alumnado permanece sin ser reconocido y sin ser atendido de forma adecuada a sus necesidades y capacidades (Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales y López, 2003).

Es evidente que este alumnado tiene unas habilidades y necesidades de aprendizaje características (Vreys, Ndongbogun, Kieboom, y Venderickx, 2018), que requieren de una respuesta específica que procure el desarrollo adecuado de sus capacidades (Comes, Pareja, Luque y Ortega-Tudela, 2009; Gómez, Díaz, Luque y Moliner, 2008).

En este sentido, existen programas a nivel intraescolar (Hernández y Gutiérrez, 2014) y a nivel extraescolar en los que se trabajan aspectos de carácter socioafectivo y también cognitivo. No obstante, el abanico de opciones ofertado al alumnado universitario más capaz resulta escaso. En la literatura se muestran ejemplos de *honour courses*, cursos especializados dirigidos al alumnado de talento académico (Crockett, 2002; McClarty, 2015; Scager, Akkerman, Pilot y Wubbels, 2014).

En lo que respecta a la universidad española, existen tan solo algunos programas puntuales como el que se llevó a cabo en la Universidad Europea de Madrid para alumnado de talento académico (Benito y Benito, 2011) o el Programa *Cicerone*, en la Universidad de Málaga, donde el alumnado de altas capacidades que se encuentra cursando estudios universitarios orienta al alumnado de nuevo ingreso de capacidad superior (Castro, 2019, comunicación personal).

Teniendo en cuenta esto, el pasado curso académico 2018-2019, se pone en marcha en la Universidad de La Laguna el Programa ATENEA-ULL, cuya finalidad es incrementar la motivación del alumnado y el interés hacia temas académicos, ofertando contenidos generales y curriculares más amplios que los que reciben en su formación reglada, a través de actividades impartidas por profesorado experto de la Universidad de La Laguna. El reto es ofrecerlo en todas las carreras, en grupos reducidos y por especialidad.

No cabe duda de que, para desarrollar una adecuada intervención es necesario tener un adecuado concepto de altas capacidades. En este sentido, al iniciar el Programa Atenea-ULL, uno de los primeros objetivos planteados es conocer la concepción que, tanto el profesorado como el alumnado participante, tienen sobre el particular.

Método

Participantes

Participaron en el programa, por un lado, 83 profesores/as, fundamentalmente personal de la Universidad de La Laguna, aunque de forma puntual se contó con algunos

profesionales externos. En la tabla 2 se recoge el número de profesorado participante por área de conocimiento y categoría docente.

Tabla 2. *Profesorado por área del conocimiento y categoría docente.*

	Arte y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingenierías y Arquitectura
Catedrático	2	6	6	2	4
P. Titular	2	12	10	7	6
P. Contratado	2	2	4	5	1
P. Ayudante	1	0	0	2	0
Investigador	0	0	1	0	0
Venia Docendi	0	0	1	0	0
Externo ULL	0	2	2	0	1
Total	7	22	24	14	12

Por otro lado, participaron 113 alumnos/as universitarios/as (64 varones), de diferentes carreras. La media de edad fue de 20,6 años

(DT=4,96), rango de 18 a 58 años. El alumnado participante, por área del conocimiento y sexo, se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Alumnado por sexo y área del conocimiento.

	Hombre	Mujer
Arte y humanidades	3	1
Ciencias	26	21
Ciencias de la Salud	12	12
Ciencias Sociales	6	12
Ingenierías y Arquitectura	17	3
Total	64	49

Instrumentos

Para la inscripción del profesorado en el programa, se empleó un cuestionario donde debían plantear su propuesta de actividad. Con respecto a la inscripción por parte del alumnado, se utilizó un cuestionario de inscripción.

En ambos cuestionarios se incluyó una cuestión referida a la política de protección de datos conforme a la normativa vigente en esta materia.

Finalmente, para la recogida de la concepción que tiene de las altas capacidades tanto profesorado como alumnado participante en el programa, se utilizó un cuestionario que consistió en una pregunta de respuesta abierta (*defina lo que son para usted las Altas Capacidades Intelectuales*).

Procedimiento

Durante el último trimestre del curso 2017-18 se informó al profesorado de forma generalizada sobre el programa que se iba a poner en práctica el curso siguiente, y se les

invitó a participar, tanto a través de correo electrónico como en una reunión, convocada por el Vicerrectorado de Alumnado, donde se expusieron las directrices del programa. Posteriormente, se les hizo llegar a su correo electrónico el enlace al formulario de Google sobre la propuesta de actividad dentro del programa.

La selección del alumnado fue más compleja. También mediante correo electrónico masivo se informó, en este caso a partir del inicio del curso 2018-19, de la puesta en marcha del Programa de Mentoría Atenea-ULL, donde se daban las condiciones para poder formar parte del mismo: que tuvieran un diagnóstico de alta capacidad, con tres posibles vías: a) informe psicopedagógico de la Consejería de Educación o de algún profesional cualificado; b) que hubiera alcanzado en la evaluación hecha por la Asociación de Superdotación Internacional MENSA un cociente intelectual igual o superior a 120; c) que se sometiera a la evaluación, mediante un test de inteligencia, por parte del equipo organizador del programa, obteniendo un CI

igualmente de 120 o superior. Tras ello, se les hizo llegar, al igual que al profesorado, el enlace al formulario de inscripción al programa.

De igual modo y con objeto de conocer qué entendía el profesorado y el alumnado participante por altas capacidades, se envió a su correo electrónico el formulario de Google preguntando sobre ello.

Análisis de datos

Para estudiar la frecuencia de verbalizaciones dadas tanto por el profesorado como por el alumnado a la cuestión planteada, se empleó el método de análisis del discurso fenomenológico, que identifica los significados del lenguaje (Reinert, 2003). El análisis lexical se realizó utilizando el software ALCESTE, versión 2010, cuya metodología focaliza la distribución estadística de la sucesión

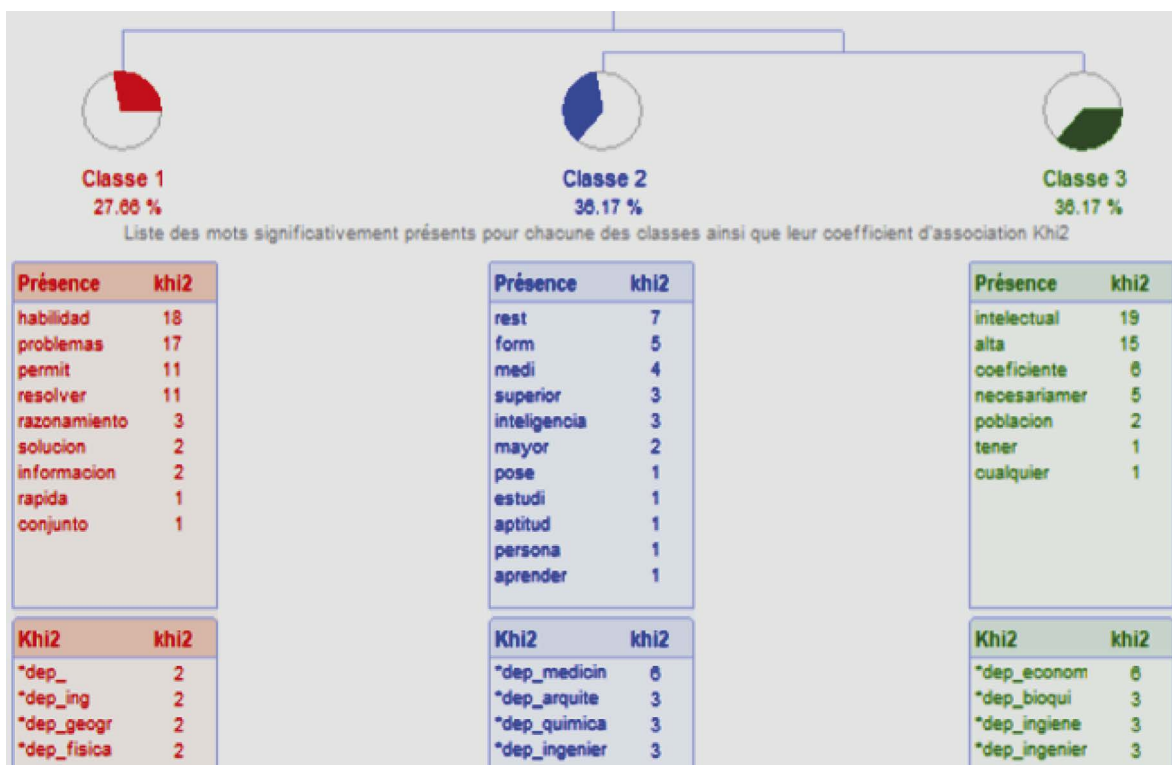
de palabras, tomando en cuenta solamente la presencia simultánea de varias palabras en un mismo enunciado. De esta manera, se identifican las clases como campos semánticos, representadas en dendogramas (De Alba, 2004).

Resultados

Conceptualización que tiene de las Altas Capacidades el profesorado

A la pregunta planteada al profesorado sobre qué entienden por Altas Capacidades, respondieron un total de 62. El análisis lexical de sus respuestas realizado con el software ALCESTE da como resultado tres clases, que conforman el 83% de las unidades de contexto elemental (UCE), con un total de 47 unidades de contexto elemental utilizadas. En la figura 1 se presenta el dendograma obtenido, con los contenidos léxicos de cada clase.

Figura 1. Dendograma de las respuestas de los profesores sobre qué son las altas capacidades.



La clase 1 (en color rojo) corresponde al 27,66% de las unidades de contexto elementales, siendo la palabra *habilidad* la que presenta mayor frecuencia de aparición. Conforme al contenido de las frases, la definición de altas capacidades está en función de Conjunto de habilidades. Algunos ejemplos de las respuestas son: “*personas con una gran curiosidad, alto nivel de razonamiento y de abstracción que les permite resolver problemas realmente complejos*”, “*resolución de problemas que requieren razonamiento y habilidades no necesariamente adquiridas en los centros escolares*”, “*las habilidades sociales y la resolución de conflictos y problemas*”, “*esas habilidades proporcionan una capacidad inédita para sistematizar la información e implementarla en distintos problemas*”.

La clase 2 (en color azul) se puede definir como *Forma de aprender distinta al resto de las personas*. Representa el 36,17% de las unidades de contexto elementales y la palabra con mayor frecuencia de aparición es *resto*. Ejemplos de respuesta dadas: “*aunque pueden pasar desapercibidos, al estar dentro de la media o incluso por debajo, en el resto de aptitudes o listado de las distintas inteligencias*”, “*se refiere a ciertas capacidades relacionadas con aspectos de la inteligencia del individuo, que pueden ser medidas de forma objetiva y se encuentran por arriba del valor medio de la poblacional*” “*personas que muestran una actitud y capacidad especial para comprender y expresar conceptos o ideas superiores a la media tanto en el campo de las ciencias como de las humanidades*”, “*poseer una capacidad de aprendizaje muy*

superior y una forma de aprender distinta al resto de las personas de su edad”

La clase 3 (en color verde) se puede denominar *Coeficiente¹ intelectual superior* y corresponde al 36,17% de las unidades de contexto elemental, siendo la palabra con mayor frecuencia de aparición *coeficiente*. Esta clase es la que mayor ji cuadrado tiene, $\chi^2= 19$. Algunos ejemplos de las respuestas son: “*no necesariamente va unido a altas calificaciones en la educación convencional*”, “*alumnado con coeficiente intelectual superior a 120, con características comunes de tipo intelectual para este grupo de alumnos, pero no necesariamente identificables en todos ellos*”, “*personas dotadas de alto coeficiente intelectual*”, “*alumnado con coeficiente intelectual notablemente más alto que la media*”.

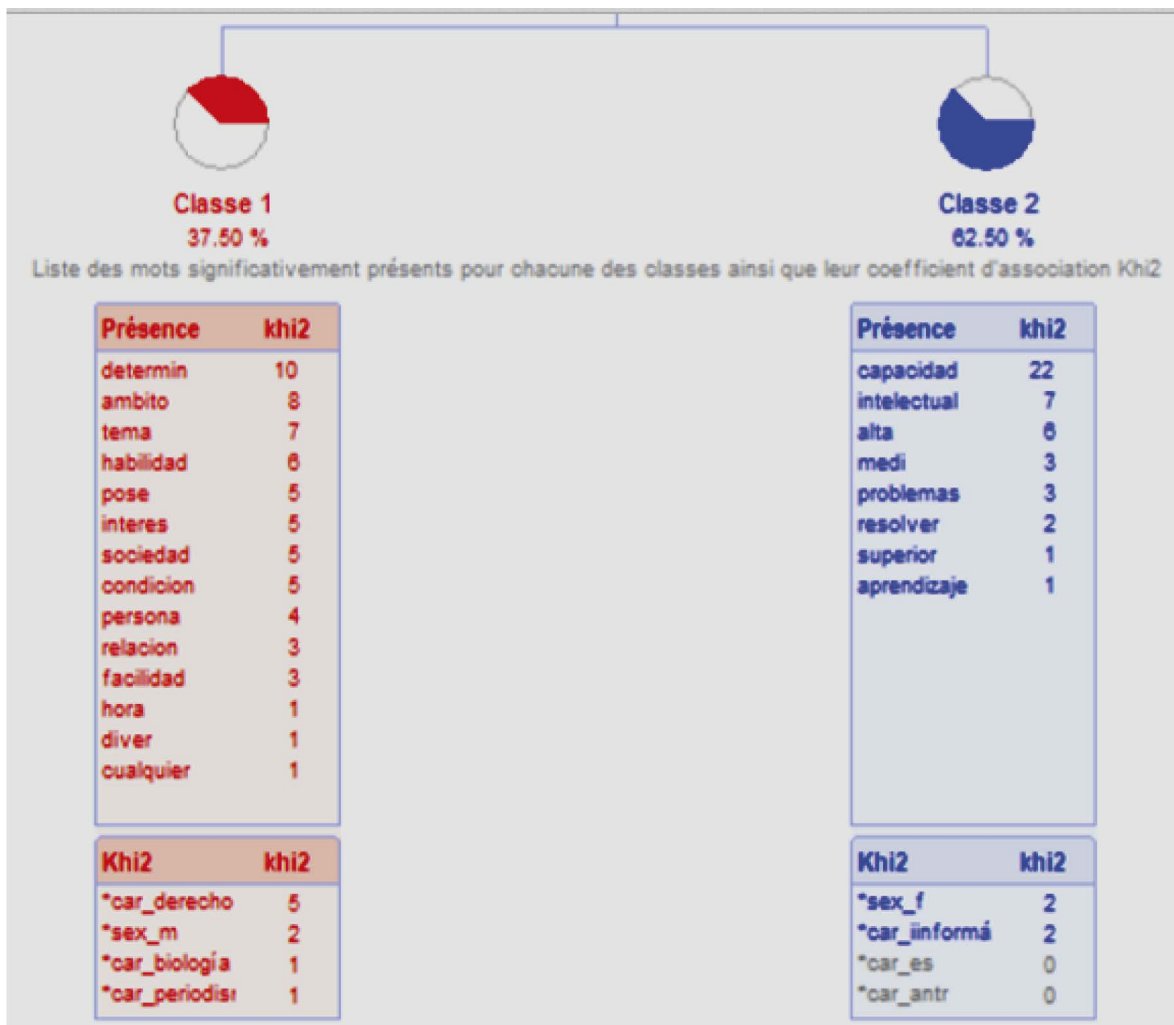
En resumen, el concepto que tiene el profesorado de ATENEA-ULL es que las altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual por encima de la media, poseer habilidades y aptitudes superiores al resto de las personas, una gran capacidad de razonamiento, facilidad para aprender y resolver problemas con mayor eficiencia que la población promedio.

Conceptualización que tiene de las Altas Capacidades el alumnado

El análisis mediante ALCESTE (Reinert, 2003) de las respuestas dadas por 63 alumnos/as permitió clasificar el 53% del corpus, agrupando 40 Unidades de Contexto Elemental (UCE), dando lugar a dos clases, siendo la más representativa la segunda. En la figura 2 se presenta el dendograma.

¹ Es un error común hablar de coeficiente intelectual, si bien el término psicológico correcto es cociente, porque es la razón entre edad mental y edad cronológica.

Figura 2. Dendrograma de las respuestas sobre la concepción del alumnado universitario de altas capacidades.



La clase 2 representa el 62,5% del corpus, incluyendo 25 UCEs, siendo la palabra más representativa *capacidad*. Se la puede denominar Capacidad de Resolución. Las frases con mayor valor de ji cuadrado son: “la *capacidad* para resolver, a una velocidad por encima de la media, problemas intelectuales”, “*capacidad* inusualmente *alta* de resolución de problemas y abstracción”, “para mi *tener* una *alta* *capacidad* *intelectual* es como *tener* un ordenador con mejores componentes, puede rendir mucho

más que el resto, pero no *significa* que llegue a hacerlo, no por *tener* un alto CI tienes si o si que sacar buenas notas”.

La clase 1 agrupa el 37,5% del corpus, incluyendo 15 UCEs, siendo la palabra más representativa *determinación*. Se puede denominar Posesión de Habilidades. Algunos ejemplos de frases de esta clase son: “son *habilidades* que una *persona* posee en *determinado* ámbito, las cuales son superiores a la media de la sociedad”, “es tener la *habilidad/ destreza* para realizar

determinadas tareas mentales más rápido y quizás más sofisticado que una persona promedio”.

Discusión

Existe gran confusión en torno a la conceptualización de las altas capacidades, así como diversas ideas erróneas que, a pesar de las investigaciones llevadas a cabo para aclarar el concepto, se siguen manteniendo. Así, y como se ha visto anteriormente, en las últimas décadas, los expertos han ido dirigiéndose hacia una perspectiva más amplia del concepto (Gagné, 2012; Renzulli, 2005; Sternberg 2003; Warne, 2016), incluyendo cada vez más aspectos a tener en cuenta en los modelos teóricos de superdotación, así como una serie de factores no intelectivos y características cognitivas que lejos de aclarar el concepto, pueden estar generando una mayor confusión al no aportar una concepción unívoca (Pérez-Tejera, Borges y Rodríguez Naveiras, 2017).

Sin duda, esto se convierte en un obstáculo para la adecuada detección e identificación de este alumnado y para la posterior intervención que dé una respuesta adecuada a sus necesidades educativas.

En la etapa educativa no universitaria se desarrollan programas en la escuela que aún están lejos de dar la respuesta que precisa este alumnado. En lo que respecta a la etapa universitaria, de tomarse alguna medida, prima al talento académico, con los honour courses (McClarty, 2015; Scager, Akkerman, Pilot y Wubbels, 2014). No obstante, este tipo de programas son escasos o inexistentes en la universidad española (Benito y Benito, 2011). De ahí la importancia de diseñar programas para el alumnado de altas capacidades que accede a la universidad y que no solo se centren en el talento académico, pues de

ser así se estaría contribuyendo a mantener una de las concepciones erróneas existentes en torno a este colectivo, la de que siempre tienen un buen rendimiento académico.

El programa ATENEA-ULL está creado para responder, de forma global, a este alumnado de la Universidad de La Laguna, con el objetivo de incrementar su motivación y de ofrecer nuevas perspectivas, promoviendo de esta forma el desarrollo de su excelencia.

Dentro del programa, se plantea como primer paso conocer la concepción que profesorado y alumnado participante tienen sobre las altas capacidades para así, por un lado, contribuir a la eliminación de la presencia de posibles concepciones erróneas y, por otro, poder llevar a cabo un adecuado desarrollo de dicho programa.

Con respecto a las respuestas de los primeros, se agrupan en tres clases lo que pone de manifiesto que no hay gran dispersión en ellas. En cuanto al contenido de la definición, el profesorado tiene una idea ajustada y coincidente con los modelos existentes de las altas capacidades, lo cual es alentador.

En cuanto a la concepción que tiene este alumnado sobre altas capacidades, se puede considerar que hay bastante consenso. Las respuestas se aglutinan en torno a dos ideas fundamentales: por una parte, la capacidad de resolver problemas, que pone en evidencia el aspecto altamente relacionado con la inteligencia, esto es, la resolución de problemas. Por otro lado, el tener habilidades como un segundo aspecto diferenciador.

A pesar de obtener resultados alentadores en cuanto al conocimiento que tanto profesorado como alumnado participante tienen con respecto a las altas capacidades, existen ciertas limitaciones. En primer lugar, no se obtiene respuesta de todo

el profesorado y alumnado del programa. El formato de formulario de Google da libertad para responder o no al mismo, por lo que de cara a otros estudios sería interesante plantear alguna forma de motivación para obtener mayor cantidad de respuestas. En segundo lugar, no se puede obviar que se trata de un estudio realizado con una población muy específica, es decir, profesorado con un nivel académico alto y alumnado universitario que pertenece al propio colectivo de altas capacidades. Esto puede estar influyendo en que su conocimiento sobre el particular sea adecuado, por lo que sería necesario poder comprobar si efectivamente esto es así. Por otro lado, puesto que tan solo se les planteó la pregunta abierta “*defina lo que son para usted las Altas Capacidades Intelectuales*”, sería interesante pasar un cuestionario de mitos que permita indagar más sobre la existencia o no de concepciones erróneas.

Un primer paso para contribuir a una concepción clara de las altas capacidades es saber de dónde partir, es decir, conocer la concepción real que existe sobre ellas. Para ello es necesario recoger las ideas y

concepciones que existen por medio de cuestionarios y posteriormente analizar las respuestas de forma rigurosa a través de programas diseñados para el análisis de datos cualitativos, como el ALCESTE (Reinart, 1986, 2003). Solo así se podrá formar para contribuir a la desmitificación y eliminación de ideas erróneas sobre ello y a un adecuado desarrollo de la intervención.

Sin duda, para responder de forma adecuada al alumnado más capaz es necesario, por un lado, que el profesorado, principales agentes de la respuesta educativa dada, tengan una concepción ajustada y realista de lo que supone tener altas capacidades intelectuales. Por otro lado, no debemos pasar por alto que el propio alumnado poseedor de estas capacidades también ha de tener claro cuáles son las características que los definen.

Cuanto mayor y más ajustado sea el conocimiento que se tenga de las altas capacidades, más favorecido se verá el desarrollo de una respuesta educativa adaptada a las necesidades específicas de este colectivo.

Referencias

- Azevedo, S. M. L. D. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- Baudson, T.J. y Preckel, J. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. DOI: 10.1037/spq0000011
- Benito, S. y Benito, A. (2011). Implantación de un programa de alto rendimiento en la universidad: estudio y análisis de resultados en la Facultad de Ciencias Sociales. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 55(5), 1-17.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, 362-367.
- Cárdenas, C. (2011). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales,

- frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, (8), 283-296.
- Comes, G., Pareja, E., Luque, A. y Ortega-Tudela, J. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (12), 9-31.
- Crockett, L. (2002) Fundamental issues in honors teaching: Data, information, knowledge, and wisdom on the Wired Campus. En Ch. L. Fuiks y Larry, C. (Eds) *Teaching and learning in honors. National Collegiate Honors Council Monograph Series*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566727.pdf>
- De Alba, M. (2004). El Método ALCESTE y su Aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on social representations*, 13, 1.1-1.20.
- Fernández-Molina, M. y Castro-Zamudio, S. (2011). *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS*. Universidad de Málaga.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. doi: 10.1111/j.14697610.1983.tb00123.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance: survol du MDDT 2.0. ANAE. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (119), 409-417.
- García-Barrero, A., y Flor, P. de la (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405008>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gómez, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 103-117.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. DOI: 0.4438/1988-592X-RE-2014-364-261.
- Lombroso, C. (1893). *The man of genius*. Londres: Walter Scott.
- McClarty, K. S. (2015). Life in the fast lane: effects of early grade acceleration on high school and college outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 59(1) 3-13.
- Mönks, F.J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito (dir) *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdotados*, (pp.139-152). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: Highability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Moon, T. R. y Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Olivier, P.R., Navarro-Guzmán, J.I., Menacho-Jiménez, I., López-Sinoga, M.M. y García-Sedeño, M.A. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and*

- Psychology*, 9(2), 72-78. doi:10.1016/j.ejeps.2015.12.001
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156.
- Pérez Tejera, J., Borges, A. y Rodríguez Naveiras, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *TALINCREA*, 4(1), 40-51.
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S. & Glock, S. (2015). Gifted and Maladjusted? Implicit Attitudes and Automatic Associations Related to Gifted Children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184. doi:10.3102/0002831215596413.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale: ALCESTE. *Les cahiers de l'Analyse des Données*, 4, 471-484.
- Reinert, M. (2003). *Alceste users' manual*. Toulouse: Image.
- Reis, S.M. and Renzulli, J.S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Difference*, 20, 308-317.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp.53-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. En Sternberg R. J. y Davidson J. E. (eds.). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Riba, S. S. y Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 3-25.
- Rodríguez-Naveiras, E., Rodríguez-Dorta, M. y Pérez-Tejera, J. (2018). Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo para altas capacidades. *TALINCREA*, 4(8), 15-27.
- Rost, D.F. (2016, mayo). Giftedness: A risk or protective factor for the psychosocial development? Selected findings from the Marburg Giftedness Study. Congreso Internacional, ANEIS. Coimbra, Portugal.
- Sastre-Riba, S. and Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.
- Sastre-Riba, S. and Viana-Sanz, L. (2016). Funciones ejecutivas y capacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 62(1), 65-71.
- Sayler, M.F. (2009). Gifted and thriving: A deeper understanding of the meaning of GT. In L. Shavinina (ed) *The international handbook on giftedness* (p.p 215–230). Amsterdam: Springer Science & Business Media.
- Scager, K. Akkerman, S. F., Pilot, A., Wubbels, T. (2014). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 39(4), 659–679, <http://>

- dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.743117
- Silverman, L.K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116. doi:10.1080/02783199409553636
- Soriano de Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 25(1), 43-64.
- Soriano, E.I, y Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212.
- Sternberg, R. J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition*, 15, 1-48.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-287.
- Sternberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. Lubart (eds), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.21-52). New York: Cambridge University Press.
- Terman, L. y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius, 3 vols. Vol. I, Mental and Physical Traits of One Thousand Gifted Children, 1925; Vol. II, The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, 1926; Vol III, The Promise of Youth, 1930*. Oxford England: Stanford University Press.
- Valadez, D., Zambrano, R. y Borges, A. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *TALINCREA*, 5(10), 36-48.
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T. y Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295
- Warne, R. T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell-Horn-Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3-15. DOI: 10.1177/0016986215605360
- Ziegler, A. y Heller, K.A. (2000) Conceptions of giftedness from a met-theoretical perspective. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 3-21. Oxford: Elsevier.