



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo social.

Departamento de Psicología.

TRABAJO DE FIN DE GRADO:
**ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
HACIA EL ALUMNADO CON ALTAS
CAPACIDADES.**

Curso académico 22/23

Presentado por Alba Ming Morales para optar al grado de
Educación Primaria, mención de Educación Especial, por la
Universidad de Valladolid.

Tutelado por María Jesús Irurtia Muñiz y Elena Betegón Blanca.

RESUMEN.

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) trata de analizar las percepciones tanto del profesorado en activo, como de los estudiantes de magisterio, en relación con el alumnado con Altas Capacidades (AACC). Para ello se elaborará y se difundirá una encuesta, que contiene diferentes ítems, con el propósito conocer las creencias que sujetos relacionados con el ámbito educativo tienen acerca de este tipo de alumnado.

La finalidad de esta investigación es proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades educativas de los alumnos con AACC, para permitirles desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades.

A través de los resultados obtenidos en la encuesta, se pretende observar si existe la necesidad de enriquecer la formación de los docentes de Educación Primaria (EP) y de los estudiantes de magisterio, en relación con las AACC. Una preparación adecuada es necesaria para identificar y atender a las necesidades de este alumnado.

Antes de realizar el formulario, se expone la información bibliográfica necesaria para conocer qué son las AACC, cuáles son las características que presenta este alumnado, las medidas educativas más adecuadas a implementar o los instrumentos de evaluación necesarios para su detección.

Por lo tanto, en este TFG destaca la importancia de conocer las concepciones de los docentes y futuros profesores de EP sobre las AACC, mediante un análisis de los resultados obtenidos en la encuesta. A través de ello se busca comprobar si es necesario aumentar la formación de los docentes en relación con esta temática, mediante un análisis de los resultados obtenidos en la encuesta.

Palabras clave: Altas Capacidades (AACC), Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), Educación Primaria (EP), Intervención Educativa, Precocidad intelectual, Talento, Superdotación.

ABSTRACT.

In this Final Degree Project, the objective is to analyze the perceptions of both active teachers and student in relation to Gifted and Talented Students. To achieve this, a survey will be developed and disseminated, containing different items, with the purpose of understanding the beliefs that individuals involved in the educational field hold about this type of students.

The purpose of this research is to provide a quality education adapted to the educational needs of gifted students, enabling them to maximize their abilities and skills. Through the survey results, the intention is to observe if there is a need to enhance the training of primary education teachers and student teachers in relation to Gifted and Talented Students. Adequate preparation is necessary to identify and address the needs of this student population.

Before conducting the survey, the necessary bibliography information is presented to understand what Gifted and Talented Students are, the characteristics they exhibit, and the necessary educational measures or assessment tools.

Therefore, this Baxhelor´s Thesis emphasizes the importance of understanding the conceptions of current and future primary education teachers regarding Gifted and Talented Students. The aim is to demonstrate the improvement in teacher´s training in relation to this field through an analysis of the survey results.

Keywords: High intellectual abilities, Primary Education, Giftednees, Students with Special Educational Needs, Educational Intervention, Intellectual Precocity, Talent, Giftedness.

ÍNDICE.

1. JUSTIFICACIÓN.....	7
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	9
2.1. OBJETIVOS.....	9
2.2. HIPÓTESIS.....	9
3. MARCO TEÓRICO.....	11
3.1. ALTA CAPACIDAD.....	11
3.1.1. Concepto y tipos.....	11
3.1.2. Evolución del paradigma.....	13
3.1.3. Disincronías.....	15
3.2. ALTA CAPACIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	16
3.2.1. Normativa educativa.....	16
3.2.2. Características.....	19
3.2.3. Identificación.....	21
3.2.4. Instrumentos de evaluación.....	24
3.3. ESTIGMAS HACIA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.....	25
3.3.1. Consecuencias de los estigmas a nivel educativo y personal.....	27
3.3.2. Soluciones para la eliminación de los estigmas.....	28
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	30
4.1. METODOLOGÍA.....	30
4.2. INSTRUMENTO.....	31
4.3. PROCEDIMIENTO.....	32
4.4. PARTICIPANTES.....	34
5. RESULTADOS.....	37
5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE CADA PREGUNTA.....	37
5.2. ANÁLISIS GENERAL DE LA ENCUESTA.....	48
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	50
6.1. DISCUSIÓN.....	50
6.2. CONCLUSIONES.....	51
6.3. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS.....	52
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

8. ANEXOS.....	63
ANEXO A. AUTORIZACIÓN DE LA ENCUESTA.....	63
ANEXO B. DATOS DE LOS PARTICIPANTES DE LA ENCUESTA.....	64
ANEXO C. PREGUNTAS DE LA ENCUESTA.....	65

ÍNDICE FIGURAS.

Figura 1: Modelo de los tres anillos de Renzulli (Renzulli & Gaesser).....	14
Figura 2: Gráfico de Gantt.....	34
Figura 3: Gráfico de los porcentajes de los rangos de edades de los participantes de la encuesta	35
Figura 4: Gráfico de la relación de los participantes con el alumnado ACNEE	36
Figura 5: Gráfico del primer ítem de la encuesta “¿Qué características asociarías al alumnado con Altas Capacidades?”	38
Figura 6: Gráfico del segundo ítem de la encuesta.....	39
Figura 7: Gráfico del tercer ítem “El alumnado con altas capacidades obtiene buenas calificaciones en las tareas escolares”	40
Figura 8: Gráfico del cuarto ítem de la encuesta “Las necesidades del alumnado con altas capacidades están cubiertas con la realización de actividades en su tiempo libre”.....	41
Figura 9: Gráfico del cuarto ítem de la encuesta “El alumnado con altas capacidades no presenta dificultades en el aprendizaje”	42
Figura 10: Gráfico del sexto ítem de la encuesta “El alumnado con altas capacidades requiere de un apoyo específico en los centros educativos”	43
Figura 11: Gráfico del séptimo ítem de la encuesta “Conoce que medidas educativas se pueden adoptar con el alumnado con altas capacidades”	43
Figura 12: Gráfico del octavo ítem de la encuesta “El termino superdotación es lo mismo que altas capacidades”	44
Figura 13: Gráfico del noveno ítem de la encuesta “El talento simple se relaciona con el área del lenguaje o vocabulario y el talento complejo se relaciona con el razonamiento lógico y matemático”.....	45

Figura 14: Gráfico del décimo ítem de la encuesta “Marque aquellas técnicas de evaluación para la evaluación del alumnado con altas capacidades que reconozcas” ...	46
Figura 15: Gráfico del décimo ítem de la encuesta “El CI (coeficiente intelectual) es la única medida para diagnosticar al alumnado con altas capacidades”	48
Figura 16: Autorización para participar en el formulario.....	63
Figura 17: Preguntas para conocer datos de los participantes.....	64
Figura 18: Ítems 1 y 2 de la encuesta	65
Figura 19: Ítems 3, 4, 5, 6 de la encuesta	66
Figura 20: Ítems 7,8,9 de la encuesta	67
Figura 21: Ítems 10 y 11 de la encuesta	68

1. JUSTIFICACIÓN.

Actualmente en los centros educativos de Educación Primaria (EP) existe una gran variedad de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Según la Junta de Castilla y León. (2009) en la Atención Temprana de Desarrollo Infantil (ATDI), se pueden establecer los siguientes grupos de alumnado:

- Alumnado que presentan Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).
- Alumnado en Necesidades de Compensación Educativa (ANCE).
- Retraso Madurativo.
- Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y de lenguaje.
- Alumnado con alteraciones de la comunicación y del lenguaje.
- Alumnado con capacidad intelectual límite.
- Alumnado con Altas Capacidades (AACC), de los cuales según Gutiérrez. et al (2021) no llega a alcanzar el 10% de la población.

Con la finalidad de proporcionar una atención educativa adecuada hacia este grupo de alumnos, se implementan medidas específicas de apoyo educativo que se ajustan a sus necesidades y características individuales. En suma, se cuenta con la intervención de profesionales especializados, como el docente de Pedagogía Terapéutica (PT) o el docente de Audición y Lenguaje (AL).

Hacia los alumnos con AACC, existen creencias erróneas acerca de sus capacidades, necesidades y características (Tejera, et al., 2017). A menudo se asume que, a consecuencia de sus habilidades, estos estudiantes tengan garantizado el éxito en el ámbito académico. Sin embargo, se desconoce que también pueden presentar desinterés por el aprendizaje, desmotivación y aburrimiento en las aulas, entre otras dificultades asociadas (Sala et al., 2010).

La falta de conocimiento existente hacia las AACC por parte de los familiares, estudiantes y profesionales de la educación se debe a la presencia de una amplia desinformación acerca de este asunto y por la existencia de información errónea (Sala et al., 2010). Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿esto ocasiona que los profesionales de la educación no conozcan las características de este tipo de alumnado y por ello desconocen como atender a sus necesidades?.

Es fundamental brindar una atención especializada en los centros escolares a los estudiantes con AACC. Actualmente, la atención educativa dirigida hacia este alumnado se basa en enfoques individuales propuestos por los maestros y los centros escolares, a causa de la falta de acciones satisfactorias para cubrir las necesidades educativas de este grupo de estudiantes (Hernández de la Torre & Navarro Montaña, 2021).

Por lo tanto, es imprescindible que los profesionales del ámbito educativo reciban una formación adecuada que les permita satisfacer las necesidades educativas de este grupo de estudiantes y proporcionar un máximo desarrollo de sus capacidades (Lacambra et al, 2019).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

2.1. OBJETIVOS.

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como objetivo general, analizar las percepciones del profesorado en activo y en formación, sobre el alumnado con AACC, mediante la elaboración y difusión de una encuesta, con la finalidad de conocer las diferentes concepciones que tanto los profesionales de la educación como los futuros docentes tienen respecto a este tipo de alumnado.

Para lograrlo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre las AACC, en la que se hablará acerca del concepto de Alta Capacidad, del alumnado con AACC en EP y sobre los estigmas en el profesorado de EP hacia este estudiantado.
- Crear y difundir una encuesta dirigida a docentes en activo y hacia futuros docentes que se encuentran actualmente en formación, con el propósito de conocer las creencias que tienen acerca de las AACC.
- Analizar los resultados obtenidos en la encuesta para percibir si es necesario proporcionar una formación correcta al profesorado, con la finalidad de conseguir eliminar posibles estigmas y lograr una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado con AACC.

2.2. HIPÓTESIS.

En relación con lo que se pretende conseguir con la realización del presente TFG, se establece la siguiente hipótesis general relacionada con el objetivo general de la investigación: “Si se logra conocer las concepciones que tiene el profesorado hacia el alumnado con AACC, se conseguirá proporcionar una educación inclusiva, adaptada a las necesidades de este tipo de alumnado. En consecuencia, se demostrará la necesidad de una formación específica dirigida al profesorado basada en conocer correctas formas de intervención educativa”.

En relación con los objetivos específicos se establecen las siguientes hipótesis específicas:

- Un correcto manejo de la bibliografía y las publicaciones actuales acerca de las AACC permitirá conocer qué son y conocer cómo es este tipo de alumnado.
- Mediante una encuesta al profesorado, tanto en activo como en formación, se conseguirá conocer, cuáles son las creencias que tienen los profesionales del mundo educativo acerca de las AACC y saber si existen ideas erróneas en ellas.
- Los resultados obtenidos en la encuesta proporcionarán evidencias de si existe la necesidad de una formación específica dirigida hacia los docentes en activo y en formación, con la finalidad de crear intervenciones educativas adaptadas a las necesidades educativas del alumnado.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. ALTA CAPACIDAD.

3.1.1. Concepto y tipos.

Según Torrego et al. (2021) establecer una definición para el concepto alta capacidad, es una tarea compleja. Se trata de un concepto amplio que ha dado lugar a diversas definiciones a lo largo de la historia, debido a incluir individuos que presentan un rendimiento superior, pero con diversas características.

Estos mismos autores consideran que son alumnos con AACC, aquellos que poseen una capacidad de rendimiento intelectual superior en comparación a sus iguales o con lo que se espera para su edad. Estos alumnos manifiestan cualidades diferentes para estudiar cualquier área educativa, enfrentarse o solventar alguna tarea de manera destacada.

Atendiendo a las peculiaridades del alumnado se pueden determinar diferentes tipos de AACC. Según López Garzón (2012) es posible establecer los siguientes perfiles de alumnado con AACC: 1) perfil talentoso, 2) superdotación, 3) precocidad intelectual, 4) genio y 5) prodigio.

El primer perfil es el de estudiantes talentosos, que se caracterizan por presentar una aptitud o un rendimiento excepcional en un área específica del conocimiento. Este ámbito puede ser amplio, como en el caso de aquellos estudiantes con talento académico, quienes tienen una buena capacidad para el aprendizaje. O puede ser más específico, como los estudiantes con talento lógico, que presentan habilidades excepcionales para resolver problemas lógicos, pero pueden presentar un desempeño más pobre en otras áreas del conocimiento. Dentro del perfil talentoso, se pueden distinguir dos subtipos: talento simple y talento complejo, enfocado cada uno de ellos en un talento específico. El talento simple abarca áreas como, el talento motriz, social, artístico, musical y creativo. Mientras que el talento complejo incluye el talento académico, matemático y verbal (Álvarez,2021).

El siguiente perfil es el de estudiantes con superdotación, sujetos que muestran unas aptitudes por encima de la media en todas las competencias importantes, aunque en ninguna de ellas llegan a alcanzar los niveles de un estudiante talentoso. Para ser categorizado como superdotado, no es necesario que el alumno haya obtenido un

Coeficiente Intelectual (CI) superior a 130 en las pruebas de inteligencia convencionales, sino que es suficiente con obtener resultados por encima de la media en escalas de observación y en pruebas diferenciales. Cabe destacar que únicamente se pueden categorizar de superdotados a los alumnos que se encuentran en la adolescencia, y por tanto cursando Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El tercer perfil a tener en cuenta es el de la precocidad intelectual. Este grupo está formado por alumnos con una estructura mental propia de la infancia que, desde edades tempranas, muestran un desarrollo superior al esperado para su edad. Por ejemplo, pueden aprender a escribir o leer antes que sus compañeros, calculan mentalmente de manera fluida, entre otros logros. Se trata de niños de corta edad que presentan AACC y se caracterizan por realizar conductas propias de niños de edades superiores. Se puede hablar de precocidad intelectual hasta los 8 o 9 años, estableciéndose como límite de edad. Los alumnos que continúen manifestando esta precocidad intelectual más allá de esta edad, seguirán mostrando un perfil similar en los siguientes años (Álvarez, 2021)

Por último, los perfiles finales que debemos mencionar son el de genio y prodigio, dos términos relacionados con un alto rendimiento que a menudo pueden generar confusión. Según López Garzón, (2012) se pueden diferenciar de la siguiente manera:

- En primer lugar, los genios son personas adultas que, a causa de sus extraordinarias capacidades, han llegado a producir una obra con un impacto significativo para la sociedad.
- En segundo lugar, los prodigio son niños que se involucran en tareas poco comunes para su edad, desarrollando una destacada habilidad en un ámbito específico, presentando un rendimiento propio de un adulto antes de tener los 10 años (Merino, 2014).

La confusión entre estos dos términos surge por el paralelismo que se traza entre niños que presentan AACC y niños prodigio o genios adultos, se espera que los niños con AACC sean futuros genios. Es relevante destacar que existe una minoría de genios y niños prodigio, mientras que existe una gran cantidad de niños con habilidades por encima de la media (Álvarez, 2021).

3.1.2. Evolución del paradigma.

A medida que en el mundo educativo se iba obteniendo más información acerca de este grupo de estudiantes, el concepto de “alta capacidad” iba sufriendo cambios a lo largo del tiempo.

Según Bánfalvi (2018) el primer modelo teórico en aparecer fue el modelo psicométrico. Estos modelos se centran en la medición psicométrica de la inteligencia, considerándola como una capacidad innata de los seres humanos (Gallardo Rodríguez, 2020).

Las AACC se comenzaron a estudiar en el siglo XIX gracias a Galton, pero no fue hasta el siglo XX cuando Alfred Binet, un psicólogo francés, desarrolló la primera escala de inteligencia, llamada escala Stanford-Binet. Esta escala, fue revisada tiempo después por Lewis M. Terman, un psicólogo de la Universidad de Stanford (EEUU). La norma establecida para ella era obtener un CI superior o igual a 130 (Tourón, 2020). El propósito de la escala Stanford -Binet era evaluar la capacidad cognitiva que tenían los alumnos para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas y conseguir diagnosticar las deficiencias en el desarrollo intelectual (Bánfalvi, 2018).

Según este mismo autor, William Stern estableció el término CI. Se trata de un coeficiente en el que se recogen los resultados de la escala y la edad del alumnado, medida en años y meses. Por lo que se comenzó a aceptar que aquel alumnado que obtenga en estas pruebas un CI superior a 130, sería diagnosticado con AACC.

Posteriormente, surgieron los modelos simples y complejos de actitudes. En ellos se amplía el concepto de inteligencia y se reconoce la importancia de valorar el conjunto de habilidades y las interrelaciones que se producen entre ellas en los individuos con AACC. En este modelo destacan las contribuciones de Thurstone (Cojo del Río, 2017). Thurstone consideró que la inteligencia está compuesta por diversos componentes básicos e independientes entre sí, el rendimiento intelectual se origina de la combinación de estos componentes (Tarrida & de Batlle Estapé, 1998).

Años más tarde, se produjo un cambio de modelos psicométricos, a modelos multifactoriales, a través de los cuales se comenzó a considerar que el CI no debería ser considerado el único factor determinante para cerciorarse de si un alumno posee o no AACC. Esto se debe a las siguientes razones, según Bánfalvi (2018):

- En primer lugar, los resultados de estas pruebas de inteligencia se relacionan principalmente con habilidades necesarias para sobresalir en una escuela tradicional, dejando de lado otro tipo de cualidades importantes en diversos ámbitos.
- En segundo lugar, numerosos genios o científicos reconocidos en la historia no han alcanzado una puntuación de 130 en las pruebas de inteligencia, para medir su CI.

El modelo de los tres anillos de Renzulli (Figura 1), fue planteado como base para la realización de un programa de intervención destinado a fomentar la creatividad, productividad y el potencial académico. (Renzulli & Gaesser, 2015).

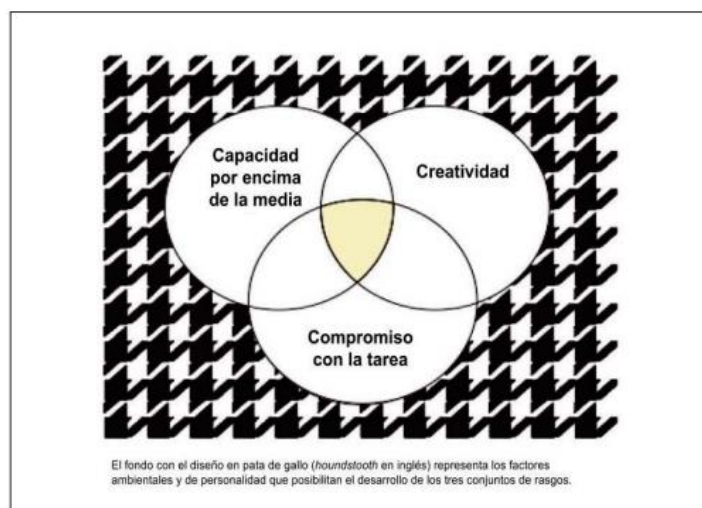


Figura 1: Modelo de los tres anillos de Renzulli (Renzulli & Gaesser).

Según López Garzón (2012), el objetivo del Modelo de Enriquecimiento propuesto por Renzulli es identificar al mayor número posible de individuos con aptitudes propias de alumnos con AACC. Renzulli se basa en la existencia de tres rasgos que se relacionan entre sí: 1) capacidad por encima de la media; 2) compromiso por la tarea; 3) creatividad.

Renzulli plantea que el CI por sí solo no puede explicar las AACC y recalca la importancia de proporcionar oportunidades en las cuales, los alumnos puedan mostrar sus habilidades, en lugar de únicamente diagnosticar al estudiante con AACC o no (Ovalles, 2017).

Cabe destacar que, del modelo de los tres anillos de Renzulli se ha ido difundiendo una versión diferente a la que el autor pretende transmitir. Esta interpretación errónea considera que el punto inicial para reconocer las AACC en un sujeto es garantizar que presente simultáneamente, una habilidad por encima de la media, una gran creatividad, y una gran implicación en la realización de las tareas, lo que ocasiona que, si alguno de estos tres componentes no está presente en el alumnado evaluado, se descarta la presencia de AACC. El punto de partida que considera el autor en ese modelo es observar si el sujeto que va a ser evaluado presenta habilidades por encima de la media, ya sean generales o específicas. En suma, considera que pueden formar parte de este grupo alumnos que presenten una gran creatividad, aunque no presente habilidades por encima de la media. Por lo que el punto de partida no es la intersección de los tres anillos, sino que esa intersección es el objetivo que se pretende obtener con los programas de atención educativa, favoreciendo a la creatividad del alumnado, evolucionando en sus capacidades y motivándoles en la realización de sus tareas (López Garzón, 2012).

Tiempo más tarde, François Gagné desarrolló un modelo conocido como el Modelo Comprensivo de Desarrollo del Talento (DMGT), centrado en el desarrollo del individuo. Este modelo se basa en la existencia diversos factores interrelacionados que pueden influir en la manifestación de AACC en los sujetos. Según Gagné (2015), los factores que considera necesarios para que un alumno presente AACC, son los siguientes: en primer lugar, las capacidades innatas, como la dotación, el potencial o la actitud; en segundo lugar, las capacidades que se desarrollan de forma sistemática, como la experiencia o la excelencia en ciertas áreas.

En resumen, Renzulli y Gagné entienden las AACC como un desarrollo o transición de la capacidad natural en logro, talento o destreza, en la cual influyen el entorno y los factores personales del sujeto (Bánfalvi, 2018).

3.1.3. Disincronías.

Cuando se menciona a los estudiantes con AACC, es importante considerar el término de disincronía, dado que en ocasiones este grupo de alumnado no presenta un desarrollo acorde a sus habilidades, lo cual puede ocasionar problemas graves de conducta o alteraciones en el orden psiquiátrico (Rodríguez et al, 2014)

Según Terrasier (s.f., citado en Alonso, 2021) se pueden distinguir dos tipos de disincronías:

1) Disincronía interna, dentro de la cual se distinguen:

- Disincronía entre inteligencia y psicomotricidad: se refiere a la falta de coordinación entre la agilidad física y la edad mental del alumno, lo que se puede traducir movimientos torpes.
- Disincronía entre distintas áreas del desarrollo intelectual: en este caso, un mismo alumno puede llegar a obtener resultados diversos en diferentes áreas del conocimiento, mostrando un desequilibrio en el desarrollo intelectual.
- Disincronía entre capacidad intelectual y afectiva: está relacionado con la imposibilidad de comprender y manejar las emociones propias y la de los demás, a pesar de poseer una gran capacidad mental.
- Disincronía social con sus iguales: en ocasiones el alumnado con AACC presenta intereses y preferencias distintas al resto de sus compañeros, es por ello por lo que muestran preferencia para conversar con personas mayores que ellos.

2) Disincronía externa, en la cual podemos identificar dos aspectos:

- Disincronía entre niño y escuela: en este caso, el alumnado con AACC puede presentar un desarrollo mental más adelantado en comparación con sus compañeros, lo que puede llegar a generar consecuencias negativas.
- Disincronía entre niño y padres: La familia de los niños con AACC tiene un papel crucial en su desarrollo. Si los padres no estimulan adecuadamente a sus hijos según sus necesidades y características específicas, se puede originar esta disincronía (Hezekuntaza & Saila, 2014)

3.2. ALTA CAPACIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

3.2.1. Normativa educativa.

En esta línea, la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2020), señala que, actualmente, en Castilla y León se encuentra en vigor el II Plan de Atención a la Diversidad 2017-2022. La aprobación de este plan tiene como propósito instaurar las

nuevas líneas estratégicas y objetivos específicos, para dar respuesta a los retos europeos o a las exigencias de diversos protagonistas del sistema educativo de Castilla y León, basado en un principio de equidad, inclusión, accesibilidad, proximidad, coordinación, normalización, eficacia, sensibilización y participación. Con el fin de crear un modelo educativo orientado a dar respuesta a todo el alumnado del sistema escolar (Boletín Oficial de Castilla y León [BOCYL], 2017).

La Ley Orgánica 3/2020 (BOE, 2020) agrupa bajo el término de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” a aquellos estudiantes que requieren de una atención educativa distinta a la que se considera ordinaria. Este grupo de alumnado abarca aquellos con discapacidad o trastorno grave de conducta, estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), AACC, alumnos que se han incorporado tardíamente al sistema educativo y alumnos que presentan condiciones o historial escolares especiales.

Según (Junta de Castilla y León, 2017) este plan de atención a la diversidad está organizado en tres niveles de concreción:

- El nivel conceptual, busca establecer la propuesta en la cual la Consejería de Educación se compromete, lo que se entiende como el enfoque de la inclusión.
- El nivel estratégico, agrupa las líneas estratégicas con las que se pretende fortalecer el sistema educativo, con el propósito de favorecer a la inclusión.
- El nivel operativo se centra en cursos escolares y recopila las acciones realizadas por los diversos agentes que complementarán las intervenciones del segundo nivel de concreción.

El II Plan de Actuación ha sido creado en base a los siguientes principios (BOCYL, 2017):

- Principio de equidad, cuyo propósito es asegurar una igualdad de oportunidades y favorecer al desarrollo del alumnado, mediante la educación y el respeto de los derechos y libertades imprescindibles de las personas.
- Principio de inclusión, con este principio se busca lograr la normalización en la atención de los ACNEE.

- Principio de normalización, se basa en reconocer la igualdad de todos los miembros del sistema educativo, garantizando sus derechos esenciales y la obtención de la atención educativa necesaria.
- Principio de proximidad, se centra en acercar los servicios y recursos educativos a los destinatarios.
- Principio de accesibilidad universal y diseño para todos, establece las condiciones que deben cumplir los centros escolares y la administración educativa, para que sean accesibles, utilizados, practicables y comprensibles, para todos los miembros de la sociedad.
- Principio de participación, recalca la importancia de la participación de los agentes educativos, las familias, asociaciones y administraciones públicas, para establecer políticas, estrategias e intervenciones que respondan a las NEE del alumnado.
- Principio de eficiencia y eficacia, busca maximizar el uso de los recursos, para lograr una optimización de estos.
- Principio de sensibilidad, pretende fomentar la inclusión de los ACNEE, para concienciar a los estudiantes, a las familias y a los docentes sobre temas relacionados con la discapacidad, accesibilidad e inclusión escolar.
- Principio de coordinación, se basa en la intervención colaborativa y la optimización de los recursos, de la comunidad educativa y las administraciones.
- Principio de prevención, pretende priorizar la identificación temprana de las NEE, para favorecer el desarrollo positivo del alumnado.

En este documento también se abordan diversas metodologías que pretenden favorecer y fomentar la interacción, la metacognición, la creación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa. Entre las metodologías que potencian la interacción destacan el aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos. En cuanto a las metodologías que favorecen la creación, se mencionan los proyectos de entendimiento inteligente y el aprendizaje basado en problemas. En relación con las metodologías que impulsan la metacognición predominan los mapas mentales, las destrezas y rutinas de pensamiento. Por último, se mencionan metodologías que favorecen al compromiso, se distinguen el aprendizaje servicio, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Junta de Castilla y León, 2017).

La escuela inclusiva se basa en la colaboración de todos los miembros del sistema educativo, reconociendo el derecho del alumnado de formar parte de la Comunidad Educativa, que favorezca a su desarrollo, dentro de un sistema escolar equitativo y de calidad. Es por ello por lo que se establecen según (Junta de Castilla y León, 2017) siguientes prioridades.

- Garantizar la adaptación de la educación a las necesidades particulares de cada alumno.
- Fomentar el desarrollo de situaciones de aprendizaje que promuevan la participación del alumno en contextos educativos habituales.
- Brindar medidas de acción positiva, refuerzo y apoyo educativo que ofrezcan oportunidades para aprender.
- Identificación temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.
- Proporcionar formación a todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa.

En definitiva, la finalidad del II Plan de Atención a la Diversidad en Castilla y León es favorecer a la educación inclusiva en los centros docentes de la comunidad, que puedan responder a las necesidades individuales de todos los estudiantes, entre los que se incluye el alumnado con AACC (Junta de Castilla y León, 2017).

3.2.2. Características.

El alumnado con AACC, no constituye un grupo homogéneo, lo que quiere decir que cada alumno es único y no necesariamente comparten las mismas características que otros sujetos con AACC. Cada individuo muestra sus peculiaridades individuales. Sin embargo, se pueden observar características comunes entre todos ellos.

Estas características se pueden dividir en las siguientes categorías, según Masdevall et al (2010):

- Características de la inteligencia

Para analizar la inteligencia, se seguirá la teoría de las inteligencias múltiples, según la cual la inteligencia se define como una habilidad de los individuos para solventar problemas o para crear productos que pueden llegar a ser considerados de importancia para la sociedad (Gardener, 2005). Esta teoría está constituida por 7 tipos de habilidades que se consideran importantes para determinar la inteligencia de un individuo (Masdevall et al, 2010).

Siguiendo esta teoría Masdevall, et al (2010), hace la siguiente clasificación.

La inteligencia lingüística, se refiere a aquellos individuos que presentan un nivel alto de comprensión verbal, presentando un gran dominio para relacionar conceptos y facilidad para comprender instrucciones complicadas. Además, estos alumnos que presentan una inteligencia lingüística normalmente son individuos que aprenden a leer rápidamente y tienen un amplio vocabulario.

La inteligencia lógico-matemática, se manifiesta en alumnos que presentan dominio para resolver problemas de manera compleja, realizar cálculos y comprender ciertos conceptos o símbolos. Además, poseen agilidad mental para resolver problemas lógicos y abstractos, mostrando un gran interés por esta área.

La inteligencia espacial, se refiere a aquellos sujetos que muestran una gran habilidad para manipular figuras simbólicas en el espacio, reconocer medidas, posiciones o distancias. Suelen ser individuos observadores, perceptivos y con capacidad de orientarse con facilidad desde edades tempranas, mostrando atención a los detalles.

La inteligencia cinestésica-corporal se caracteriza por la presencia de una gran energía y vivacidad de los alumnos que la poseen. Suelen ser impacientes y pueden presentar dificultades psicomotrices y deportivas.

La inteligencia musical, la poseen aquellos individuos con buenas habilidades musicales. Desde edades tempranas muestran interés por aprender a tocar instrumentos musicales. Cabe destacar que el área musical guarda relación con el área matemática, por ello, la mayoría de alumnos que tienen buenas habilidades matemáticas presentan buenas habilidades musicales.

La inteligencia intrapersonal, la presentan alumnos que presentan un alto nivel de autoconciencia y autocrítica. Suelen hacer constantes preguntas, son inconformistas y con un gran sentido del humor. Además, presentan una buena autoestima en lo relacionado con el ámbito académico, pero pueden tener dificultades en el ámbito personal y social.

La inteligencia interpersonal, se muestra en alumnos populares que muestran liderazgo intelectual. Estos individuos muestran preferencia por relacionarse con personas adultas que con sus iguales.

- Características del aprendizaje

En lo que respecta al aprendizaje, los alumnos con AACCC se caracteriza por ser perfeccionistas, ya que no se conforman fácilmente con los resultados. Son persistentes y presentan una buena concentración, además de estar altamente motivados hacia los temas que les interesan. Suelen realizar aportaciones poco comunes en debates y pueden aburrirse con la rutina académica. Es de importancia destacar que, cuando estos alumnos no reciben una estimulación adaptada a sus necesidades, pueden llegar a manifestar problemas de conducta.

- Características emocionales

En cuanto a las características emocionales del alumnado con AACCC, se observa un alto nivel del sentido del humor, libertad y justicia. Presentan hipersensibilidad y son insistentes en conservar su punto de vista. Además, tienen un alto nivel de autoconocimiento y expresan sus sentimientos con profundidad. Sin embargo, pueden mostrar poca tolerancia a la frustración y tienen tendencia a aislarse socialmente.

- Características perceptivas

Por último, en relación con las características perceptivas, el alumnado con AACCC, puede poseer una notable intuición, una gran habilidad para percibir lo esencial y una buena agudeza visual y auditiva.

3.2.3. Identificación.

Según Barrera et al. (2022) es imprescindible proporcionar una respuesta educativa que se adapte a las necesidades educativas del alumnado con AACCC, ya que de lo contrario

pueden ocasionar inconvenientes, como la falta de motivación, problemas de conducta o indiferencia hacia el proceso de aprendizaje.

Por tanto, con el fin de poder atender de manera adecuada a las necesidades de este tipo de alumnado, es crucial llevar a cabo una identificación temprana, generalmente entre los 4 y 8 años. Una identificación precoz es imprescindible para favorecer al desarrollo del potencial del alumnado (Belda, 2012)

El proceso de identificación de un alumno con AACC no es una tarea sencilla, ya que requiere de la combinación de pruebas subjetivas, basadas en entrevistas con las familias y con el profesorado, junto con pruebas estandarizadas, como los test de inteligencia y creatividad. Además, es necesario analizar diversos aspectos relacionados con los resultados obtenidos para lograr una identificación precisa del estudiante (Rodríguez, Rabassa, Salas, & Pardo, 2017).

Para llevar a cabo este proceso de identificación y valorar las necesidades educativas del alumnado, es fundamental contar con la colaboración del centro escolar con los Equipos de Orientación Educativa (EOE) y de la familia. Tanto el centro como la familia deben trabajar de manera cooperativa, aportando información basada en la relación y experiencia con el estudiante que está siendo observado (Barrera et al, 2022).

Según Barrera et al, (2022) la identificación del alumnado con AACC, puede llevarse a cabo tanto en el contexto familiar como en el escolar. En ocasiones son los padres del alumnado quienes perciben en su hijo, ciertas características que pueden indicar AACC. Esta exploración realizada en el contexto familiar se basa en la observación de rasgos que presenten sus hijos en comparación a sus iguales y que suelen ser más avanzados para su edad. Para facilitar este proceso se utilizan, las escalas de detección diseñadas para las familias, que consisten en formularios que guían la observación de rasgos que presente su hijo. Estas escalas están compuestas por ítems que pretenden conseguir información más allá de la percepción subjetiva de la familia, abordando aspectos como la motivación del niño, la creatividad o el estilo de aprendizaje.

En el ámbito escolar, los docentes pueden percibir rasgos indicadores de AACC a través de diversos aspectos. En primer lugar, examinando la información extraída del expediente académico del alumno, en él se pueden percibir puntos relevantes, como la actitud, los hábitos de estudio, las técnicas empleadas y las medidas educativas aplicadas

anteriormente. En segundo lugar, la observación de la conducta del alumno en el entorno escolar permite percibir elementos como el vocabulario que ha utilizado, las preguntas que formula y la originalidad de sus respuestas. Además, es importante analizar las tareas realizadas y cuál es su rendimiento, valorando aspectos como la creatividad, el vocabulario y las estrategias empleadas. En tercer lugar, la realización de escalas de detección diseñadas específicamente para el profesorado, similares a las dirigidas hacia las familias. Por último, la aplicación de pruebas estandarizadas al grupo clase puede ofrecer una visión comparativa, permitiendo observar si el rendimiento del alumno con AACC está por encima de la media obtenida por sus compañeros, mostrando así sus habilidades más avanzadas para su edad.

Una vez que tanto el centro educativo como las familias han colaborado y han conseguido identificar al alumno con AACC, se debe corroborar la estimación realizada y articular una respuesta educativa adecuada. Para ello se debe realizar una evaluación psicopedagógica del estudiante.

La evaluación psicopedagógica, se puede efectuar en cualquier momento de la escolarización del alumno, pero es preferible llevarla a cabo al comienzo de la etapa escolar o cuando se detecten NEE en él. Una identificación temprana del estudiante con AACC asegura una buena evolución de sus capacidades (Comes et al., 2016).

Según el autor Barrera et al (2022) el proceso de evaluación para el alumnado con AACC en los centros educativos debe de seguir el siguiente orden.

En primer lugar, los docentes deberán solicitar la evaluación psicopedagógica, al EOE (en caso de EI y EP) o al Departamento de Orientación (en el caso de ESO). Estos servicios del centro ayudan a verificar y confirmar las observaciones que se han realizado y comprobar si el alumnado tiene rasgos concretos que indiquen la presencia de AACC.

A continuación, el orientador de centro educativo debe analizar la información proporcionada tanto por la familia como por el profesorado, recopilada en los cuestionarios de evaluación previamente realizados.

Si se observan indicios de AACC en el alumnado evaluado, el orientador continuará con el proceso de identificación realizando una evaluación psicopedagógica y un informe al respecto. Si en este informe se confirma la presencia de AACC, el orientador difundirá un informe a los docentes, proporcionando orientaciones para una adecuada elaboración

de la respuesta educativa. Asimismo, se emitirá otro informe a las familias para lograr una atención adecuada en el entorno familiar.

Una vez realizado todo este proceso, se realizará un seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje por parte del orientador y el docente del alumno, para confirmar la efectividad de las medidas educativas propuestas y si se están consiguiendo los objetivos previstos.

3.2.4. Instrumentos de evaluación.

Según López Garzón (2012) el proceso de evaluación del alumnado con AACC ofrece diversas opciones, para valorar la inteligencia del sujeto. En la actualidad existen numerosas pruebas, pero su variedad y desarmonía pueden generar cierto desconcierto.

A la hora de realizar la detección de un alumno con AACC, es imprescindible disponer de las herramientas necesarias, para poder comprobar con certeza aquello sobre lo que se tiene dudas. En el caso de evaluar al alumnado con AACC, es necesario observar su ritmo de aprendizaje, el vocabulario empleado, los intereses que presente el sujeto o como son las relaciones con sus compañeros. Los docentes desempeñan un papel importante en el diagnóstico de los alumnos, pero el proceso de evaluación de los estudiantes con AACC es tarea de los orientadores del centro educativo (Pérez, 2022).

Los instrumentos de evaluación se pueden emplear tanto para detectar al alumnado con AACC, como para evaluar las capacidades y las destrezas de este alumnado. Es recomendable seleccionar métodos mixtos de evaluación que combinen métodos de evaluación cuantitativos y cualitativos. Esto se debe a que en las AACC están influenciadas por diversas variables, por lo que los instrumentos de evaluación no funcionarían de manera similar en todos los alumnos (Belda, 2012).

Según Calero García et al, (2007), para la evaluación del alumnado con AACC existen diferentes test de inteligencia, a través de los cuales se puede diagnosticar a este tipo de alumnado. Estas pruebas son las siguientes:

- La escala McCarthy o escalas de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (MSCA), fue elaborada por McCarthy con el fin de diagnosticar las habilidades intelectuales y el desarrollo de capacidades específicas en alumnos de edades tempranas. Esta prueba se utiliza con alumnos entre los 2,5 y los 8,5 años y tiene

una duración aproximada de 45 minutos. Con ella se puede obtener información de seis escalas diferentes; verbal, perceptivo-manipulativa, general, memoria, numérica, motricidad y cognitiva (Santana et al, 2006).

- Escala Wechler de Inteligencia para Niños (WISC), es una escala de inteligencia creada por David Wechler, la cual se emplea con sujetos entre los 6 y 16 años. Este instrumento de evaluación mide la inteligencia general del sujeto a través de dos escalas: la escala verbal y la escala manipulativa (Wechsler, 2005).
- Escala ABC Kaufman (K-ABC), es una batería de evaluación para niños elaborada por Kaufman. El intervalo de edad de esta prueba está entre los 2,5 - 12,5 años y en ella se evalúa la capacidad verbal, memorística y de razonamiento lógico (López Garzón, 2012).
- Binet – Simon, es una escala de inteligencia elaborada por Alfred Binet. En esta escala se mide la capacidad verbal, memorística y de razonamiento lógico. Se realiza a sujetos que se encuentran entre los 2-16 años de edad (Calero García et al, 2007).
- Batería de aptitudes diferenciales (BADYG), esta escala fue elaborada por Carlos Yuste Hernanz y David Yuste Peña. Es uno de los instrumentos de evaluación del alumnado con AACC más utilizados en la ESO, aunque también se puede emplear con el alumnado de 5 y 6 años para medir el desarrollo intelectual (Díez & Martín, 2009).
- Escala Matrices Raven, este instrumento de evaluación elaborado por John C, Raven mide la capacidad cognitiva del sujeto evaluado (Raven, 2003).

Estos instrumentos de evaluación que pueden servir para la detección y diagnóstico del alumnado con AACC en los centros escolares, lo que permite crear un enfoque educativo adaptado a sus necesidades académicas.

3.3. ESTIGMAS HACIA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.

Es imprescindible para el sistema educativo tener en cuenta la inclusión, pues de esta manera los centros docentes podrán atender adecuadamente a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Por consiguiente, los docentes desempeñan

un papel relevante para conseguir entornos educativos inclusivos. Sin embargo, en algunas ocasiones, cuando se trata de lidiar con el alumnado con AACC, no se muestra el mismo compromiso para alcanzar la inclusión (Labrador, 2021).

Las creencias que los docentes tengan acerca del alumnado con AACC, ya sean ciertas o erróneas, impacta tanto positivamente como negativamente en la conducta de este alumno. Por tanto, es crucial que el profesorado de los centros educativos adquiera habilidades específicas para abordar las necesidades y conozca las características de este tipo de alumnado (Labrador, 2021).

En la actualidad existen una serie de creencias falsas acerca de las AACC, que pueden llegar a influir en el conocimiento, la percepción, el diagnóstico y la intervención educativa. Estos mitos o creencias erróneas contribuyen a la formación de estereotipos acerca del alumnado con AACC (Tejera, et al. 2017).

Estas creencias erróneas se pueden clasificar en los siguientes grupos, según Tejera, et al. (2017):

- En primer lugar, los mitos vinculados con el rendimiento académico. Existe la creencia de que los estudiantes con AACC siempre obtienen mejores resultados escolares que sus compañeros, lo cual llevaría a pensar que no requieren de una educación especializada. Sin embargo, estos alumnos también pueden presentar dificultades académicas y problemas asociados a un bajo rendimiento, lo que desmiente esta creencia.
- En segundo lugar, los mitos relacionados con la adaptación social y personal. Se refiere a las concepciones erróneas acerca del nivel de ajuste social de este alumnado, así como los problemas personales que pueden desencadenar. Además, existe la creencia de que estos alumnos tienen pocas relaciones sociales y son considerados como impopulares.
- En tercer lugar, los mitos relacionados con el aspecto físico y personal. Se sostiene erróneamente que son alumnos con poca tendencia hacia la actividad física, se les considera débiles y con problemas de salud.
- En cuarto lugar, las creencias erróneas relacionadas con el concepto de superdotación y el de AACC. En ocasiones, se considera que la superdotación es un rasgo invariable, también se tiende a confundir los conceptos de superdotación y de AACC.

Por tanto, es fundamental que los docentes de los centros educativos reciban una formación específica acerca de las AACC, con el fin de fomentar conductas favorables, que permitan atender a las necesidades educativas de este grupo de estudiantes (Labrador, 2021).

3.3.1. Consecuencias de los estigmas a nivel educativo y personal.

El alumnado con AACC en el transcurso del periodo escolar, va desarrollando ciertas actitudes o comportamientos que pueden llegar a generar preocupación tanto a los docentes como a sus familias. Estos comportamientos pueden llegar a ocasionar el fracaso escolar en algunos alumnos, caracterizado por un rendimiento académico deficiente que impide su progreso en los estudios superiores (Tejera, et al. 2017).

Según Alonso, (2021), cuando hablamos del alumnado con AACC es poco común creer que puedan llegar a repetir cursos o a suspender materias. Sin embargo, existen ciertas causas que contribuyen al abandono escolar en este grupo de alumnado.

- Aburrimiento en el ámbito educativo. Este es uno de los factores que puede conducir a este tipo de alumnado al abandono escolar. En ocasiones, estos estudiantes encuentran tediosas las explicaciones del docente, lo que puede conducir a una falta de atención. Por lo tanto, es crucial que el tutor del aula adapte los contenidos del currículum al ritmo de aprendizaje de este grupo de alumnos.
- Aburrimiento en el contexto familiar. Los padres procuran realizar continuamente actividades para mantener a sus hijos ocupados y evitar que se aburran. Sin embargo, esta no es la solución, ya que los niños con AACC también deben tener momentos de inactividad, para aprender que gestionar el aburrimiento por si solos.
- Detección tardía de las AACC. Es crucial que tanto los profesionales de la educación como las familias cuenten con un conocimiento adecuado acerca de las AACC, con el fin de identificarlas a tiempo y brindar las oportunidades necesarias para evitar el fracaso escolar.

En relación con las consecuencias personales que pueden sufrir el alumnado con AACC, no solo se diferencian de sus iguales en el pensamiento, sino que también en la forma de experimentar sus emociones. En suma, este tipo de alumnado tiende a tener un autoestima

y confianza en sí mismos superior a sus iguales, lo que en ocasiones puede generar frustración y falta de motivación, como resultado de establecer metas muy exigentes para ellos mismos (Álvarez González, 1999).

Algunos de los siguientes factores según Álvarez González (1999) pueden llegar a afectar socialmente al alumnado con AACC:

- La adolescencia, puede llegar a ser un periodo crítico para el alumnado, ya que sus necesidades tanto en la escuela como en el ámbito familiar pueden no adaptarse a los cambios que experimentan durante esta etapa.
- Defectos físicos, en ocasiones un alumno con AACC también puede presentar otras dificultades físicas. Estas condiciones pueden ocultar en gran medida las AACC, a causa de la discapacidad que presenta.
- Bajo rendimiento, si los profesionales de la educación desconocen las AACC, es probable que no se cubran las necesidades educativas de estos estudiantes, lo que puede provocar desmotivación por el aprendizaje.
- Autopercepción del alumno con AACC, estos alumnos podrían llegar a experimentar dificultades para establecer relaciones afectivas y participar en intercambios sociales de manera satisfactoria.

3.3.2. Soluciones para la eliminación de los estigmas.

Actualmente en los centros educativos podemos encontrar docentes que conocen como intervenir o trabajar con el alumnado con AACC. Sin embargo, también existen casos de docentes que no son conscientes de la presencia de alumnos con AACC en sus aulas, lo que impide que reconozcan la necesidad de brindarles orientación y apoyo por parte de profesionales (del Agua Martínez et al, 2003).

Según del Agua Martínez et al. (2003), la formación de los docentes del sistema educativo español acerca de este tipo de alumnado es muy escasa, salvo en limitadas ocasiones. Además, en las escuelas universitarias, apenas se abordan asignaturas relacionadas con esta temática. Esta falta de formación se considera como una de las principales dificultades del sistema educativo para brindar una atención adecuada a las necesidades de los estudiantes con AACC, lo que ocasiona problemas a la hora de identificar al alumnado e impulsar sus capacidades.

Cuando los docentes carecen de la formación necesaria para atender al alumnado con AACC se puede generar una experiencia negativa para los estudiantes. Por lo tanto, es crucial proporcionar a los docentes una formación adecuada que les permita empatizar con el alumnado. Además, se ha demostrado que el impacto es positivo y favorece al desarrollo educativo en los estudiantes con AACC, al evitar creencias erróneas y comprendiendo sus NEE (Barrera, et al., 2021).

En consecuencia, es de importancia mejorar tanto la formación de los futuros docentes en los centros universitarios, como la formación de los profesionales que se encuentran trabajando en centros escolares.

4. DISEÑO METODOLÓGICO.

4.1. METODOLOGÍA.

Con el propósito de conocer las diversas percepciones que individuos vinculados con el entorno educativo mantienen acerca de las AACC, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo por medio de una encuesta en línea¹.

Los objetivos que se buscan alcanzar mediante la realización de la encuesta son los siguientes:

- Obtener información acerca de las creencias de los profesionales de diversas áreas del ámbito educativo.
- Conocer las percepciones de los estudiantes de EP que se encuentran actualmente en formación, sobre el alumnado con AACC.
- Evaluar la necesidad de incorporar una formación especializada sobre las AACC destinada a docentes y estudiantes de EP.

Para la realización del formulario se han utilizado como punto de referencia las investigaciones previas realizadas por García -Barrera y De la Flor (2016); y Cortés. et al. (2009). Ambas encuestas tienen como enfoque principal las AACC, con el propósito de indagar en las concepciones que los participantes muestran acerca de este campo específico, conociendo así sus creencias, conocimientos e ideas.

La encuesta consta de tres secciones distintas:

- La primera sección, en la que se incluye la autorización que los participantes deben aceptar para poder completar el formulario, *como se puede observar en el Anexo A – Figura 16.*
- La segunda sección, consta de 3 ítems que recopilan datos relevantes de los participantes como su edad y estudios, *como se puede observar en el Anexo B – Figura 17.*

¹ Enlace a la encuesta en línea: <https://forms.gle/vBNwsmywVJ3KVpA98>

- La tercera y última sección, está formada por 11 ítems mediante los cuales se pretende conocer las ideas que tienen los participantes acerca de las AACC, *como se puede ver en el Anexo C* – Figura 18 (ítems 1 y 2), Figura 19 (ítems 3,4,5 y 6), Figura 20 (ítems 7, 8 y 9), Figura 21 (ítems 10 y 11).

La selección de estos ítems se ha realizado considerando que abordan aspectos generales relacionados con las AACC y aquellos que, según la investigación de Alonso (2021), están rodeados de una variedad de mitos. El objetivo de esta selección es evaluar si los profesionales de la educación poseen concepciones equivocadas acerca de este grupo de estudiantes.

La metodología de la investigación seleccionada según Ortega (s.f.) consiste en utilizar una encuesta en línea. Esta selección ofrece la ventaja de alcanzar un mayor número de individuos de manera accesible, ya que puede ser compartida a través de correo electrónico o diversas redes sociales, lo que permite obtener una muestra más amplia. Además, al tratarse de una encuesta concisa, permite que sea respondida de manera rápida y en cualquier lugar y momento.

Al utilizar una encuesta en línea los resultados que se recopilan directamente en el mismo programa que se ha utilizado, en este caso Google Forms.

4.2. INSTRUMENTO.

La encuesta está formada por 15 ítems con diferentes tipos de respuestas.

- Respuesta de "Verdadero/Falso", en ellas se mostrará una afirmación y según lo que el participante considere deberá señalar como respuesta "Verdadero" si cree que la afirmación que aparece es cierta. O por el contrario deberá señalar como respuesta "Falso" si cree que la afirmación que se muestra es incierta.
- Respuestas de opciones, en ellas se debe señalar una opción o más, según se indique, en relación con los conocimientos que se tengan sobre la cuestión planteada.

Se trata de un cuestionario anónimo, lo que significa que la identidad de los participantes no será revelada. Además, se brinda la oportunidad a los encuestados de responder de manera libre y basándose en sus propios conocimientos y opiniones.

Google Forms ha sido elegida como la herramienta seleccionada para llevar a cabo la encuesta, debido a su capacidad de ser utilizada en diferentes dispositivos electrónicos. Esta característica facilita la participación de los individuos involucrados en el estudio, siendo accesible la realización de ella.

Google Forms, según Guzmán, (s.f.) es una herramienta que ofrece Google Workspace, la cual nos ayuda a diseñar cuestionarios eficazmente. Las ventajas que tiene esta plataforma a la hora de crear encuestas son las siguientes:

- Permite recibir múltiples respuestas en el mismo momento.
- Tiene fácil accesibilidad, desde cualquier dispositivo electrónico.
- Se puede compartir a través de un enlace.
- Facilita la visualización de las respuestas obtenidas.
- Se pueden realizar múltiples tipos de preguntas.

4.3. PROCEDIMIENTO.

El procedimiento de la encuesta ha sido estructurado en diversas fases, desde el inicio hasta la recopilación de los datos finales. De esta manera se logra proporcionar una visión secuencial de la evolución del proceso. Las fases en las que se distribuye la encuesta se pueden observar en el Gráfico de Gantt (Figura 2).

- Fase 1

Durante la primera fase, se llevó a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los diversos tipos de encuestas y acerca de cuestionarios previos realizados. El propósito era identificar el estilo de encuesta adecuado para la investigación en curso, además de conocer los diversos estilos de formulación de preguntas que puede emplearse.

- Fase 2

En esta segunda fase, se procedió a la elaboración de la encuesta mediante la utilización de Google Forms. En ella se tiene como objetivo crear una encuesta de fácil comprensión y eficiente, de esta manera los participantes se sentirán más involucrados en su realización.

Para lograrlo se buscó información acerca de la utilización de Google Forms, ya que es una herramienta que puede resultar útil en la realización de actividades académicas en las que sean necesario recolectar y analizar datos (da Silva Mota, 2019).

- Fase 3

En la tercera fase del procedimiento, se lleva a cabo la difusión de la encuesta. El propósito de esta fase era la divulgación de la encuesta entre miembros del centro docente de EP seleccionado y estudiantes de magisterio del grado de EP.

Para ello se difundió el enlace de la encuesta a través de redes sociales, entre los miembros de un centro educativo y entre los estudiantes de magisterio.

- Fase 4

Tras la difusión de la encuesta, se estableció un plazo de dos semanas para la recopilación las respuestas de los participantes. Durante este periodo de tiempo los participantes podían realizar la encuesta, de manera que una vez transcurridas las dos semanas se finalizó la recogida de datos, por lo que la encuesta ya no estaba disponible para su realización.

- Fase 5

La última fase del procedimiento tiene como objetivo realizar un análisis de las respuestas obtenidas en el formulario y comprobar si se cumplen los objetivos establecidos al comienzo de la investigación.

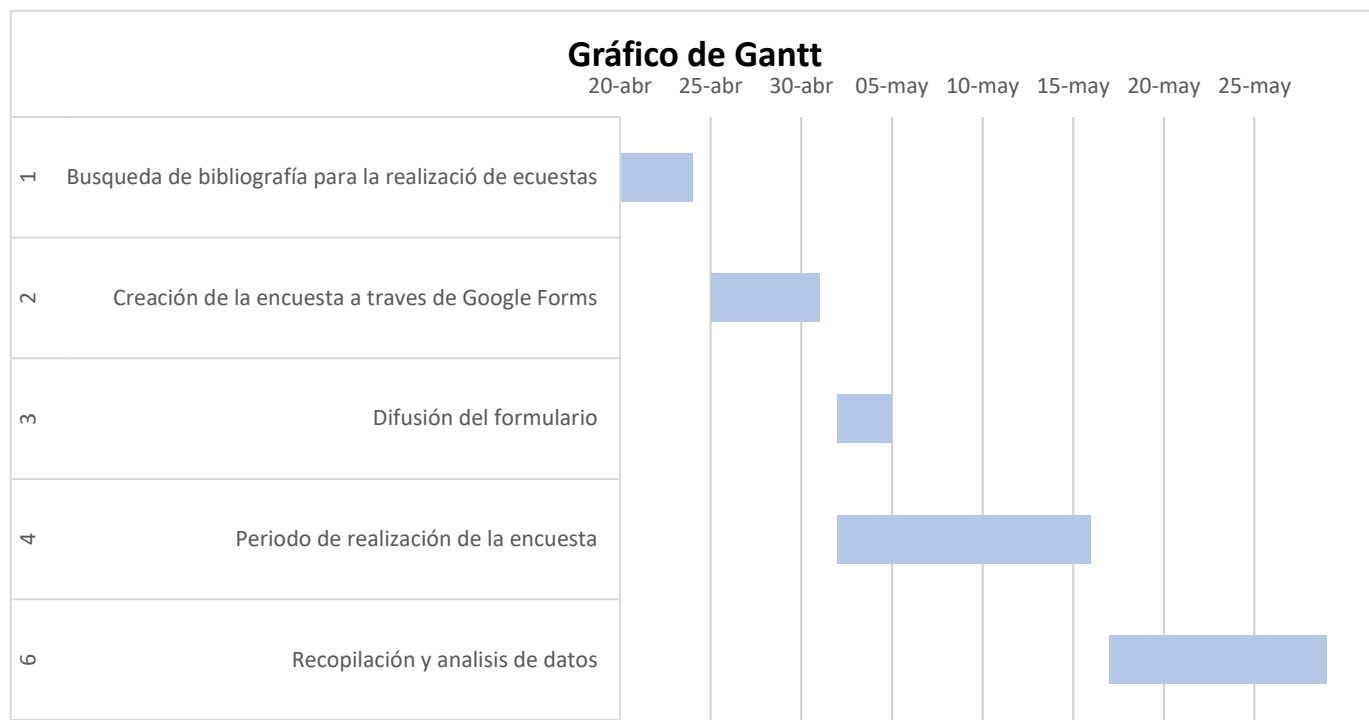


Figura 2: Gráfico de Gantt.

4.4. PARTICIPANTES.

Con la finalidad de lograr conocer las concepciones que tienen tanto profesionales de la educación que se encuentran en activo en los centros docentes, como los futuros maestros que se encuentran actualmente en formación en centros universitarios, se ha elaborado un cuestionario, diseñado para obtener respuestas únicamente de individuos relacionados con el mundo de la educación.

El cuestionario ha sido difundido en un centro escolar público, de escolarización preferente de alumnado con discapacidad motórica. Es un centro educativo de línea 2 que cuenta con 32 docentes. Cabe resaltar que el centro escolar ha sido seleccionado, porque en él se llevan a cabo programas de enriquecimiento curricular orientado al alumnado con AACC.

La muestra de la presente encuesta es aleatoria, es decir cualquier sujeto relacionado con el mundo educativo, podía participar en la investigación.

En la presente encuesta hay una muestra de 59 participantes (Figura 3), de los cuales la gran mayoría se encuentran entre el rango de edad de 18 – 25 años formando un 42, 4%

de las respuestas, mientras que el resto de los participantes se encuentran entre los siguientes rangos de edades; 26 – 35 años, 36 – 45 años, 46 – 55 años, 56 – 65 años.

Se observa una mayor participación en el rango de edad de los 18 a 25 años, del cual probablemente se trate en su mayoría de estudiantes del grado de EP, puede que el resto de los participantes al ser de edades superiores, sean docentes que se encuentran actualmente ejerciendo.

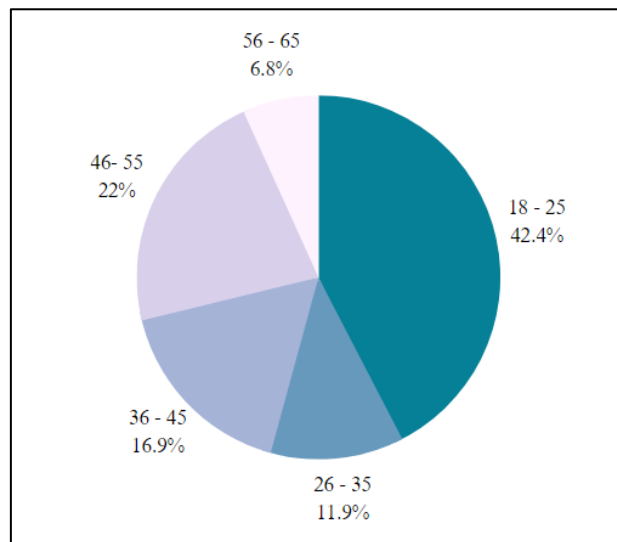


Figura 3: Gráfico de los porcentajes de los rangos de edades de los participantes de la encuesta.

Como se ha mencionado anteriormente, los participantes de la encuesta están relacionados con el ámbito educativo. Del total de participantes, el 50,8% se encuentra estudiando o trabajando con el alumnado ACNEE, mientras que el 49,2% pertenece a otra área diferente de la educación.

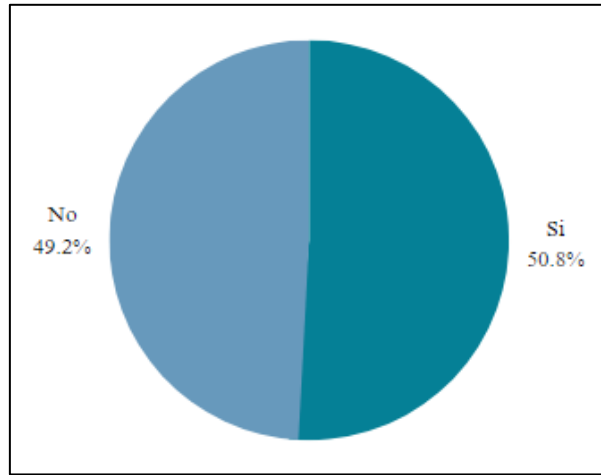


Figura 4: Gráfico de la relación de los participantes on el alumnado ACNEE.

5. RESULTADOS.

A través de un análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario, se pretende conocer cuáles son estas creencias que los profesionales de la educación tienen sobre este tipo de alumnado, con el fin de observar si es necesario que, tanto en los centros universitarios, como en los centros docentes, exista una formación específica acerca del alumnado con AACC.

5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE CADA PREGUNTA.

El análisis de los datos se realiza mediante una observación exhaustiva de las respuestas obtenidas y de los gráficos creados en cada uno de los ítems del cuestionario. Los resultados obtenidos pueden ser relevantes para los responsables de la toma de decisiones del mundo educativo y para los profesionales de la educación.

Como se ha mencionado anteriormente el cuestionario está formado por 15 ítems de los cuales 11 están relacionadas con las AACC, que son las que se van a analizar a continuación.

El primer ítem es el siguiente “¿*Qué características asociarías al alumnado con Altas Capacidades?*”. Fue seleccionado como la primera pregunta para conocer con que conceptos e ideas parten los participantes.

En él se muestran 11 características diferentes que pueden tener o no el alumnado con AACC. El tipo de respuesta permite que cada participante pueda seleccionar más de una característica. Además, se da la opción de que ellos también puedan añadir otras características que consideren que tienen estos alumnos.

Las características que se mostraron en el cuestionario son las siguientes:

- Son alumnos curiosos.
- Son alumnos introvertidos, con dificultad para relacionarse con los demás.
- Son alumnos que tienden a ser perfeccionistas.
- Son alumnos con gran autoestima.

- Son alumnos que muestran interés por las tareas de la escuela.
- Son alumnos maduros emocionalmente.
- Son alumnos que muestran liderazgo.
- Son alumnos fríos y distantes.
- Son alumnos que interrumpen el ritmo de la clase.
- Son alumnos que comprometen al profesorado.
- Son alumnos que saben de todo.

Los resultados obtenidos en relación con estas características son los siguientes (Figura 5).

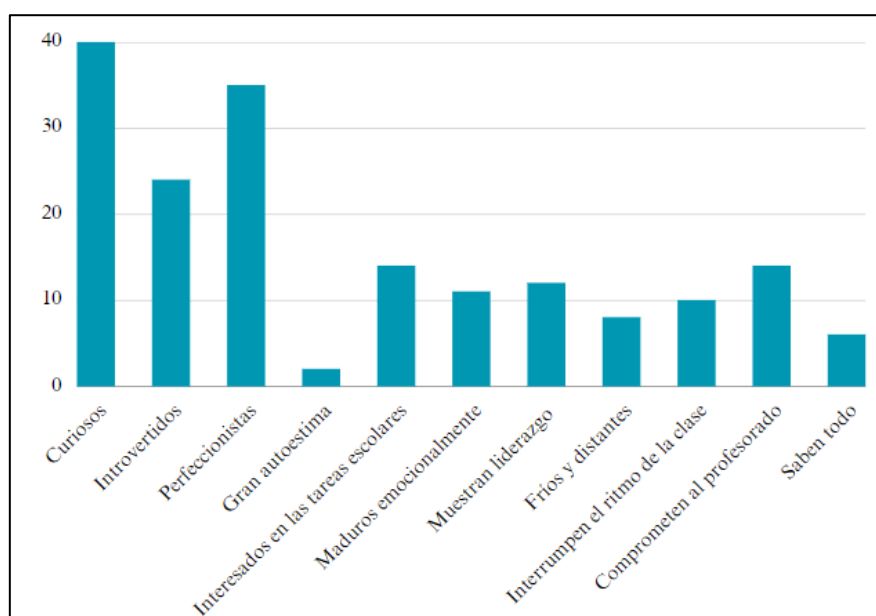


Figura 5: Gráfico del primer ítem de la encuesta “¿Qué características asociarías al alumnado con Altas Capacidades?”.

Además de estas características propuestas, algunos participantes atribuyeron las siguientes cualidades a este tipo de alumnado:

- Son alumnos sensibles, muy observadores y necesitan atención.
- Son alumnos sensibles, con intereses selectos y alto potencial.
- Son alumnos que se tienen que adaptar a otros ritmos de aprendizaje.
- Son alumnos rechazados por los demás por ser demasiado listos.

- Pueden ser un conjunto de todo lo mencionado anteriormente, ya que cada alumno con AACC muestra unas características diferentes. Manteniendo siempre en común la inteligencia, curiosidad y razonamiento de pensamiento.
- Son alumnos muy diferentes entre sí.
- Son alumnos frágiles emocionalmente.

Observando el gráfico y las respuestas propuestas por los participantes, se puede ver como la mayoría de ellos consideran que son alumnos curiosos, introvertidos, perfeccionistas, sensibles emocionalmente y que tienen dificultades para relacionarse con los demás.

Por otro lado, 14 participantes indican que los alumnos con AACC comprometen al profesorado, mientras que 10 participantes señalan que son alumnos que interrumpen el ritmo de la clase. Estas percepciones reflejan una actitud negativa hacia este tipo de alumnado.

Además, se puede observar como 14 participantes consideran que estos alumnos muestran interés por las tareas escolares. Aunque, es importante destacar que esto no siempre es así, ya que en ocasiones pueden llegar a sentirse aburridos en el sistema educativo. Esto se debe a que sienten que pierden el tiempo en las aulas en la realización de tareas tediosas para ellos (Manzano, 1990).

El segundo ítem que se propone es el siguiente; *“Un niño con altas capacidades se convertirá en un adulto con altas capacidades.”* Las opciones de respuesta eran las siguientes; siempre, nunca y a veces (Figura 6).

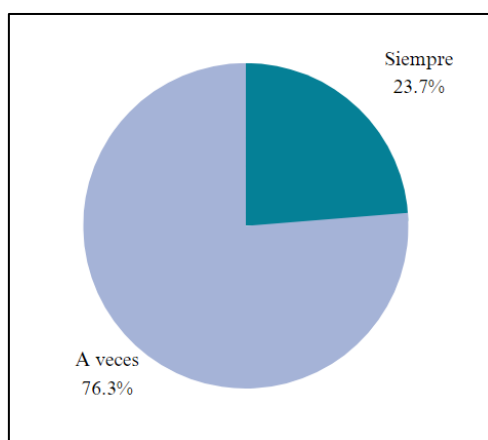


Figura 6: Gráfico del segundo ítem de la encuesta *“Un niño con altas capacidades se convertirá en un adulto con altas capacidades”*.

En la figura 6 se puede observar cómo el 23,7%, correspondiente a 14 participantes, consideran que un niño con AACC siempre va a ser un adulto con AACC. Mientras que el 76,3% están en lo cierto, solo en algunas ocasiones el alumno con AACC será en un futuro un adulto con AACC.

El creer que las AACC es una habilidad innata y por ello considerar que un niño con estas capacidades se convertirá en un adulto con AACC, es una creencia errónea. Ya que esto depende de diversos factores como puede ser la estimulación que el alumno reciba a lo largo de su vida (Cortés, et al. 2009).

Algunos niños desarrollan sus AACC en edades tempranas, siendo considerados como sujetos precoces, pero sin embargo en la adultez no presentan estas capacidades. También puede ocurrir lo contrario, algunos de los sujetos desarrollan estas capacidades más tardíamente y no son detectados hasta la edad adulta (Rodríguez, 2001).

El tercer ítem es el siguiente *“El alumnado con altas capacidades obtiene buenas calificaciones en las tareas escolares”* Las opciones de respuesta a esta pregunta eran verdadero, sin consideraban que la afirmación es cierta y si, por el contrario, piensan que es errónea, falso (Figura 7).

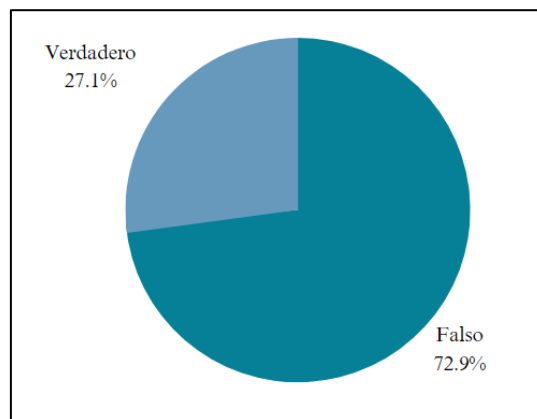


Figura 7: Gráfico del tercer ítem *“El alumnado con altas capacidades obtiene buenas calificaciones en las tareas escolares”*.

En la figura 7 podemos observar que el 27,1% considera que el alumnado con AACC obtiene buenas calificaciones en las tareas escolares. Mientras que el 72,9% considera que no siempre llegan a obtener resultados favorables.

El alumnado con AACC no siempre obtiene buenas calificaciones, según Álvarez González, (1999), este tipo de alumnado también puede presentar bajo rendimiento académico, originado por un aburrimiento o desinterés hacia los contenidos que se trabajan en las aulas.

El cuarto ítem de la encuesta es el siguiente *“Las necesidades del alumnado con altas capacidades están cubiertas con la realización de actividades en su tiempo libre”* las opciones de respuesta son verdadero si consideran que esta afirmación es cierta y por si por el contrario consideran que no es correcta, falso (Figura 8).

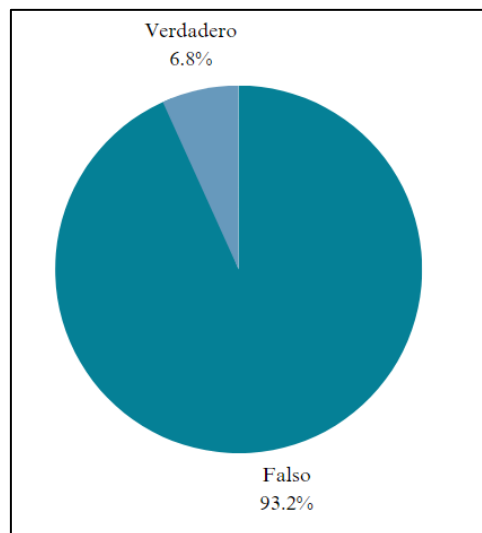


Figura 8: Gráfico del cuarto ítem de la encuesta *“Las necesidades del alumnado con altas capacidades están cubiertas con la realización de actividades en su tiempo libre”*.

En este gráfico (Figura 7) se puede observar cómo el 93,2% de los encuestados, consideran que esta afirmación es falsa. Mientras que únicamente el 6,8% considera que el alumnado con AACC debe realizar constantemente actividades para cubrir sus necesidades.

Los niños que presentan AACC no deben estar realizando constantemente tareas o manteniendo su mente ocupada para satisfacer las necesidades, si no que al igual que otros sujetos de su edad, deben tener tiempo libre para emplearlo en sus aficiones, realizar

actividades diferentes al ámbito escolar o practicar diversas actividades extraescolares (Espinosa Veá & Fiz Poveda, 2008).

El siguiente ítem que se va a analizar es “*El alumnado con altas capacidades no presenta dificultades en el aprendizaje*”, las opciones de respuesta para ella son verdadero o falso (Figura 9).

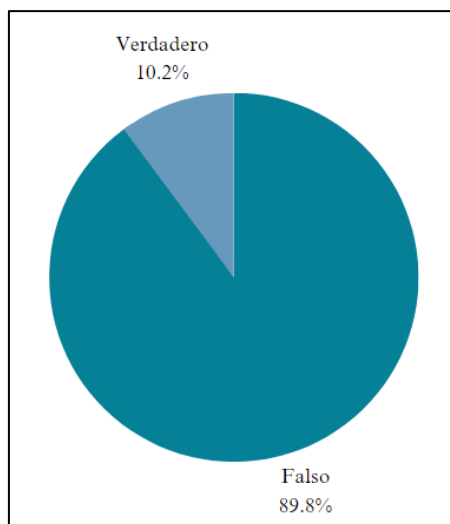


Figura 9: Gráfico del cuarto ítem de la encuesta “*El alumnado con altas capacidades no presenta dificultades en el aprendizaje*”.

Por un lado, en la figura 9, podemos contemplar cómo el 89,8% de los participantes consideran que esta afirmación es errónea, demostrando así que el alumnado con AACC sí que puede presentar dificultades en el aprendizaje. Por otro lado, el 10,2% muestra estar de acuerdo con la afirmación propuesta, considerando que el alumnado con AACC no tiene dificultades en el aprendizaje.

El fracaso escolar del alumnado con AACC se sitúa entre el 10-15%. Los alumnos que presentan estas dos características, es decir AACC y dificultades en el aprendizaje, forman un grupo exclusivo. Esto conduce a un enmascaramiento de su realidad, para lo cual se debe recurrir a una respuesta educativa favorable (Parra & Luque-Rojas, 2017).

El sexto y séptimo ítem guardan cierta relación, por lo que se van a analizar de manera conjunta. El primero de ellos es el siguiente “*El alumnado con altas capacidades requiere de un apoyo específico en los centros educativos*”, las opciones de respuesta son verdadero o falso (Figura 10). El séptimo ítem es el siguiente “*¿Conoce que medidas educativas se pueden adoptar con el alumnado con altas capacidades?*”, las opciones de respuesta a esta cuestión son “sí”, si el participante conoce alguna medida educativa y “no”, si no conoce ninguna (Figura 11). Los resultados a estas cuestiones se presentan en los siguientes gráficos respectivamente.

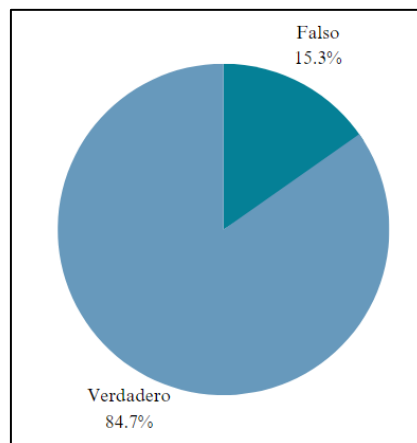


Figura 10: Gráfico del sexto ítem de la encuesta “*El alumnado con altas capacidades requiere de un apoyo específico en los centros educativos*”.

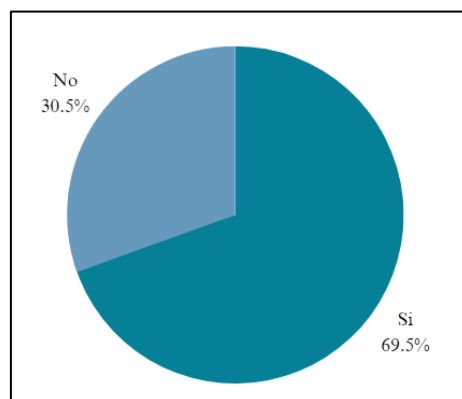


Figura 11: Gráfico del séptimo ítem de la encuesta “*Conoce que medidas educativas se pueden adoptar con el alumnado con altas capacidades*”.

Podemos observar cómo un 84,7% considera que el alumnado con AACC sí que requiere de un apoyo específico en los centros escolares y el 69,5% conoce alguna de las medidas educativas que se pueden tomar con este tipo de alumnado.

Además, el 15,3% cree que el alumnado con AACC no necesita recibir un apoyo específico en los centros docentes y un 30,5% no conoce ninguna medida educativa para favorecer el desarrollo del aprendizaje de este alumnado.

El alumnado con AACC presenta unas cualidades que decretan una serie de necesidades educativas. La respuesta educativa hacia este tipo de alumnado se debe crear en base a sus características y valorando sus necesidades educativas (Rogado Hernández, et al. 1995).

Según Alía (2008) algunas de las medidas de necesidades educativas que se pueden emplear con el alumnado que presente AACC, pueden ser las siguientes; flexibilización, adaptaciones curriculares, programas de enriquecimiento, tutorizaciones o trabajar mediante proyectos (Arbolea Olivares, et al. 2021).

El octavo ítem de la encuesta es el siguiente *“El término superdotación es lo mismo que altas capacidades”*, para este ítem las opciones de respuesta son Verdadero y Falso. En la (Figura 12) se puede observar cómo el 10,2%, equivalente a 6 de los participantes piensan que el término superdotación es similar a AACC.

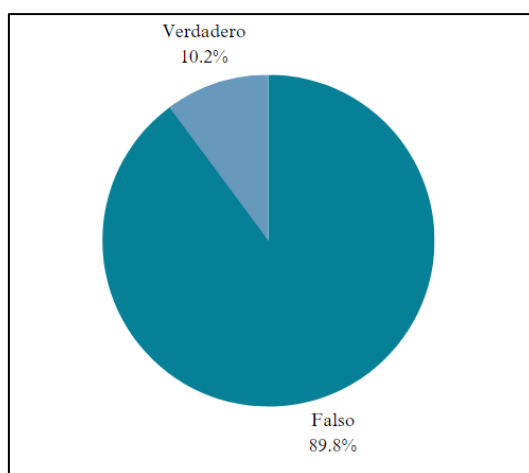


Figura 12: Gráfico del octavo ítem de la encuesta *“El termino superdotación es lo mismo que altas capacidades”*.

Dentro de las AACC hay diversas tipologías, según las características que presente el alumnado, como por ejemplo la superdotación. Según López Garzón (2012) la superdotación se trata de alumnos que muestran aptitudes por encima de la media en todas las competencias importantes.

Mientras que según Torrego et al (2021) los alumnos con AACC son aquellos que tienen una capacidad de rendimiento intelectual superior a sus iguales. Por lo que AACC y superdotación son dos conceptos diferentes.

El siguiente ítem de la encuesta que se va a analizar es el que se encuentra a continuación *“El talento simple se relaciona con el área del lenguaje o vocabulario y el talento complejo se relaciona con el razonamiento lógico y matemático”*, las opciones de respuesta a este ítem eran verdadero y falso. El gráfico de las respuestas obtenidas es el siguiente (Figura 13).

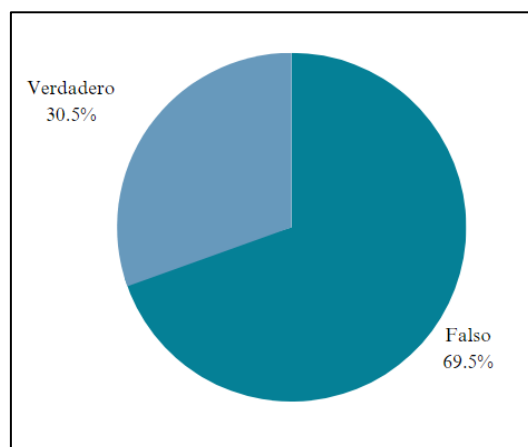


Figura 13: Gráfico del noveno ítem de la encuesta *“El talento simple se relaciona con el área del lenguaje o vocabulario y el talento complejo se relaciona con el razonamiento lógico y matemático”*.

En él se puede presenciar cómo el 30,5% de los encuestados considera que la afirmación propuesta es cierta, mientras que el 69,5% considera que es errónea.

Un alumno presenta talento simple cuando tiene una excelente capacidad en un ámbito determinado, puede ser creativo, lógico o matemático. Mientras que el talento complejo se refiere, a cuando un sujeto con AACC presenta una combinación de varias aptitudes

específicas, el cual puede ser académico, artístico-figurativo, verbal, social o motriz (Covarrubias Pizarro, 2018).

Los últimos dos ítems del cuestionario están relacionados con la evaluación psicopedagógica que se realiza con el alumnado con AACC. El primero de ellos es el siguiente “*Marque aquellas técnicas para la evaluación del alumnado con altas capacidades que reconozcas*”. Para él se daban a elegir entre 6 técnicas de evaluación diferentes y de las cuales podían marcar más de una opción. Las diferentes respuestas eran las siguientes:

- WISC (Escala de Inteligencia Weschler).
- McCARTHY.
- ABC Kaufman.
- Matrices de Raven.
- BINET-SIMON.
- BADYG (batería de Aptitudes Diferenciales y Generales).

En el gráfico de barras de la figura 14 se presencia los resultados obtenidos, se puede observar como la prueba que más conocen los participantes con un 86,4% es la Escala de Inteligencia Weschsler o WISC. Y por el contrario la menos conocida por los encuestados con un 6,8% es la técnica ABC Kaufmann.

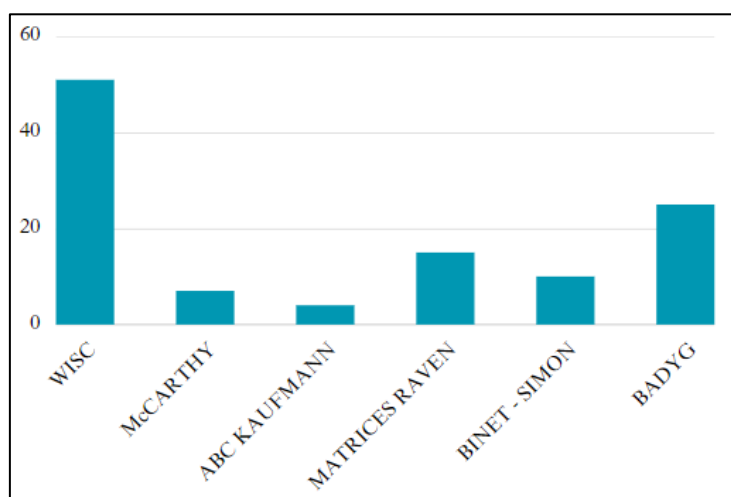


Figura 14: Gráfico del décimo ítem de la encuesta “*Marque aquellas técnicas de evaluación para la evaluación del alumnado con altas capacidades que reconozcas*”.

WISC es una prueba de evaluación de la inteligencia, que se puede realizar con alumnos desde los 6 hasta los 16 años de edad. Esta prueba proporciona información de tres aptitudes, la verbal, la manipulativa y la total (Molina & Morata, 2015).

La segunda técnica más conocida entre los participantes es la BADYG, esta es una de las pruebas que más se utilizan en la ESO. Aun así, tiene múltiples funciones y puede ser aplicada también a alumnos de edad escolar. Se puede emplear para conocer la edad mental del sujeto evaluado, como batería de aptitudes diferenciales para niños de 5 y 6 años o para conocer la inteligencia verbal y no verbal de los evaluados (Díez & Martín, 2009).

Estas técnicas de evaluación al abarcar un rango de edad tan amplio entre los estudiantes con AACC y mostrar diversas funciones, puede que sea el motivo por el que son las más votadas y por ello conocidas entre los participantes.

Por otro lado, las dos pruebas menos seleccionadas fueron McCARTHY y ABC Kaufmann respectivamente. En primer lugar, la técnica de evaluación McCARTHY es una escala que sirve para evaluar las aptitudes y la psicomotricidad en niños entre 2–8 años. Con este instrumento se puede decretar el índice de inteligencia de los sujetos evaluados, así como sus puntos fuertes y débiles (Fárez Loja, 2014). Mientras que la prueba ABC Kaufmann es una batería de evaluación para niños entre los 2,5–12,5 años, con ella se mide la inteligencia general del alumno evaluado (Grau Rubio, 2012).

Estas pruebas pueden que sean las menos conocidas dentro del ámbito educativo por que el rango de edad es menor, aun así, llama la atención porque estas técnicas de evaluación son empleadas hacia alumnos únicamente de EP.

El último ítem del formulario es el siguiente *“El CI (coeficiente intelectual) es la única medida para diagnosticar al alumnado con altas capacidades”*. Las opciones de respuesta a esta pregunta era verdadero, si consideraban que el CI es la única medida para diagnosticar al alumnado con AACC, y falso, si creen que esta afirmación es errónea. Los resultados obtenidos se pueden observar en el siguiente gráfico (Figura 15).

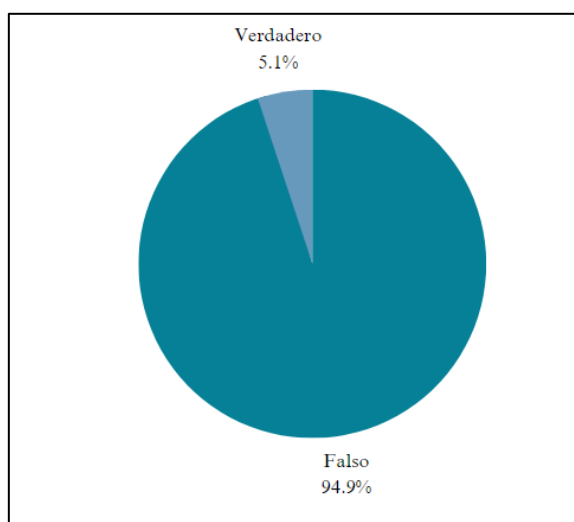


Figura 15: Gráfico del décimo ítem de la encuesta “El CI (coeficiente intelectual) es la única medida para diagnosticar al alumnado con altas capacidades”.

En el gráfico se puede contemplar como la gran mayoría de los encuestados con un 94,9% consideran que esta afirmación es errónea. Pero destaca que un 5,1%, equivalente a 3 participantes consideren que la única medida para diagnosticar al alumnado con AACC sea el CI.

El CI, no es una técnica de evaluación, por lo que no sirve para diagnosticar a alumnos con AACC, sino que es una medida que sirve para expresar la inteligencia de un sujeto evaluado (Sastre-Riba & Pascual-Sufrate, 2013). Por lo que alcanzar un CI superior no puede ser el único determinante para presentar AACC, además de ello es necesario realizar una evaluación precisa y la cooperación entre la familia y el centro escolar. (García-Barrera & De la Flor, 2016).

5.2. ANÁLISIS GENERAL DE LA ENCUESTA.

Como se puede observar en los gráficos obtenidos de los resultados de cada una de las cuestiones, los participantes de la investigación conocían de manera general ciertos conceptos relacionados con el alumnado con AACC. Pese a ello, destacan algunas respuestas que corresponden a una minoría de los encuestados, en ellas se demuestra que,

en el mundo de la educación, existen falsas creencias sobre este tipo de alumnado, demostrando así desconocimiento acerca de este ámbito.

Esta minoría de participantes, pese a estar involucrados de una manera u otra en el mundo de la educación, no conocen las principales características que presenta estos alumnos, las medidas educativas que se pueden tomar para favorecer al desarrollo del aprendizaje, los diversos perfiles existentes de alumnos con AACC o las medidas para diagnosticar a este tipo de alumnado.

Además, tras analizar sus opiniones, se puede llegar a demostrar la creencia que hay sobre este tipo de alumnado, como que siempre sacan buenas calificaciones académicas, que no presentan dificultades en las aulas o que los niños con AACC siempre van a llegar a ser adultos con AACC.

Sobre esta cuestión, tienen gran influencia los medios de comunicación ya que, pueden llegar a fomentar estas falsas creencias. Actualmente nos encontramos inmersos en una sociedad donde los dispositivos electrónicos van adquiriendo poder en nuestras vidas, llegando a influenciarnos en diferentes aspectos. Junto al desarrollo del mundo digital, han ido surgiendo series o películas en las cuales los protagonistas presentan AACC. En muchas de estas películas o series, se fomentan la idea de que estas personas son raras, introvertidas, solitarias, con problemas mentales o emocionales. Algunos ejemplos de esto sería la película llamada "*Una mente maravillosa*" o la famosa serie "*Big Bang Theory*" (Brito Delgado, 2017).

Estas concepciones erróneas son imprescindibles que sean eliminadas, para poder llevar a cabo una favorable identificación del alumnado con AACC y dar una respuesta educativa adaptada a sus necesidades con el fin de mejorar la educación. (García-Barrera & De la Flor, 2016).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

6.1. DISCUSIÓN.

Al comienzo de esta investigación, se desarrollaron una serie de hipótesis, en las que figuraban una serie de ideas que se pretendía conseguir en el desarrollo de este trabajo.

La primera hipótesis específica era conseguir mediante un correcto manejo de la bibliografía y las publicaciones actuales conocer qué son las AACC y como es este tipo de alumnado. Para ello se ha llevado a cabo una investigación bibliográfica exhaustiva, en la que se presentaron diferentes cualidades del alumnado con AACC.

Otras de las hipótesis específicas propuestas, están relacionadas con la realización de la encuesta.

La primera de ellas era conocer mediante una encuesta al profesorado (tanto al que se encuentra en activo, como al que está en formación), cuáles son las creencias que tienen profesionales del mundo educativo acerca de las AACC y cerciorarse si existen ideas erróneas en ellas.

En cuanto a la segunda hipótesis, referida a la necesidad de proporcionar una formación específica, dirigida hacia los docentes en activo y en formación, con la finalidad de crear intervenciones educativas adaptadas a las necesidades del alumnado se puede constatar, en función de los resultados obtenidos mediante la encuesta, la existencia de mitos por parte de los actuales y futuros profesionales de la educación y la necesidad de formación acerca de las AACC.

Debido al desconocimiento existente hacia el alumnado con AACC, una de las creencias que se tienen hacia este alumnado es que a causa de sus buenas habilidades cognitivas tienen la capacidad suficiente para aprender. Pero esto no es así ya que, en ocasiones, llegan a abandonar sus estudios como consecuencia de la falta de ayuda que se proporciona con respecto a sus necesidades educativas (Somavilla, 2016).

Otro de los mitos que se pueden apreciar, es la creencia de que son alumnos con problemas sociales y adaptativos, y esto no es así. En las aulas de los centros educativos, estos alumnos no son percibidos de distinta manera por sus compañeros, pudiendo llegar a ser tan populares como el resto de iguales (Borges et al, 2009).

Para proporcionar una respuesta educativa adecuada para el alumnado con AACC y evitar los estigmas en los centros escolares, es necesario que los docentes de los centros educativos conozcan las características de este tipo de alumnado para responder de forma favorable a sus necesidades educativas. Para ello, es imprescindible formar a los docentes específicamente para conocer a este tipo de alumnado y poder trabajar con ellos en las aulas favorablemente, creando una escuela inclusiva y de calidad (Lacambra et al, 2019).

Esto es algo que reafirma la hipótesis general del trabajo: “si se logra conocer las concepciones que tiene el profesorado hacia el alumnado con AACC, se demostrará la necesidad de una formación específica dirigida al profesorado referida al conocimiento de formas correctas de intervención educativa”. En consecuencia, proporcionar una educación inclusiva, adaptada a las necesidades de este tipo de alumnado.

6.2. CONCLUSIONES.

Es fundamental establecer centros educativos en los que se promueva la inclusión, donde todos los estudiantes sean parte del proceso de aprendizaje, con el objetivo de fomentar su desarrollo. Por lo tanto, es esencial abordar las necesidades educativas de los alumnos independientemente de sus características individuales. Además, es crucial otorgar reconocimiento y prestigio a los alumnos con AACC, ya que su perfil sigue siendo poco conocido en los centros educativos.

Para llegar a esto, se ha realizado una investigación bibliográfica acerca de las características que presenta el alumnado con AACC, los diferentes perfiles que existen, las diversas técnicas de evaluación que sirven para diagnosticarlos, las necesidades educativas que presentan y las falsas creencias que tiene el profesorado respecto a este alumnado.

En suma, el alumnado con AACC es una tipología de alumnado que está envuelto en diversos mitos o creencias erróneas acerca de sus características o cualidades. Todos estos estigmas que existen se trasladan a los centros de EP y se transmiten al alumnado. Por ello se realizó una encuesta a miembros del mundo educativo, con el propósito de conocer las ideas que tienen hacia grupo de estudiantes.

En esta encuesta se ha podido observar que, a pesar de ser contestada por profesionales de la educación y futuros docentes, entre ellos siguen existiendo la presencia de creencias erróneas que pueden afectar al desarrollo de las capacidades de este grupo de estudiantes, como puede ser que sean alumnos introvertidos, que interrumpen el ritmo de la clase o que incluso comprometen al profesorado.

Tras realizar un análisis de los resultados obtenidos, nos confirma la necesidad de que todo docente debe recibir una formación adecuada para actuar con este tipo de alumnado y así poder ofrecerles una educación de calidad adaptándose a las necesidades escolares que presentan, evitando de esta manera que se sientan desinteresados y desmotivados en la escuela (Somavilla, 2016). Para conseguir que el alumno con AACC se sienta integrado en el sistema educativo el profesorado de los centros educativos debe presentar la formación suficiente y adecuada para ser capaces de conocer como es este tipo de alumnado y saber atender así sus necesidades educativas (del Agua Martínez et al, 2003).

Es por ello por lo que tanto en los centros docentes, como en los centros universitarios se debe aumentar la formación acerca de lo que son las AACC y cómo actuar con ellos de forma favorable en los centros de EP, para desarrollar al máximo sus capacidades, poder conducirles hacia el éxito académico y brindarles una educación de calidad.

6.3. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS.

La realización del presente TFG se ha visto envuelta en diversas limitaciones, lo cual ha dificultado la realización del trabajo.

Una de estas limitaciones que se han encontrado, se debe a que la información existente es escasa a causa del gran desconocimiento hacia las AACC (Sala et al., 2010). Lo que produce que las investigaciones realizadas por profesionales sean limitadas, siendo difícil encontrar bibliografía publicada por profesionales de esta temática.

Además, la mayoría de la información existente era antigua, lo cual limitó y dificultó la indagación bibliográfica de algunos de los apartados. Como por ejemplo el apartado de normativa educativa, donde la mayoría de los documentos relacionados con ello, eran de años pasados. Esto produce que con los últimos cambios que se han dado en la educación, la mayoría de esta información no fuese útil.

En relación con la difusión y realización de la encuesta, se han encontrado limitaciones en el número de miembros que han participado en el cuestionario.

La muestra es de únicamente 59 participantes, por diversas limitaciones que han surgido:

- En primer lugar, la encuesta se ha difundido en un centro escolar reducido, que cuenta con 317 alumnos en EP y con 32 profesionales de la educación.
- En segundo lugar, se ha encontrado un límite en el tiempo establecido para la realización del cuestionario. Para responder la encuesta se han otorgado 2 semanas, ya que se disponía de un tiempo reducido para la recopilación y análisis de los datos obtenidos.

En relación con las líneas futuras, según los resultados obtenidos en la investigación realizada mediante una encuesta, sobre las concepciones existentes en el mundo educativo hacia el alumnado con AACC, se originan las siguientes propuestas (Brito Delgado, 2017):

- Dar importancia a la igualdad de oportunidades del alumnado en los centros escolares. Todos ellos tienen derecho a que sus necesidades educativas estén cubiertas, independientemente de las características que presenten. Teniendo en cuenta la existencia en las aulas de alumnos con capacidades superiores, que presentan necesidades educativas.
- Crear cursos de formación de fácil accesibilidad y disponibilidad, acerca de las AACC, destinados tanto a docentes, como a estudiantes universitarios. Además, también se pueden impartir charlas informativas en los centros escolares o universitarios.
- Debido a la gran importancia de los medios de comunicación o redes sociales actualmente. Se debería hacer conscientes a los miembros de estas plataformas lo que conlleva y lo que es realmente presentar AACC.

De estas propuestas, la más relevante es la necesidad de que los docentes y estudiantes de magisterio reciban una formación específica acerca del alumnado con AACC. Es imprescindible que los profesionales de la educación sean conscientes de las características y necesidades que presenta este alumnado, para poder llevar a cabo en las aulas metodologías adecuadas y adaptarse a las necesidades educativas que presentan. De

esta manera se originan creencias y actitudes favorables hacia este colectivo (Mendioroz Lacambra, et al. 2019).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alfá, J. F. R. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. <i>Faisca: revista de altas capacidades</i> , 13(15), 40-49.
Alonso, S. (2021). <i>Altas habilidades y capacidades sociales: propuesta educativa para Educación Primaria</i> . [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid.
Álvarez Domínguez, A. (2021). <i>¿Invento o descubrimiento? Programa de enriquecimiento curricular para la atención al alumnado con altas capacidades desde un enfoque inclusivo</i> . [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid.
Álvarez González, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. <i>Revista española de orientación y psicopedagogía</i> , 10 (18), 279-296. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68450/008200030189.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Arboleya Olivares, S. G., Castillo Hernández, L., Gómez Labrador, C. M., Catalán Durán, A., Monroy Catalán, E., & Pena Sánchez, M. (2021). Intervención educativa, durante la pandemia, en el alumnado con altas capacidades. <i>Cáparra: revista de innovación y experiencias educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres</i> . 123- 129. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/226871/Art.%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Bánfalvi, P (2018). Evolución del Concepto de Alta Capacidad. En <i>La rebelión del talento</i> . Recuperado el 15 de abril de 2023: https://aacclarebeliondeltalento.com/2018/09/15/evolucion-del-concepto-de-alta-capacidad/comment-page-1/#:~:text=Aunque%20las%20altas%20capacidades%20empezaron,U

<p>Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J.L., Fernández-Reyes, T. y García-González, Abraham (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 39(1), 209-226 https://revistas.um.es/rie/article/view/422431/298891</p>
<p>Barrera Dabrio. A, Durán Delgado. R, Gonzalez Japón. J, Reina Reina. C.L. (2022) Junta de Andalucía. <i>Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales</i>. Recuperado el 5 de abril de 2023. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/5f4b7f67-d053-4ee8-9de9-4a7295134e96</p>
<p>Belda, V. (2012). <i>Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar</i> [Bachelor's thesis, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio digital reunir.</p>
<p>Borges, A., Hernández, C., & Rodríguez, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, Tierra de mitos. <i>Revista de Investigación de Psicología y Logopedia para Alumnos</i>. 1-11. http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/articulos%20ripla%2009/Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades%20intelectuales,%20tierra%20de%20mitos.pdf</p>
<p>Brito Delgado, A. I. (2017). <i>Elaboración de un cuestionario sobre los mitos y realidades acerca de los niños y niñas con altas capacidades para conocer la percepción de los futuros y futuras profesionales del trabajo social</i>. [Trabajo de fin de grado. Universidad de la Laguna]. ULL</p>
<p>Calero García, M. D., García Martín, M. B., & Gómez Gómez, M. T. (2007). <i>El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa</i>. Sevilla: Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.1-170. http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/elalumnadoconsobredotacionintelectual.pdf</p>
<p>Comes, G., Díaz, E., de la Rosa, A. L., & Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. <i>Revista de</i></p>

<i>Educación</i>	<i>Inclusiva, 1(1).</i> https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/23/22
Cortés, M. C. M., Góngora, D. P., Martín, C. R. R., López-Liria, R., Ación, F. L., & Fernández, A. Z. (2009). Las altas capacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology</i> , 3(1), 193-201.	
Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. <i>IE Revista de investigación educativa de la REDIECH</i> , 9(17), 53-67	
da Silva Mota, J. (2019). Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. <i>Humanidades & Inovação</i> , 6(12), 371-373.	
del Agua, A. M. P., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., del Rosario Barriales, M., & López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. <i>Revista de Investigación</i> , (21), 271-289. https://revistas.um.es/rie/article/view/99211/94811	
Díez, E. M., & Martín, M. Á. C. (2009). Descripción de los factores medidos por la batería BADYG-M y su estudio como variables de intervención educativa. <i>Revista iberoamericana de educación</i> , 49(6), 1-9.	
Espinosa Vea, M., & Fiz Poveda, M. R. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. <i>Aula abierta</i> . 49-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2856079	
Fárez Loja, D. E. (2014). <i>Factores influyentes de altas capacidades en niños de 3 a 5 años, en los centros de Educación Inicial de la Ciudad de Cuenca</i> [Master's thesis, Universidad del Azuay].	
Gagné, F. (2015). <i>De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD: From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective</i> . Ministerio de Educación.	
Gallardo Rodríguez, M. (2020). <i>La importancia de la creatividad en alumnos con altas capacidades</i> [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid.	

García-Barrera, A., & De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. <i>Estudios pedagógicos (Valdivia)</i> , 42(2), 129-149
Gardner, H. (2005). <i>Inteligencias múltiples</i> (Vol. 46). Paidós
Grau Rubio, C. (2012). Identificación alumnado con altas capacidades. Recuperado el 15 de mayo de 2023. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/48160/Instrumentos%20de%20evaluaci%F3n.pdf?sequence=1
Gutierrez, S., Quintero, R., & Borges, Á. (2021). Mapeo de la identificación del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en España. <i>Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação</i> , 13(2, jul-dez), 151-168.
Guzman, J. (s.f.). ¿Qué es Google Forms y para qué sirve?. Recuperado el 24 de mayo de 2023: https://juansguzman.com/blog/2021/07/29/que-es-google-forms-y-para-que-sirve/#:~:text=Google%20Forms%20o%20Formularios%20de,crear%20formularios%20simples%20y%20r%C3%A1pidos
Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. <i>REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 19 (3), 5-18. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_3_001/13632
HEZKUNTZA, U., & SAILA, E. I. (2014). Enriquecimiento curricular. Recuperado a partir de https://www.zuzendari.net/site_argitalpenak/docs/100_inclusiva/1002014001c_Pub_EJ_curriculum_a_berastea_c.pdf
Junta de Castilla y León (2017). <i>II Plan de atención a la diversidad en la educación de Castilla y León</i> . Recuperado el 10 de abril de 2023 de: https://www.educa.jcyl.es/dpzamora/es/informacion-especifica-dp-zamora/area-programas-educativos/equidad-orientacion-educativa-absentismo-escolar/ii-plan-atencion-diversidad-2017-2022

<p>Junta de Castilla y León. (2009). Orden EDU/571/2005, de 26 de abril, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. https://www.educa.jcyl.es/dpleon/es/area-programas-educativos-p/atencion-diversidad-orientacion-convivencia/alumnado-necesidad-especifica-apoyo-educativo/acnee-alumnado-necesidades-educativas-especiales/normativa/atdi</p>
<p>Labrador, C. G. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. <i>Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.</i>, 1(2), 489-502. https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/2203/1886</p>
<p>Lacambra, A. M. M., Gracia, P. R., & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>, 23(1), 265-284. 10.30827/profesorado.v23i1.9154.</p>
<p>Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <i>Boletín Oficial del Estado, BOE</i>, 340, de 30 de diciembre de 2020.</p>
<p>López Garzón, J.C. (2012). <i>Didáctica para alumnos con altas capacidades</i>. Editorial Síntesis.</p>
<p>Sánchez Manzano E. (1990). Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 1(3), 487. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9090330487A.</p>
<p>Masdevall, M. T. G., & Costa, V. M. (2010). <i>Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia</i>, 22 (1). Narcea Ediciones. https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/81/70</p>
<p>Mendioroz Lacambra, A., Rivero Gracia, P., & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. <i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado</i>, 23 (1), 265-284. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154.</p>

<p>Merino Sánchez, F. (2014). Al este de la campana de Gauss. ¿Colectivo ignorado?. https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/4910/tfm_GloriaDelgadoLozano.pdf?sequence=1</p>
<p>Miguel Somavilla, S. (2016). <i>Altas Capacidades en Educación Secundaria: Un estudio sobre percepciones y necesidades de formación del profesorado</i>. [Trabajo fin de master, Universidad complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM.</p>
<p>Molina, P. V., & Morata, M. F. (piloto 2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. <i>Revista de psicología clínica con niños y adolescentes</i>, 2(1), 69-74. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-16_0.pdf</p>
<p>Ortega, C. (s.f.). Software para Encuestas. En Metodología de encuesta: Que es y cómo te ayuda a llegar a tu público objetivo. Recuperado el 24 de mayo de 2023 de: https://www.questionpro.com/blog/es/metodologia-de-encuesta/</p>
<p>Ovalles, A. (2017). Teoría de los tres anillos como modelo de intervención educativa para el desarrollo de altas capacidades. <i>Revista encuentros</i>, 1(1), 119-128. http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/encuentros/article/view/410</p>
<p>Parra, D. J. L., & Luque-Rojas, M. J. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: análisis de un caso. <i>Revista de Educación Inclusiva</i>, 10(1), 211-228. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/296/283ç</p>
<p>Pérez, N. (2022). Atención educativa de alumnos con altas capacidades intelectuales en Educación Primaria. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid.</p>
<p>Raven, J. (2003). <i>Raven progressive matrices</i> (pp. 223-237). Springer US.</p>
<p>Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. <i>Revista de Educación</i>.96-131 https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/111144/Adjunt_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>Rodríguez, R. M. M., & Sanz, M. V. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. <i>Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers</i>, (358), 39-44.</p>

<p>https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4087/516</p> <p>4</p>
<p>Rodríguez, R. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. <i>Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears</i>, 11, 95-109. https://www.researchgate.net/publication/233915991_Mitos_y_realidades_sobre_la_superdotacion_y_el_talento</p>
<p>Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., & Pardo, A. (2017). Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. Santillana. https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/import/uib/uib0036.pdf</p>
<p>Rogado Hernández, M. I., Nograro González-Alaiza, C. R., Etxebarria Olea, A., Albes Carmona, M. D. C., Gonzalo-Bilbao Fernández, P. I., Mauleón Torres, J. M., ... & Barrio Bernaola, B. D. (1995). Educación del alumnado con altas capacidades.</p>
<p>Tarrida, A. C., & de Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. <i>Faisca: revista de altas capacidades</i>, (6), 26-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205</p>
<p>Tejera, J. P., del Rosal, Á. B., & Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. <i>Talincrea: Revista talento, inteligencia y creatividad</i>, 4(1), 40-51. https://www.researchgate.net/profile/Africa-Borges/publication/316670070_Conocimientos_y_mitos_sobre_altas_capacidades/links/5c6a88a44585156b57035fde/Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf</p>
<p>Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I, Zariquiey, F. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. <i>Un modelo de respuesta educativa</i>, 89-124. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf</p>
<p>Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 38(1), 15-32 https://revistas.um.es/rie/article/view/396781/275221</p>
<p>Sala, D. G., Torres, M. M., & Serrat, À. G. (2010). <i>Alumnado con altas capacidades</i> (Vol. 2). Graó.</p>

Santana, A. C., Rojas, M., & Pacheco, J. S. (2006). Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. *Avances en medición*, 4, 148-149.

Sastre-Riba, S., & Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de neurología*, 56(1), 67-76.
<https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Altacapacidadintelectual,resoluci%C3%B3ndeproblemas.pdf>.

Wechsler, D. (2005). *Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV*. Manual moderno.

8. ANEXOS.

ANEXO A. AUTORIZACIÓN DE LA ENCUESTA.

Formulario TFG AACC

El siguiente formulario tiene como objetivo conocer la opinión que las personas tienen acerca de las Altas Capacidades, dentro del mundo educativo.

Considere que su identidad va a ser tratada de forma anónima.

A continuación se presentan una serie de preguntas, las cuales puede responder según sus conocimientos o su criterio.

Las respuestas a estas preguntas puedes ser de dos tipos:

- Respuesta de "Verdadero/Falso". En ellas se mostrará una afirmación y según lo consideres deberás señalar como respuesta "Verdadero" sin crees que la afirmación que aparece es cierta. O por el contrario deberás señalar como respuesta "Falso" si crees que la afirmación que se muestra no es cierta.
- Respuestas en las que aparecen opciones. En ellas deberás señalar una opción o mas, según se indique, que creas que es la correcta a la afirmación o pregunta que se propone.

Siéntase libre de contestar de manera sincera y no se preocupe porque no existen respuestas correctas o incorrectas.

Sus respuestas a este formulario se analizarán de manera conjunta a la del resto de participantes y servirán para la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado, con el propósito de conocer las creencias que se tienen en el mundo educativo acerca del alumnado con Altas Capacidades.

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Según lo establecido en la legislación mencionada, podrá ejercer sus derechos de acceso, modificación, oposición y cancelación de datos, para lo cual, podrá contactar en la siguiente dirección de correo electrónico: alba.ming@estudiantes.uva.es

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, marque la respuesta correspondiente. *

Estoy de acuerdo y acepto participar

No estoy de acuerdo y no quiero participar

Figura 16: Autorización para participar en el formulario.

ANEXO B. DATOS DE LOS PARTICIPANTES DE LA ENCUESTA.

Formulario ✕ ⋮

Marque las respuestas que considere correctas para cada una de las preguntas. Recuerde que es importante que las conteste según sus conocimientos, o su opinión personal, para una correcta realización.

Entre que rango de edad se encuentra *

18 - 25

26 - 35

36 - 45

46 - 55

56 - 65

Actualmente, se encuentra estudiando o trabajando, en algo relacionado con el mundo educativo. *

Sí

No

Si la respuesta ha sido Sí, indique si está relacionado con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *

Sí

No

Figura 17: Preguntas para conocer datos de los participantes.

ANEXO C. PREGUNTAS DE LA ENCUESTA.

¿Qué características asociarías al alumnado con Altas Capacidades?. Marque las que considere. *

- Son alumnos curiosos.
- Son alumnos introvertidos, con dificultad para relacionarse con los demás.
- Son alumnos que tienden a ser perfeccionistas.
- Son alumnos con una gran autoestima.
- Son alumnos que muestran interés por las tareas de la escuela.
- Son alumnos maduros emocionalmente.
- Son alumnos que muestran liderazgo.
- Son alumnos fríos y distantes.
- Son alumnos que interrumpen el ritmo de la clase.
- Son alumnos que comprometen al profesorado.
- Son alumnos que saben de todo.
- Otra...

Un niño con altas capacidades se convertirá en un adulto con altas capacidades. *

- Siempre
- Nunca
- A veces

Figura 18: Ítems 1 y 2 de la encuesta.

El alumnado con Altas Capacidades obtiene buenas calificaciones en las tareas escolares. *

Verdadero

Falso

Las necesidades del alumnado con Altas Capacidades están cubiertas con la realización de actividades en su tiempo libre. *

Verdadero

Falso

El alumnado con Altas Capacidades no presenta dificultades en el aprendizaje. *

Verdadero

Falso

El alumnado con altas capacidades requiere de un apoyo específico en los centros educativos. *

Verdadero

Falso

Figura 19: Ítems 3, 4, 5, 6 de la encuesta.

⋮

Conoce que medidas educativas se pueden adoptar con el alumnado con altas capacidades. *

Sí

No

El término superdotación es lo mismo que Altas Capacidades. *

Verdadero

Falso

El talento simple se relaciona con el área del lenguaje o vocabulario y el talento complejo se relaciona con el razonamiento lógico y matemático. *

Verdadero

Falso

Figura 20: Ítems 7,8,9 de la encuesta.

:::

Marque aquellas técnicas de evaluación para la identificación del alumnado con Altas Capacidades que reconozcas. *

- WISC (Escala de Inteligencia Weschsler)
- McCARTHY,
- ABC KAUFMANN
- MATRICES DE RAVEN
- BINET-SIMON
- BADYG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales)

El CI (Coeficiente Intelectual) es la única medida para diagnosticar al alumnado con Altas Capacidades. *

- Verdadero
- Falso

Figura 21: Ítems 10 y 11 de la encuesta.