

¿PUEDE LA FORMACIÓN EN ALTAS CAPACIDADES AFECTAR LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

Carolina Seade Mejía

Universidad de Cuenca

Glenda Encalada

Universidad del Azuay

Ma. José Peñaherrera Vélez

Universidad de Cuenca

Yolanda Dávila Pontón

Universidad de Cuenca

Ximena Vélez Calvo

Universidad del Azuay

xvelez@uazuay.edu.ec

Fecha de Recepción: 2 Marzo 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

Investigaciones han fortalecido el argumento de que las actitudes de los docentes influyen de manera directa en sus emociones y prácticas educativas. Es primordial identificar estas actitudes para mejorar la formación y consecuentemente la práctica profesional. Con este antecedente, el objetivo de esta investigación es analizar el efecto que la formación en altas capacidades tiene en las actitudes de maestros de educación primaria hacia estos estudiantes. Se realizó un estudio cuasi-experimental pre y post test, con 15 profesores que asistieron a la Maestría de Educación Inclusiva en una universidad privada en Cuenca-Ecuador. Los maestros recibieron formación en diversos temas referentes a la educación de niños con altas capacidades, durante un módulo con una duración de 36 horas presenciales y 40 autónomas. Para evaluar las actitudes se utilizó el cuestionario "Opiniones sobre la educación de las personas con altas capacidades" de Gagné y Nadeau. Se evidenció que las actitudes mejoraron en los seis factores del cuestionario y en tres de estos existieron diferencias estadísticamente significativas. Esta mejoría evidente en las actitudes de maestros puede influir en las buenas prácticas educativas hacia estudiantes con altas capacidades, para aprovechar y despuntar su potencial. Se deja en manifiesto la necesidad de una formación docente pertinente y de calidad, que en la mayoría de escenarios formativos de Ecuador es un asunto pendiente.

Palabras clave: actitudes; altas capacidades; educación primaria; formación; maestros

ABSTRACT

Can training in giftedness affect the attitudes of teachers in primary education?

Research has strengthened the argument that teachers' attitudes directly influence their emotions and educational practices. It is essential to identify these attitudes to improve training and, consequently, professional practice. Under this context, the objective of this research is to analyze the effect that training in giftedness has on the attitudes of primary school teachers towards these students. A quasi-experimental pre and post-test study was carried out, with 15 teachers who attended the Inclusive Education master's program in a private university in Cuenca-Ecuador. The teachers received training in various subjects related to the education of children with giftedness, during a course with a duration of 36 on-campus hours and 40 autonomous hours. In order to evaluate the attitudes, the questionnaire "Opinions about the gifted and their education" by Gagné and Nadeau was used. The attitudes improved in six factors of the questionnaire, with three factors showing statistically significant differences. This evident improvement in the attitudes of teachers can influence good educational practices towards students with giftedness, helping them take advantage of and highlight a student's potential. It is clear that there is a need for relevant and quality teacher training, which in most training scenarios in Ecuador is a pending issue.

Keywords: attitudes; giftedness; primary education; training; teachers

INTRODUCCIÓN

Las actitudes de los docentes hacia los sujetos con altas capacidades (AC) han sido estudiadas por las implicaciones que estas tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Troxclair, 2013). Muchas de ellas tienen su origen en los estereotipos, mitos y creencias que han generado esta visión errada (Martínez et al; 2009). Estas creencias se originan por la falta de educación y conocimiento, pues los maestros preparados suelen tener mejores actitudes y además desarrollan habilidades para apoyar a estos estudiantes de forma efectiva (Portešová, Budiková y Juhová, 2014).

En este contexto se desarrolla esta investigación, pues, aunque los estudiantes con AC no deberían pasar desapercibidos en el aula, los docentes escolares no suelen estar preparados para identificarlos y apoyarlos acertadamente durante su escolaridad (Cárdenas, 2010), situación que puede evidenciarse a través de las actitudes que estos manifiestan.

EL PESO DE LAS ACTITUDES

Las actitudes son un valor fundamental en los docentes. El peso que estas tienen en los procesos educativos de los estudiantes con AC ha sido investigado desde hace décadas (Viejo, Gómez y Ortega, 2019). Las actitudes son una serie de creencias que orientarán la toma de decisiones sobre cómo actuar con alumnos con AC (Fernández, Tourón y Reyero, 2002). Además, influenciarán en la detección de estudiantes y en las acciones educativas que se lleven a cabo en las aulas escolares (Rayo, 2001).

Tras las actitudes desfavorables hacia la atención educativa de estos sujetos, se encuentra una falta de comprensión del problema y un gran desconocimiento de sus necesidades y potencial (Fernández et al., 2002). Estos sentimientos de resistencia, junto con la falta de conocimiento y el uso de estrategias poco adecuadas son las causas de desajuste escolar del alumno con AC (Siegle y McCoach, 2007). Al parecer el desempeño docente se ve afectado por el ciclo conocimiento-actitud-práctica, siendo cada uno de estos factores en este orden el que afecta, modifica y mejora al siguiente.

Los predictores potenciales de las actitudes positivas son la formación inicial y continua, la experiencia y la autopercepción como poseedor de una AC (Del Caño, et al., 2009; Lassing, 2009; Medina, 2006; Siegle y Mc Coach, 2007). Esta relación conocimiento-actitud es bastante lógica, pues los profesores que están familiarizados con las características de los altamente dotados y con

las ventajas y dificultades que se pueden dar durante su enseñanza, son más comprensivos, generan mejores respuestas educativas (Perkovi, Jur ec y Bori, 2015) y se esfuerzan por que estos alumnos tengan una educación exitosa (Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras, y Gari, 2014).

Existe evidencia de que las actitudes de los maestros demuestran su filosofía educativa, misma que impactará en la forma en la que desarrollen el currículo y sus respectivos procesos educativos (Plunkett y Kronborg, 2011). En consecuencia, las actitudes del maestro son determinantes para influir en la satisfacción de necesidades y el buen rendimiento de los estudiantes con AC (Al-Makhalid, 2012; Sallan, 1991). Es por estos aspectos que muchos autores consideran a la actitud como un factor que refleja la idoneidad del maestro para este alumnado (David, 2011).

Algunas investigaciones recogen los resultados respecto a las actitudes del docente hacia las AC, luego de un proceso de formación. Por ejemplo, un estudio realizado con distintos grupos de estudiantes pertenecientes a pedagogía, psicopedagogía y magisterio, comparó las percepciones hacia las AC de acuerdo al tipo de formación. Para ello se organizaron cuatro grupos; el primer grupo escogió una asignatura optativa sobre la educación de AC; el segundo y tercer grupo no cursó ninguna asignatura relacionada con la educación de estos alumnos; finalmente, el cuarto grupo sólo recibió una breve información sobre las AC. Los resultados demostraron que la información recibida influye en las actitudes de los futuros profesionales de educación, pues evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de alumnos que asistieron al curso sobre educación de alumnos con AC con aquellos que no recibieron esta formación. Estos resultados permitieron destacar la importancia de incluir módulos o cursos durante la formación del profesorado, relacionados con las AC (Fernández et al., 2002).

Al comparar las actitudes de maestros en activo y en maestros en formación, se evidenció en los dos grupos que las actitudes menos favorables hacia el trabajo con estos alumnos son determinadas por la falta de formación o por falta de experiencia (Medina, 2006). En efecto, se ha comprobado que el nivel de formación en el tema afecta las estimaciones hacia estos sujetos, siendo los que tienen mayor formación más cautelosos en sus apreciaciones y con actitudes más favorables hacia otras formas de educación como la aceleración y el enriquecimiento curricular (Perkovic et al., 2015; Polyzopoulou et al., 2014). También se ha podido encontrar actitudes más positivas hacia los estudiantes con AC por parte de los profesores más jóvenes, por su voluntad y entusiasmo para comprometerse laboralmente a los desafíos de que implica el trabajo con este grupo de alumnos (Perkovic et al., 2015).

En consecuencia, se aprecia la necesidad de que el maestro conozca a fondo las diversas formas de potenciar las AC para disminuir su resistencia relacionada con las respuestas educativas (Troclair, 2013). Además, los educadores que están familiarizados con los rasgos positivos de los estudiantes con AC, suelen ser más conscientes y comprensivos del origen de los comportamientos negativos, que muchas veces se originan por la falta de estimulación intelectual (Ruiz y Perales, 2017), y suelen generar apoyos que además mejoran su adaptación social (Landron, Montoro y Ruiz, 2018).

Esta relación formación-actitud fundamenta el planteamiento del objetivo de nuestro estudio, pues buscamos analizar el efecto que la formación en AC tiene en las actitudes de maestros de educación primaria.

MÉTODO

Tipo de estudio

La presente investigación es cuasi experimental, de corte transversal, realizada con una muestra intencional.

¿PUEDE LA FORMACIÓN EN ALTAS CAPACIDADES AFECTAR LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

Participantes

El estudio se realizó con 15 estudiantes de la Maestría en Educación Básica Inclusiva de la Universidad del Azuay (Cuenca - Ecuador), 14 fueron mujeres y ninguno de ellos había tenido experiencia con AC. La media de edad de los participantes es 30,13 años y su desviación típica 6,96. Con respecto a los años de trabajo, la media corresponde al 6,73 años con una desviación típica de 6,89. Todos los participantes son docentes de educación general básica (EGB). El 87% son licenciados en ciencias de la educación y 13% psicólogos educativos, 60% docentes de escuelas urbanas y el 40% de escuelas rurales.

Instrumento

Se aplicó la escala "Opinions about the gifted and their education" (Gagné y Nadeau, 1991). La escala original está en lengua inglesa, por lo que se tradujo al castellano y se realizó una adaptación cultural y de expresiones con la ayuda de dos profesores de educación primaria y dos profesores universitarios expertos en el tema. El instrumento tiene los siguientes factores: 1. Necesidades y apoyo (i.e. Los niños con AC se aburren en el aula ordinaria de clase); 2. Resistencia a las objeciones (i.e. Los programas especiales para niños con AC generan diferencias elitistas); 3. Valor Social (i.e. Las personas con AC son un recurso valioso para la sociedad); 4. Rechazo (i.e. Muchos profesores sienten que su autoridad y/o conocimiento es amenazado por los niños con AC); 5. Agrupamiento por capacidad (i.e. La separación de los alumnos con AC en grupos aumenta la buena o mala manera de etiquetar a estos estudiantes) y 6. Aceleración Escolar (i.e. Saltarse niveles educativos puede generar en el niño con AC dificultades de adaptación social). El instrumento está organizado en una escala Likert, desde 1 (muy de acuerdo) hasta 5 (muy en desacuerdo). Si las respuestas se acercaban a uno, mostraban una actitud positiva hacia la pregunta consultada; por otro lado, un valor que se acerca a cinco manifiesta una actitud negativa y hacia tres una actitud neutral. El instrumento tiene 34 preguntas de las cuales 17 son inversas. En estos casos una respuesta que se acerca a cinco mostraba una mejor actitud. Las respuestas de estas preguntas se codificaron de manera inversa para el análisis de datos. La escala original reporta una consistencia interna y fiabilidad con un Alfa de Cronbach de ,91. Para nuestro estudio se eliminaron las preguntas 27 y 28 que hacen referencia al pago de impuestos para el apoyo a las personas con altas capacidades, debido a que esta no es una situación que se presente en nuestro contexto.

Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en el transcurso del Módulo de Altas Capacidades de la Maestría en Educación Básica Inclusiva de la Universidad del Azuay. El módulo fue impartido por una docente investigadora en AC, miembro del equipo de investigación. En la primera clase, los participantes llenaron los respectivos consentimientos informados y se aplicó el pretest. Posteriormente cursaron el módulo con 36 horas presenciales y 40 horas autónomas/prácticas, en las que se revisaron los siguientes temas: Mitos sobre las altas capacidades, Marco Normativo nacional e internacional, Modelos, Conceptos, Características, Identificación y Respuestas educativas. Finalizado el módulo se aplicó nuevamente a los participantes la misma escala (postest) para comparar los resultados.

Para el análisis de datos, se calcularon las medias totales de los seis factores del cuestionario. A continuación se hicieron comparaciones de las respuestas del pretest y postest por medio del estadístico *T de student* a través del software SPSS 23 para Windows.

RESULTADOS

Al comparar el contraste de medias del pretest y el postest de los seis factores del cuestionario de Gagné y Nadeau (1991), se obtuvieron los siguientes resultados.

En el factor *necesidades de apoyo*, se reportan diferencias estadísticamente significativas, mostrando los participantes en el postest mejor actitud ($M_{PRE} = 2,11$, $DT = ,515$ versus $M_{POST} = 1,54$, $DT = ,286$ $t = 5,52$, $p < .01$ $d = 1.37$ $CI: .57$ 2.16)

En la comparación del factor *resistencia a las objeciones*, no se reportan diferencias estadísticamente significativas, pero si se observa mejores actitudes en el postest ($M_{PRE} = 3,46$, $DT = ,781$ versus $M_{POST} = 3,31$, $DT = ,551$ $t = -1,008$, $p > .05$).

El tercer factor analizado es *valor Social*. Se reportan diferencias estadísticamente significativas y mejores actitudes en el postest ($M_{PRE} = 2,67$, $DT = ,430$ versus $M_{POST} = 2,08$, $DT = ,523$ $t = 4,81$, $p < .01$ $d = .386$ $CI: -.336$ 1.11)

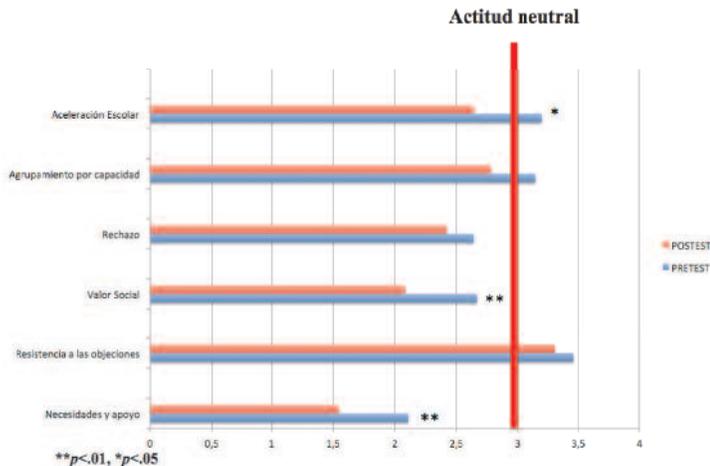
Con respecto al factor *rechazo*, no se reportan diferencias estadísticamente significativas, aunque las actitudes en el postest mejoraron ($M_{PRE} = 2,64$, $DT = ,635$ versus $M_{POST} = 2,42$, $DT = ,495$ $t = 1,19$, $p > .05$).

En el factor, *agrupamiento por capacidad*, no se reportan diferencias estadísticamente significativas, aunque mejoran las actitudes en el postest ($M_{PRE} = 3,15$, $DT = ,557$ versus $M_{POST} = 2,78$, $DT = ,647$ $t = 1,58$, $p < .05$).

En el sexto y último factor, *aceleración escolar*, se reportan diferencias estadísticamente significativas a favor del postest ($M_{PRE} = 3,20$, $DT = ,362$ versus $M_{POST} = 2,64$, $DT = ,733$ $t = 2,72$, $p < .05$ $d = .969$ $CI: .212$ 1.73)

La figura 1 presenta una síntesis de la comparación de medias de los seis factores del cuestionario pretest/postest. Podemos apreciar que, en las respuesta del postest, se alejan de 3 (neutral), acercándose a 2 (tendiendo a ser positivas), indicando de esta manera que las actitudes mejoran.

Figura 1. Comparación de medias (pretest y postest) de los seis factores analizados.



DISCUSIÓN

En el presente estudio se analizó el efecto de la formación en AC en el cambio de actitudes de 15 docentes de EGB, tras haber cursado el Módulo de AC. Si tenemos en cuenta que, las puntuaciones en la escala de Likert varían entre 1 y 5, donde los valores que se inclinan a uno indican una mejor actitud hacia las AC, los valores que se inclinan hacia cinco una peor actitud y los valores cercanos a tres muestran una actitud neutral, los resultados generales del postest muestran una ten-

¿PUEDE LA FORMACIÓN EN ALTAS CAPACIDADES AFECTAR LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

dencia favorable, demostrando que mejoraron las actitudes en todos los factores del cuestionario analizado.

En efecto, se ha podido evidenciar que, tras el entrenamiento a docentes en la temática de AC, estos suelen tener mejores actitudes, además desarrollan habilidades para apoyar a estos estudiantes de forma efectiva (Portešová, Budiková y Juhová, 2014). Si el profesorado conoce las características, así como la forma en la que adquieren el conocimiento los estudiantes con AC, será capaz de dar una respuesta eficaz a sus expectativas (Lacambra, Gracia y Aguilera, 2019).

Los distintos factores del cuestionario consultan sobre las características personales, educativas, prejuicios y apoyos que el sistema escolar debe brindar a los estudiantes con AC, por lo que, valorar las actitudes de los maestros, permite percibir sus conocimientos, sentimientos y respuestas hacia este grupo de estudiantes. En el caso de nuestro estudio, el evaluar si estas actitudes son afectadas por la formación, permite argumentar el valor de la capacitación inicial y continua en esta temática, pero también analizar otras consideraciones para que este proceso tenga el impacto esperado.

De esta manera, en la variable "Necesidades y apoyo" que se refieren a los requerimientos que tienen estos estudiantes y al apoyo que se debería proporcionar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En consecuencia, los participantes están de acuerdo que los estudiantes con AC necesitan apoyo además de servicios especiales. Un gran error derivado de la falta de formación de los maestros es pensar que los estudiantes con AC no tienen necesidades específicas en el aula (Brody, 2015), situación que puede originarse por los mitos que se tienen sobre estos alumnos. Por otro lado, la mayoría de sistemas educativos están basados en la uniformización de los conocimientos y en la repetición de los mismos lo cual causa desmotivación, frustración o incluso fracaso escolar en esta población (Jaime y Gutiérrez, 2014). Los estudiantes con AC necesitan entornos que estimulen sus potencialidades, autonomía y autocontrol, que desarrollen sentimientos de pertenencia con el grupo de compañeros, así como el acceso a recursos de apoyo educativos adicionales, metodologías adecuadas y ofertas curriculares flexibles para el estudiantes (Brody, 2015). Cuando los maestros conocen las ventajas de ofrecer tales respuestas, no sólo están dispuestos a generar estos apoyos, sino que la promoción del talento se vuelve un reto profesional que termina beneficiando a los alumnos con AC.

La variable "Valor social" se refiere a los beneficios que pueden representar los sujetos con altas capacidades en nuestro medio. En este caso, la actitud de los docentes mejoró demostrando diferencias estadísticamente significativas. En efecto, los sujetos con AC a lo largo de la historia, han sido considerados como un grupo de gran valor social, por su acierto en la toma de decisiones y por el papel que han desempeñado en una serie de actividades, cuyas actuaciones marcan un cambio en los procesos sociales, políticos y científicos (Urbina, 2003). Los resultados demostrados en este factor evidencian que los maestros valoran a los estudiantes con AC por su beneficio para la sociedad, lo que también implicará que se apueste por su identificación y formación.

En la variable "Aceleración escolar" que se refiere a las actitudes de los docentes hacia esta metodología, se observa una actitud positiva marcada por diferencias estadísticamente significativas. La aceleración es una metodología desarrollada por la velocidad de aprendizaje de los estudiantes con AC, que en ocasiones es extraordinariamente superior a la de sus pares en edad. En consecuencia, es necesario tomar medidas y estrategias que flexibilicen el progreso de los altamente dotados, de tal manera que los contenidos e intereses sean acordes a su capacidad y no a su edad (Tourón, y Tourón, 2016). La aceleración es considerada una de las mejores estrategias para este grupo de sujetos, ya que propicia que el progreso sea más rápido y eficaz mediante el acortamiento en los periodos escolares (García y De la Flor, 2016). Estudios han demostrado que cuando el

profesorado no tiene formación en AC rechazan esta metodología pues manifiestan que los chicos son demasiado inmaduros, que a largo plazo fracasan y que omiten las actividades sociales apropiadas para su edad (Crawford, 2018). Como en el caso anterior, es destacable que los maestros apoyen respuestas educativas para los más capaces, demostrando que les interesa el bienestar de este alumnado y que como docentes sienten que pueden ofrecer alternativas centradas su potencial.

En la variable "Agrupamiento por capacidad" que se refiere a la actitud respecto a separar a los niños con AC con sus iguales en grupos homogéneos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, aunque las actitudes mejoraron en el postest. Investigaciones han demostrado que existen buenos resultados cuando los estudiantes con AC son agrupados en clases especiales que brinden un estímulo intelectual acorde a sus necesidades (Sanz, Unsión, Oton e Hidalgo, 2012). Sin embargo, uno de los temores latentes de los maestros es que el agrupamiento por capacidad genere diferencias elitistas (Lacambra, Gracia y Aguilera, 2019), así como etiquetas que afecten su derecho a fallar o a desconocer determinados temas, provocando demasiada presión hacia estos alumnos y grandes expectativas en padres y profesores (Comes, Díaz, De la Rosa y Moliner, 2016) Sin embargo hay evidencia científica consistente de las ventajas de esta forma de agrupación (Tourón, 2012). Tras la formación, nuestros participantes decidieron apostar por estas formas no convencionales para responder a las necesidades educativas de los alumnos, a pesar de que no tienen experiencia con estas metodologías.

En los factores Rechazo y Resistencia a las objeciones, los valores reportados mostraron mejoría sin que se evidencien diferencias estadísticamente significativas. Estas variables se refieren a la oposición hacia la educación de los sujetos con AC basada en ideologías. Esta tímido avance podría explicarse de dos maneras, por un lado los participantes no consideran que tener AC implique resistencia por parte de su entorno. Por otro lado perciben que las objeciones son un factor complejo de modificar pues probablemente es algo que se sale de su control. Tengamos en cuenta que esta variable consultaba temas respecto a si los colegios están preparados para atender las necesidades de estos niños. En consecuencia, en el contexto educativo ecuatoriano, donde la mayoría de maestros reportan no haber tenido ninguna experiencia con niños con AC y donde el marco legal no favorece la identificación y atención, parece bastante lógico tener una actitud escéptica frente a las objeciones que se presentan hacia estos chicos, pues los profesores perciben que no todo se trata de ellos y su actitud, sino también de los apoyos y sustentos del entorno para que su formación y esfuerzos de buenos frutos.

Vale la pena observar que para que la formación tenga un efecto a largo plazo, la clave está en la integración teoría-práctica y no únicamente en la preparación teórica (Lacambra, Gracia y Aguilera, 2019), gracias a la interacción estudiante-profesor (Martin, Montilla y Asencio, 2018). Por desventaja, no es posible en nuestro medio potenciar la experiencia del profesorado, porque no existen espacios donde se generen respuestas educativas para estos alumnos. Por lo tanto, es necesario hacer uso de otros recursos, tales como, la observación de las características del alumnado y el estudio de casos que se obtienen en las prácticas preprofesionales, los testimonios de los padres de los poquísimos niños identificados y una que otra evidencia que obtenemos de adultos con altas capacidades sobre su infancia y su escolaridad.

Este estudio demostró que la formación permite superar los prejuicios y mitos sobre esta población, percibir que son un alumnado con necesidades educativas, superar la idea de que son súper seres humanos y apostar por la educación de las altas capacidades como una ventaja para la sociedad. Esperamos que estos maestros sean capaces de anteponer las necesidades educativas de los alumnos a sus propios temores y vacíos formativos y con su buen ejemplo reproducir el buen hacer hacia los estudiantes con AC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Makhalid, K. (2012). Primary Teachers Attitudes and Knowledge Regarding Gifted Pupils and Their Education in the Kingdom of Saudi Arabia (Tesis Doctoral, Universidad de Manchester). Recuperado de <https://www.escholar.manchester.ac.uk/>

Brody, L. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de educación*, (368), 174-195.

Cárdenas, C. (2010). Concepciones de los maestros del instituto técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, 7(1), 283-296.

Comes, G., Díaz, E., De la Rosa, A. L., y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 96-108.

Crawford, M. (2018). Acceleration for gifted girls facilitated by multiplicity and flexibility of provision and practices. *Australasian Journal of Gifted Education*, 27(2), 28-39.

David, H. (2011). The Importance of Teachers' Attitude in Nurturing and Educating Gifted Children. *Gifted and Talented International*, 26(1), 71-80.

Del Caño, M., Marugán, M., Carbonero, M., Román, M., Aranda, S. y Reoyo, N. (2009). Motivación y Rendimiento escolar del alumnado superdotado. *INFAD. Revista de Psicología. Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 243-250.

Fernández, R., Tourón, J., y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 9(7), 95-110.

Gagné, F., y Nadeau, L. (1991). *Brief presentation of Gagne and Nadeau's attitudes scale "Opinions about the gifted and their education"*, Canadá: Unpublished manuscript, University of Quebec.

García, A., y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149.

Jaime, A., y Gutiérrez, A. (2014). La resolución de problemas para la enseñanza a alumnos de educación primaria con altas capacidades matemáticas. *Resolver problemas*, 7(4), 147-190.

Lacambra, A., Gracia, 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 del Profesorado*, 23(1), 265-284.

Landron, M., Montoro, A., y Ruiz, C. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de educación*, (380), 210-236.

Lassing, C. (2009) Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.

Martin, P., Montilla, P., y Asencio, N. (2018). Estudio de la Aplicación de Programas de Alto Rendimiento para alumnos con altas Capacidades. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 447-476.

Martínez, M., Padilla, D., Rodríguez, C., López, R., Lucas, F., Zapata, A. (2009). Las altas capacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 193-201.

Medina, M. (2006). Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: Implicaciones en la formación del profesorado. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29286.pdf>

Perkovi, I., Jur ec, L., y Bori, E. (2015). Primary School Teachers' Attitudes toward Gifted

Students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681-724.

Plunkett, M. y Kronborg, L. (2011). Learning to be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. *Gifted and Talented International*, 2(26), 31 – 46.

Polyzopoulou K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., y Gari, F. (2014). "Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings". *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.

Portešová, Š., Budíková, M., y Juhová, D. (2014). Myths about Gifted Learners from the Perspective of Teachers. *Stanisław Juszczak*, 3(2), 229- 242.

Rayo, J. (2001). Quiénes y cómo son los superdotados: Implicaciones Familiares y Escolares. España: Editorial EOS Gabinete de Orientación Psicológica.

Ruiz, A., y Perales, R. (2017). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 281-296.

Sallán, J. (1991). Las actitudes en educación: un estudio sobre educación matemática. *Marcombo*, 5(7), 151-164.

Sanz, M., Unsión, A., Oton, R., e Hidalgo, N. (2012). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* 36(3), 134-141.

Seijo, T., López, C., Pedrajas, L., y Virseda, M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.

Siegle, D., y McCoach, B. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted *Gifted Child Quarterly*, (51)3, 246-255.

Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En María Castro Morera (Coord. y Ed). *Elogio a la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz*. Madrid, ISBN 978-84-615-9294-8, pp 187-230.

Tourón, J., y Tourón, M. (2016). Identification of Verbal and Mathematical Talent: the Relevance of "Out of Level" Measurement. *anales de psicología*, 32(3), 638-651.

Troxclair, A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.

Urbina, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, 27(1), 17-26.

Viejo, C., Gómez, M., y Ortega, R. (2019). Construyendo la Identidad Europea: una Mirada a las Actitudes Juveniles y al Papel de la Educación. *Educational Psychology*, 25(1), 49-58.

