

**Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales**

**The importance of teacher training for the educational inclusion of gifted and talented students**

**Ensayo**

Lucía Barrenetxea-Mínguez<sup>1</sup>  
[luciabarrenetxea@deusto.es](mailto:luciabarrenetxea@deusto.es)

Miryam Martínez-Izaguirre<sup>2</sup>  
[miryam.martinez@deusto.es](mailto:miryam.martinez@deusto.es)

*Recibido: 11 de julio de 2019      Evaluado: 16 de septiembre de 2019*

*Aceptado para su publicación: 14 de octubre de 2019*

**Resumen**

El presente artículo pretende visibilizar la falta de inclusión educativa a la que se enfrenta el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales en los centros escolares. La evidencia científica muestra desconocimiento de las necesidades educativas reales que presenta este colectivo, y la falta de ajuste de la intervención educativa a sus características, condicionando su pleno desarrollo y bienestar, así como su contribución al desarrollo

**Abstract**

The present work aims to make visible the lack of educational inclusion faced by gifted students in schools. The scientific evidence has shown ignorance of the educational needs that gifted children have. Moreover, there is a lack regarding the adjustment of the education intervention taking into account their characteristics; the lack of educational opportunities limits their full development and well-being, as well as their contribution to social development. Therefore, the

<sup>1</sup> Graduada en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera y experta en el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías. Docente e Investigadora en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, España. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0353-0122>

<sup>2</sup> Dra. Pedagogía, Diplomada en Educación Infantil y experta en Neuropsicología de las Altas Capacidades Intelectuales y Desarrollo de la inteligencia. Docente e investigadora en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, España. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5665-1425>

social. Por ello, se analiza la conveniencia de medidas que garanticen una educación personalizada que favorezca el máximo aprovechamiento de sus talentos y compense sus debilidades. El escaso conocimiento del profesorado en torno a esta realidad, unido a la prevalencia de mitos y falsas creencias, perjudica su detección, la implementación de respuestas educativas eficaces e inclusivas, y el desarrollo socioemocional de estos estudiantes. Por ello, se propone la formación inicial y permanente del profesorado como medida urgente para atender a las necesidades de apoyo educativo del alumnado con alta capacidad intelectual. Las aportaciones de la comunidad científica coinciden en que esta promueve actitudes y acciones educativas equitativas e inclusivas, que posibilitan su identificación temprana y el establecimiento de medidas respetuosas con su modo de ser y aprender, se estimula así su potencial, y posibilita su bienestar emocional y el desarrollo de un concepto ajustado de sí mismo.

**Palabras clave:** inclusión educativa, altas capacidades intelectuales, mitos, formación docente.

convenience of measures that guarantee a personalized education that enhances their talents and attends their weaknesses is analysed. The limited knowledge of teachers about this reality, together with the prevalence of myths and false beliefs, harms their detection, the implementation of effective and inclusive educational responses, and the social-emotional development of this student body. For this reason, the initial and permanent training of teachers is proposed as an urgent measure to meet the educational support needs of students with high intellectual capacity. The scientific community agree that teacher training has several positive effects. It promotes equitable and inclusive attitudes and educational measures; it facilitates early identification and, it advocates respect to the learning styles and ways of being of these learners. Thus, teachers' professional development stimulates gifted student's potential and cultivates their emotional well-being and the development of an adjusted concept of themselves.

**Keywords:** educational inclusion, giftedness, myths, teacher training.

## **Introducción**

La educación es indispensable para que el ser humano tenga una vida lo más plena posible. Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad (Echeita y Duk, 2008) que desarrolle sus habilidades, ya sean bajas o altas, para desarrollar al máximo su potencial (Mönks y Pflüger, 2005), pudiendo así convertirse en agentes de cambio comprometidos con una sociedad mejor. De hecho, las leyes educativas que rigen la educación obligatoria coinciden en considerar como una de sus finalidades prioritarias el pleno desarrollo del alumnado con el fin de promover su inclusión social, su participación activa en la sociedad y su contribución a la mejora. Siendo necesario, para ello, garantizar el cumplimiento de principios como la equidad, la inclusión y el derecho a una educación de calidad que busque la excelencia.

Para lograr estos principios, el sistema educativo precisa crear condiciones que posibiliten una enseñanza personalizada que responda a la diversidad; realidad que debe ser aceptada, reconocida y respetada creando las condiciones necesarias para salvaguardar la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos y alumnas (Martín-González, González-Medina, Navarro-Pérez y Lantigua-Estupiñan, 2017). Partiendo de la premisa de que cada alumno y alumna importa, e importa de manera igual (UNESCO, 2017), las políticas educativas han reproducido los valores de inclusión. Es por ello que los centros escolares están en plena transformación cultural y estructural, adoptan medidas con el fin de generar condiciones para una educación inclusiva e introducen cada vez más propuestas y proyectos innovadores que traen cambios metodológicos acordes con los retos actuales. Sin embargo, más allá de un consentimiento generalizado, es indispensable que haya un cambio en el comportamiento de los agentes educativos. Y para ello, es necesario que haya una intencionalidad, una cooperación y una formación.

Son reseñables los avances realizados a lo largo de las últimas décadas en este sentido. Progresivamente se ha propiciado la integración de los estudiantes con discapacidad en los centros escolares y se ha implementado una enseñanza individualizada, acorde a las necesidades especiales de este colectivo con el fin de

garantizar sus derechos educativos. Asimismo, los movimientos migratorios, cada vez más frecuentes, han requerido la implantación de medidas educativas que fomenten una educación intercultural con el fin de responder de manera inclusiva a la diversidad cultural presente en las aulas de los centros (Essomba, 2006; Leiva, 2008; Téllez, 2008; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

Sin embargo, en este contexto, la realidad escolar muestra como asignatura pendiente la sensibilización con las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta los estudiantes con altas capacidades intelectuales, y la necesaria inclusión educativa de este colectivo.

### **El alumnado con altas capacidades, colectivo en riesgo de exclusión educativa**

Si bien, la normativa vigente establece medidas para responder a las necesidades del alumnado más capaz, como la adaptación del currículo o la flexibilización del periodo de escolarización, su aplicación es meramente testimonial entre los estudiantes detectados (Callahan, Moon y Oh, 2017; Callahan, Moon, Oh, Azano, Hailey, 2014). Asimismo, los niveles de detección de este colectivo son mínimos hasta el momento. Por contra, el alumnado con alta capacidad experimenta durante su escolaridad modelos instructivos poco ajustados a sus necesidades educativas, enfrentándose a un currículum no diferenciado, así como a aprendizajes repetitivos y de ritmo lento (Schmitt y Goebel, 2015), originando en ellos situaciones de aburrimiento, apatía, soledad, bajo rendimiento y aversión a la escuela (Brulles, Saunders y Cohn, 2010; Cross, 2014; Kieboom, 2014; Reis y McCoach, 2000; citados por Vreys, Ndungbogun, Kieboom y Venderickx, 2018).

La investigación en educación advierte de la importancia de una respuesta educativa personalizada que permita garantizar la inclusión educativa de este alumnado y el pleno desarrollo de su potencial (Jones y Hébert, 2012; Landis y Reschly, 2013; Preckel, Götz, y Frenzel, 2010; Vogl y Preckel, 2014; citados por Schmitt y Goebel, 2015), a través de un currículum diferenciado y enriquecido, respetuoso con su ritmo y profundidad de aprendizaje, que suponga un desafío académico y les permita desarrollar de manera óptima sus talentos (Rogers, 2007).

## **Principales factores que limitan la inclusión del alumnado con altas capacidades en los centros escolares**

Los principales factores que condicionan y limitan la inclusión educativa del alumnado que presenta capacidades intelectuales sobresalientes se sitúan en el desconocimiento de la naturaleza de la alta capacidad y las características que presentan quienes la poseen, así como las falsas creencias y mitos arraigados socialmente que condicionan la mirada del docente.

Por ello, a continuación, se profundiza en el conocimiento que la investigación aporta sobre esta manifestación diferencial de la inteligencia y se describen los principales mitos que llevan a los docentes a generar una visión distorsionada de este alumnado y a promover una acción educativa desajustada, limitando las posibilidades de inclusión de los escolares con alta capacidad en el sistema educativo.

## **Naturaleza de las altas capacidades intelectuales y factores que inciden en su desarrollo y cristalización**

En la actualidad, existe consenso entre la comunidad científica a la hora de conceptualizar las altas capacidades intelectuales bajo un enfoque multidimensional, que supera definiciones estáticas basadas en la medición del CI; para considerarla como el desarrollo y transformación de un potencial que se presenta en la infancia y que puede promover logros sobresalientes en la adultez (Cross, 2011; Pfeiffer, 2012; Sastre-Riba y Fonseca-Pedrero, 2019; Sastre-Riba y Pascual-Sufrate, 2013).

Una mayor eficacia neural derivada de una arquitectura cerebral de base diferente, posibilita habilidades intelectuales de orden superior, memoria elevada, mayor rapidez y facilidad para integrar información de mayor nivel de complejidad con menor nivel de repetición (Coleman, Micko y Cross, 2015; Geake y Gross, 2008; Gobierno Vasco, 2019; Munro, 2013; Vreys et al., 2018). También permite la presencia de habilidades elevadas a nivel lingüístico, en razonamiento, al transferir aprendizajes a contextos diversos y un alto nivel de sensibilidad (Pfeiffer, 2012), definida de manera detallada por Dabrowski (1964).

Aunque todo perfil que presenta altas capacidades dispone de fortalezas, también presenta debilidades, viéndose su éxito condicionado por la manera en la que estas últimas sean apoyadas y compensadas (González-García, 2015). De ahí que la escuela disponga de un papel crucial para su desarrollo y cristalización (Olszewski-kubilius y Corwith, 2018; Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011), y por ello, la identificación de este colectivo sea un paso inexcusable.

La diversidad combinatoria genética, unida a diferentes cursos de desarrollo y contextos educativos diversos, provocan la existencia de perfiles heterogéneos que dificultan su identificación, y la presencia de diferencias en los logros académicos, en su desarrollo social, cognitivo y emocional.

Estudios recientes indican que, características personales, la incidencia del perfeccionismo (Sastre-Riba y Fonseca-Pedrero, 2019), la falta de una educación emocional (Zeidner y Matthews, 2017), así como un escaso reto cognitivo en las actividades escolares (Van-Gerven, 2017), generan que el funcionamiento ejecutivo superior esperado no sea siempre un hecho. Así pues, son frecuentes las dificultades ejecutivas, que se perciben en hábitos de estudio inadecuados, dificultades a nivel manipulativo, en la expresión escrita o en el modo de explicar su manera de resolver los problemas (Gobierno Vasco, 2019).

Es decir, los estudiantes con altas capacidades pueden mostrar alto rendimiento, pero puede que no exprese sus habilidades en el ámbito escolar (Lohman, 2005). Esta realidad provoca que sólo un escaso porcentaje del alumnado con alta capacidad, aquellos conocidos como la punta del iceberg, sea identificado y atendido (García-Perales y Almeida, 2019). Mientras que la mayoría queda oculta bajo las aguas (Pfeiffer, 2012; Silverman, 2013), cargados de mitos y estereotipos. Es reseñable la vulnerabilidad añadida que presentan los estudiantes con doble excepcionalidad, en la que confluyen alta capacidad, dificultades de aprendizaje y/o discapacidad (Reis, Baum y Burk, 2014); las alumnas con altas capacidades, por los estereotipos y roles sociales atribuidos, que condicionan su identidad y limitan su éxito escolar, personal y social (Trillo, 2012); así como el alumnado en

desventaja social (Ecker-Lyster y Niileksela, 2017; Peña del Agua, 2002; Rodríguez, 2002).

Es decir, aunque resulta relevante la configuración cerebral de base, dispuesta genéticamente, los aspectos psicosociales han de ser también cuidados. De hecho, entre las principales barreras para la cristalización de la alta capacidad se encuentran: la escasez de formación y sensibilización docente, programas educativos personalizados, la falta de apoyo familiar, la pertenencia a grupos en desventaja social y el efecto pigmalión negativo, entendido como las bajas expectativas sobre las posibilidades del alumnado (Sastre-Riba, 2014).

### **Mitos y falsas creencias presentes en la sociedad y entre el colectivo docente**

Existe una mitificación sobre la alta capacidad a nivel social y entre el profesorado que dificulta la detección e intervención con el alumnado más capaz, poniendo en riesgo su inclusión educativa. Entre los mitos más arraigados se sitúan que el alumnado con alta capacidad presenta características similares, sobresale en todas las áreas, muestran alto rendimiento, desean destacar en el aula, finalizan rápido las tareas, no necesitan ayuda para lograr el éxito, sus trabajos destacan por su pulcritud y si sufren fracaso escolar, es por falta de motivación (Gobierno Vasco, 2019; Pérez, Domínguez y Díaz, 1998; Rodríguez, 2001; Treffinger, 2009).

Esta falsa creencia lleva a profesionales de la educación a pensar que, si se observa algún indicio de conducta "inmadura", o de falta de atención y/o adaptación, el sujeto no posee una alta capacidad intelectual. Sin embargo, "los superdotados no son realmente "super", son simplemente personas con amplias capacidades en unas áreas determinadas. En todo lo demás pueden ser iguales, o incluso inferiores a otras personas" (Rodríguez, 2001, pág.8).

En esta misma línea, tal y como afirman Reis y Renzulli (2009) "no hay un solo grupo homogéneo de niños y adultos superdotados, y la superdotación es de desarrollo, no fija al nacer" (pág. 233). Por lo tanto, el talento no es un valor fijo, que se tiene o no se tiene. Por el contrario, el talento es considerado como un conjunto de comportamientos de diferentes tipos, que se pueden desarrollar en ciertas

personas, en determinados momentos y bajo ciertas circunstancias (Renzulli, 2012).

La presencia de mitos entre el profesorado condiciona la intervención educativa con el alumnado con alta capacidad, dificultando que la respuesta se ajuste a los intereses y necesidades reales del alumnado, poniendo en riesgo su desarrollo y bienestar (Laine y Tirri, 2016; Vreys et al., 2018; Schmitt y Goebel, 2015), su rendimiento y provocando en él actitudes de rechazo hacia la escuela. De este modo, son habituales los casos en los que se confirma el efecto pigmalión negativo (Roa-Bañuelos, 2017). Y es que, los mitos que prevalecen generan entre el profesorado la falsa creencia de que su actuación no condiciona el bienestar y desarrollo del alumnado (Maia-Pinto y Fleith, 2012).

Por otra parte, la investigación en el área recoge que, la consideración entre el profesorado de la personalización de la educación en los casos de alta capacidad como algo elitista que beneficia exclusivamente a quien la presenta (Schmitt y Goebel, 2015), hace considerar erróneamente prioritarias otras necesidades educativas (Vreys et al, 2018), genera la sensación de que la alta capacidad provoca sentimiento de inferioridad en el resto de alumnado (Plunkett y Kronborg, 2011; Schmitt y Goebel, 2015), y llega incluso a generar hostilidad docente hacia este alumnado (Geake y Gross, 2008; Vreys et al., 2018).

Aunque no necesariamente todas las personas que trabajan con estudiantes con alta capacidad lo defienden, se ha planteado en varias ocasiones la necesidad de que haya un currículum específico para este alumnado y así minimizar los esfuerzos que requiere buscar la “óptima” programación curricular, eliminando de esta manera un campo de alternativas. Hecho que en la mayoría de las ocasiones se convierte en un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la difusión del conocimiento en lugar del desarrollo óptimo de las competencias de los escolares (Kaplan, 2009). Por ello, se debe dejar atrás el ideal de un único currículum para el alumnado superdotado ya que este dependerá del perfil del alumno y su contexto socioeducativo.



Confluyen también en la intervención educativa falsas creencias en relación al efecto nocivo a nivel socioemocional que provocan las medidas de aceleración, que contrastan, sin embargo, con la evidencia científica de que el alumnado acelerado mejora a nivel académico, en su autoestima, autoconcepto y en su nivel de integración social (Hoogeveen, Van-Hell y Verhoeven, 2012).

Se han de contemplar también las falsas creencias relacionadas con las dificultades de adaptación y ajuste psicosocial del alumnado con alta capacidad (Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt y Glock, 2015). En relación a ellas, los resultados de la investigación permiten concluir que las personas con altas capacidades no son más o menos propensas que otras personas a tener problemas de salud mental (Peterson, 2009). En todo caso, su desajuste y dificultades son una consecuencia de la falta de adaptación de la respuesta educativa a las necesidades que presenta el alumnado con alta capacidad (Betts y Neihart; 1988).

Asimismo, es imprescindible ser conscientes de que,

la felicidad de las personas no viene dada por su mayor o menor capacidad intelectual, sino por el ambiente (escolar, familiar, etc.) que le rodea y por el grado de integración y aceptación en el mismo. El único aspecto en donde el superdotado puede sentirse infeliz haría referencia a que sus necesidades educativas no fueran atendidas, creando en él una falta de atención y de sensación de no progresar, de fracaso en definitiva (Rodríguez, 2001, pág.8).

Todo ello, hace evidente la relevancia de la formación docente en el ámbito de la alta capacidad (Tirri, 2017) para garantizar una educación equitativa y salvaguardar el derecho a una educación inclusiva también para el alumnado con alta capacidad.

### **La necesaria sensibilización y formación docente para garantizar una educación equitativa e inclusiva para el alumnado con altas capacidades intelectuales**

Aunque haya habido avances en el campo, la alta capacidad intelectual sigue siendo un tema controvertido (Subotnik et al., 2011) y, por tanto, la comprensión y visión que se tiene sobre este alumnado en la profesión docente no es compartida. El estudiante con altas capacidades, teniendo un modo y ritmo de aprendizaje diferentes al que se establece en el aula, sigue sin recibir una instrucción curricular

que le rete (Berman, Schultz y Weber, 2012). En gran medida, porque persiste el desconocimiento por parte de muchos profesores y profesoras sobre el actual paradigma de la concepción de las altas capacidades intelectuales (Berman et al., 2012; Peters y Jolly, 2018; Reid y Horváthová, 2016).

No potenciar a los estudiantes con alta capacidad puede provocar la pérdida de talento y/o que abandonen sus sueños (Silverman, 2013). Por ello, es preciso garantizar la equidad en educación permitiendo que todos, incluido el alumnado con altas capacidades intelectuales, tenga la posibilidad de desarrollarse plenamente, sentirse incluido y lograr el bienestar. Así pues, y según expresan Renzulli y Reis (2016), no se deben permitir pretextos que permitan que se excluya de este derecho al escolar más capaz, sea por negligencia o por ignorancia.

Dado que la capacidad para manifestar el potencial en logros excelentes no sólo depende de una configuración cerebral de base, sino que se ve condicionado también por factores personales y ambientales (Sastre-Riba y Ortiz, 2018), la escuela debe contribuir a través de la acción docente a garantizar las condiciones básicas para su autoconocimiento, bienestar y desarrollo.

Se ha demostrado que la formación influye de manera positiva en la práctica educativa del magisterio para atender al alumnado con altas capacidades (Bangel, Moon y Capobianco, 2010; Dixon, Yssel, McConnell y Hardin, 2014; Vidergor y Eilam, 2011; Vreys et al., 2018). Sin embargo, la formación del profesorado en este ámbito está profundamente condicionada por la falta de programaciones que atiende a la alta capacidad intelectual en la formación inicial del docente (Mönks y Pflüger, 2005; Roa-Bañuelos, 2017). Ello deriva en que las falsas creencias alrededor de la alta capacidad intelectual se hagan presentes en la acción educativa, originando buena parte de los problemas que existen para dar respuesta a este alumnado (Rodríguez, 2001).

Teniendo en cuenta que la alta capacidad no garantiza alto rendimiento (VanTassel-Baska, 2000), la flexibilidad docente y escolar son de gran importancia para responder a las necesidades educativas que presenta este alumnado. Solo así serán capaces de monitorizar el progreso y seleccionar aquellos programas y

modelos curriculares que se adapten a las necesidades específicas de apoyo de estos estudiantes (Cao, Jung y Lee, 2017).

La formación docente resulta un elemento clave ya que ello propicia la detección y la adaptación a las necesidades de los escolares con alta capacidad intelectual mediante la instrucción diferenciada, lo cual posibilita desarrollar el potencial y lograr el éxito personal, académico y social (Dixon et al., 2014; Heyder, Bergold y Steinmayr, 2018; Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lallema y Reijnders, 2016; Pérez, 2006; Pérez y Betrán, 2010; Schmitt y Goebel, 2015; Subotnik et al., 2011; VanTassel-Baska, 2015; VanTassel-Baska y Brown, 2007). Esto solo será posible mediante una cualificación docente que le sensibilice con esta realidad, le permita comprender al alumnado con alta capacidad, identificar y potenciar sus fortalezas y comprender sus debilidades, es decir, ayudándole en su refuerzo (NAGC-CEC, 2013). Es a través de su cualificación como podrá tener interacciones significativas con los estudiantes y contribuir al desarrollo socioemocional de estos (Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Osorio, 2013).

Además, la formación inicial y continua debe proveer a los docentes de competencias para fomentar el crecimiento de la confianza en su capacidad de autoevaluación, para proporcionar una educación de calidad al alumnado más capaz (Vreys et al., 2018). Además, dicha formación preparará al cuerpo docente para la planificación e implementación de aprendizajes personalizados adaptados a las capacidades e intereses de los estudiantes, utilizando de manera adecuada las evaluaciones diferenciadas con el objetivo de seleccionar, adaptar y crear materiales para para la instrucción que supongan un desafío para el alumnado con alta capacidad intelectual (NAGC-CEC, 2013).

A su vez, ello permitirá al profesorado realizar una compactación curricular, extrayendo del currículo ordinario el contenido que el alumnado domina. Es decir, el docente será capaz de contemplar lo que el alumno o la alumna ya sabe y se adaptará a su modo diferente de aprender (Munro, 2013; Vreys et al., 2018).

Por otra parte, es importante que la formación del profesorado preste atención al contenido y a las habilidades de la materia que se enseña (Kaplan, 2009), poniendo a disposición propuestas educativas que reten y desafíen sus talentos y generen desafíos intelectuales que incentiven su capacidad reflexiva, crítica y creativa (Acosta y Alsina, 2017; Conejeros-Solar et al., 2013).

En síntesis, la formación inicial y continua del cuerpo docente debe promover el conocimiento sobre las características del alumnado con altas capacidades intelectuales, la disposición de acompañar a los alumnos y alumnas en el desarrollo de sus talentos, la flexibilidad y la activación de recursos personales para el óptimo manejo didáctico y de estrategias que estimulen la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico.

### **Conclusiones**

A pesar de que la escuela inclusiva debe desarrollar al máximo el potencial de todas las personas, el alumnado con altas capacidades intelectuales pasa desapercibido en muchas ocasiones.

La sensibilización con las necesidades educativas del alumnado con alta capacidad intelectual requiere desterrar conceptualizaciones monolíticas basadas en el CI, y en la idea de que es algo con lo que se nace y permanece inmutable; para poder comprender que la alta capacidad está condicionada por una arquitectura cerebral (genética), que se ve modulada por el ambiente (escuela, familia...) y factores de personalidad, la motivación, el *coping* o el azar. Es decir, la provisión de oportunidades educativas apropiadas y efectivas para el desarrollo de los talentos es un aspecto de suma importancia a la hora de atender las altas capacidades intelectuales.

Este alumnado necesita una instrucción que le rete, que desarrolle sus habilidades cognitivas y atienda a los ámbitos socioemocionales. Para ello, es necesario que el profesorado se detenga a observar a su alumnado, conozca su perfil y sepa detectar tanto sus habilidades como sus necesidades.

Se observa que una educación personalizada y ajustada a sus necesidades específicas de apoyo educativo no es una acción elitista, sino la garantía del derecho de este alumnado a disponer de una educación que promueva su pleno desarrollo y el bienestar personal y social. Asimismo, supone la oportunidad de que el desarrollo del talento permita contribuciones valiosas para la sociedad a la que pertenece.

En estas actuaciones, el papel del profesorado y su conocimiento en este ámbito son fundamentales.

La falta de formación docente conduce a que un número significativo de estudiantes vea puesta en duda su capacidad en su paso por la escuela, y que solamente sea asumida su alta capacidad en los casos en los que sobresalen por su rendimiento, muestran alta motivación y esfuerzo aun cuando no reciben apoyo educativo. Sin embargo, sólo la formación docente favorece el reconocimiento de todos ellos.

Por ello, disponer de profesorado formado, sensibilizado y capaz de detectar al alumnado más capaz se presenta como una acción clave a abordar en el sistema educativo para garantizar la equidad y la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades.

En definitiva, diseñar planes de formación inicial y permanente del profesorado es determinante, así como evaluar su impacto. Pues la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad no debe considerarse una opción del docente, sino un derecho del alumnado que debe ser preservado si se pretende que todos los alumnos y alumnas, también aquellas personas que presenta altas capacidades, tengan un espacio en la escuela inclusiva.

### **Referencias bibliográficas**

- Acosta, Y. & Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 94, 71-92. Recuperado de: <https://bit.ly/2xJUxos>

- Bangel, N. J., Moon, S. M. & Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54, 209–221. doi: 10.1177/001698621036925
- Berman, K. M., Schultz, R. A. & Weber, C. L. (2012). A Lack of Awareness and Emphasis in Preservice Teacher Training: Preconceived Beliefs About the Gifted and Talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 19–26. doi: 10.1177/1076217511428307
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 2(32), 248-253. doi: 10.1177/001698628803200202
- Callahan, C., Moon, T., & Oh, S. (2017). Describing the Status of Programs for the Gifted: A Call for Action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20–49. doi: 10.1177/0162353216686215
- Callahan, C., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P. & Hailey, E. P. (2014). What works in gifted education documenting the effects of an integrated curricular-instructional model. *American Educational Research Journal*, 52(1) 137-167. doi: 10.3102/0002831214549448
- Cao, T. H., Jung, J. Y. & Lee, J. (2017). Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3) 163-203. doi:10.1177/1932202X17714572
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 790-812. doi: 10.1177/0162353211417340
- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376. doi: 10.1177/0162353215607322
- 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. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y9JKmg>
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Waco: Prufrock Press.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 111–127. doi: 10.1177/0162353214529042

- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de: <https://bit.ly/2QAJTJc/>
- Ecker-Lyster, M. & Nilleksela, C. (2017). Enhancing Gifted Education for Underrepresented Students: Promising Recruitment and Programming Strategies. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 79–95. doi: 10.1177/0162353216686216
- Essomba, M. (2006). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García-Perales, R., & Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60, 39-48. doi: [10.3916/C60-2019-04](https://doi.org/10.3916/C60-2019-04)
- Geake, J. G. & Gross, M. U. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. doi:10.1177/0016986208319704
- Gobierno Vasco (2019). Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. 2019-2022. Recuperado de: <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/departamento-educacion/>
- González-García, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas capacidades intelectuales*. (Tesis Doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teacher's Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44. doi: 10.1177/1475725717725493
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x
- Kaplan, S. N. (2009). Myth 9: There Is a Single Curriculum for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 257–258. doi:10.1177/0016986209346934
- Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lallema, M. M. & Reijnders, J. J. (2016). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. doi:10.1177/0016986215609113
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27, 149–164. doi: 10.1080/13598139.2015.1108185
- Leiva, J. (2008). Educación intercultural y conflicto: la visión del profesorado. *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-37.

- Lohman, D. F. (2005). An Aptitude Perspective on Talent: Implications for Identification of Academically Gifted Minority Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 333–360. doi:10.4219/jeg-2005-341
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 1(30), 189-214. Recuperado de: <https://bit.ly/2O5Acoz>
- Martín-González, D.M., González-Medina, M., Navarro-Pérez, Y. & Lantigua-Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104. Recuperado de: <https://bit.ly/2LnMI5Q/>
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University: Center for the Study of Giftedness.
- Munro, J. (2013). *Teaching gifted students: A knowing and thinking-based framework for differentiation*. East Melbourne Victoria: Centre for Strategic Education Seminar Series Paper, 227.
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A. & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186. Recuperado de: <https://bit.ly/2GnyCrL>
- NAGC-CEC. (2013). Teacher preparation standards in gifted and talented education. Recuperado de: <https://bit.ly/2SsOWOA/>
- Olszewski-kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, Academic Achievement and Giftedness: A Literature Review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37–55. doi: 10.1177/0016986217738015
- Patti, J., Brackett, M. A., García, C. F. & Prieto, M. F. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 145-156.
- Peña del Agua, A. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *XXI, Revista de Educación*, 4, 261-269. Recuperado de: <https://bit.ly/2JGXnBb>
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L. & Betrán, J. A. (2010). *Escala APT, aceleración para el talento*. México: Limusa.
- Pérez, L., Domínguez, P. & Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General Técnica.
- Peters, S.J. & Jolly, J.L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian*



*Association for Research in Education*, 45, 473-491. doi: 10.1007/s13384-018-0260-4

- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282. doi: 10.1177/0016986209346946
- Pfeiffer, S.I. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. doi: 10.1177/0734282911428192
- Plunkett, M. & Kronborg, L. (2011). Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 31-46. doi: 10.1080/15332276.2011.11673587
- 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
- Reid, E. & Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66–74. doi: 10.1515/jtes-2016-0015
- Reis, S. M., Baum, S. M. & Burk, E. (2014). An Operational Definition of Twice Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217 – 230. doi: 10.1177/0016986214534976
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235. doi: 10.1177/0016986209346824
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el curriculum para todo el alumnado*. Apeirón Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159. doi: 10.1177/0016986212444901
- Roa-Bañuelos, M. M. (2017). Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco: Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación (Tesis doctoral, Universidad Pública del País Vasco, Donostia-San Sebastián). Recuperada de: <https://bit.ly/2Yc0aI3/>
- Rodríguez, R. I. (2002). Superdotación y desventajas socioculturales. En Forteza, M.D. y Rosselló, M.R. (coords.). *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de

- Mallorcai: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. UIB. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y4a9O7>
- Rodríguez, R. I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears*, 11, 95-109. Recuperado de: <https://bit.ly/30oPaqM/>
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51(4), 382-396. doi: 10.1177/0016986207306324
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Rev Neurol*, 58(1), 89-98. Recuperado de: <https://bit.ly/2M1B8Ys>
- Sastre-Riba, S. & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. *Medicina*, 79, 33-37. Recuperado de: <https://bit.ly/2GI0Y67>
- Sastre-Riba, S. & Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56. Recuperado de: <https://bit.ly/2YhFhOn>
- Sastre-Riba, S. & Pascual-Sufrate, M. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, 56, 67-76. Recuperado de: <https://bit.ly/2O8ver3>
- Schmitt, C. & Goebel, V. (2015). Experiences of High-Ability High School Students: A Case Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428-466. doi: 10.1177/0162353215607325
- Silverman, L. (2013). Why Does Denmark Need Gifted Education? *Gifted Children's Symposium. Danish Association for Gifted Children*. Recuperado de: [www.giftedchildren.dk/content.php?735Linda-Silverman-Why-Doesenmark-Need-Gifted-Education&langid=](http://www.giftedchildren.dk/content.php?735Linda-Silverman-Why-Doesenmark-Need-Gifted-Education&langid=)
- Subotnik, R. F., Olszewski-kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056
- Téllez, J. (2008). *Educación Intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210-212. doi: 10.1080/02783193.2017.1318996
- Treffinger, D. (2009). Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 229-232. doi: 10.1177/0016986209346950

- Trillo, M. (2012). *Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad*. (Tesis Doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- Van-Gerven, E. (2017). Preventing and overcoming underachievement in gifted primary school students. *Slim! Educatief*, 1-13.
- VanTassel-Baska, J. (2015). La diferenciación en acción: el Modelo de Currículo. *Revista de Educación*, 368, 232-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-296
- VanTassel-Baska, J. & Brown, E. (2007). Towards best practice: an analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.
- VanTassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of identification practices in gifted education. *The Communicator*, 31, 39-41. Recuperado de: <https://bit.ly/2JFu6XI/>
- Vidergor, H. E. & Eilam, B. (2011). Impact of professional development programs for teachers of the gifted. *Gifted and Talented International*, 26, 143–161. doi: 10.1080/15332276.2011.11673598
- Vogl, K. & Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1). doi: 10.1177/0016986213513795
- Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T. & 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: 10.1080/13598139.2017.1312295
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182. doi:1177/0261429417708879