



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

ISSN: 2027-7679

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde
- Universidad de Manizales

Gutiérrez-Ruiz, Karol

Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 20, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 71-92

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales

DOI: <https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.2.4913>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77372885004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales

Karol Gutiérrez-Ruiz, Ph. D.^a

Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia



kgutierrez@utb.edu.co

Resumen (analítico)

El objetivo del estudio fue describir conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre Altas Capacidades Intelectuales (ACI), analizando su relación con variables sociodemográficas de interés. Se utilizó una metodología no experimental, transversal descriptiva-correlacional. Participaron 584 profesores de preescolar, educación básica y media, de 160 municipios seleccionados mediante muestreo no probabilístico, que diligenciaron el cuestionario de conocimientos y mitos sobre ACI. El porcentaje general de aciertos en el cuestionario fue bajo: se encontraron niveles elevados de falsas creencias relacionadas principalmente con la naturaleza de la superdotación, su rendimiento, sus logros y sobre la intervención educativa. De igual manera, se encontró relación entre las falsas creencias sobre ACI y el género de los participantes. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de mejorar la formación sobre ACI en la preparación del profesorado.

Palabras clave

Alta capacidad intelectual; educación inclusiva; falsas creencias; formación de docentes.

Thesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4913>

Historial

Recibido: 04.08.2021

Aceptado: 11.01.2022

Publicado: 25.03.2022

Información artículo

Este artículo se deriva del proyecto denominado «Percepciones del profesorado colombiano sobre las altas capacidades intelectuales de estudiantes de colegios públicos y privados», perteneciente a la línea de investigación Desarrollo y educación del grupo de investigación Desarrollo, salud y desempeño humano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Realizado entre noviembre 1 de 2020 y abril 10 de 2021. Área: educación. Subárea: educación especial.

Knowledge and myths among Colombian teachers about high intellectual abilities

Abstract (analytical)

The objective of this study was to describe the knowledge and myths among Colombian teachers regarding students with High Intellectual Abilities (HIA), analyzing their relationship with sociodemographic variables of interest. A non-experimental, descriptive-correlational cross-sectional methodology was used. 584 pre-school, basic and secondary education teachers from 160 municipalities were selected through non-probabilistic sampling for participation and completed the HIA Knowledge and Myths Questionnaire. The general percentage of correct answers in the questionnaire was low and there were high levels of false beliefs primarily related to the nature of giftedness, the academic performance and achievements of these students and suitable educational interventions for this population. A relationship was found between false beliefs about HIA and the sex of participants. These results highlight the need to improve HIA training in teacher preparation.

Keywords

high intellectual abilities; inclusive education; false beliefs; teacher education.

Conhecimentos e mitos de professores colombianos sobre altas habilidades intelectuais


Resumo (analítico)

O objetivo do estudo foi descrever os conhecimentos e mitos de professores colombianos sobre Altas Capacidades Intelectuais (ACI), analisando sua relação com variáveis sociodemográficas de interesse. Foi seguida uma metodologia transversal descritiva-correlacional não experimental. Participaram 584 professores de educação infantil, fundamental e médio de 160 municípios selecionados por meio de amostragem não probabilística, que responderam ao Questionário de Conhecimento e Mitos da ACI. O percentual geral de respostas corretas no questionário foi baixo, havia altos níveis de falsas crenças relacionadas principalmente à natureza da superdotação, seu desempenho e realizações, e sobre a intervenção educacional. Foi encontrada uma relação entre falsas crenças sobre ICA e o sexo dos participantes. Esses resultados destacam a necessidade de melhorar o treinamento do ACI na preparação de professores.

Palavras-chave

Alunos com altas habilidades; Educação inclusiva; falsas crenças; treinamento de professor.

Información autora

[a] Doctora en neuropsicología, Universidad de Salamanca. Profesora Departamento de Psicología, Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena, Colombia.  0000-0002-6808-9086. H5: 6. Correo electrónico: kgutierrez@utb.edu.co

Introducción

La escuela debe ser un lugar para todos; sin embargo, la realidad de muchos niños, niñas y jóvenes en Colombia es que la educación de calidad se ha convertido en un privilegio de pocos. En medio de contextos de violencia, pobreza, desplazamiento forzado, trabajo infantil, escasez de escuelas en lugares remotos de la geografía nacional, entre otros escenarios, la atención a las necesidades educativas especiales es todo un reto. Por ejemplo, en casos de desplazamiento forzado a causa del conflicto armado, se ha encontrado que solo el 8 % de los niños y las niñas accede al nivel de primaria, el 5 % al nivel de secundaria y a la educación superior no accede más del 2 % de las personas en condición de desplazamiento interno (Castiblanco-Castro, 2020). Así, los docentes se enfrentan a realidades diversas y necesidades intrínsecas dentro de su actividad diaria que los obligan a replantear su rol e implementar acciones pedagógicas para atender integralmente a alumnos diversos.

La formación y preparación del profesorado para atender la diversidad en sus aulas es una necesidad preponderante en el contexto educativo actual. Dentro de toda esta diversidad se encuentran los estudiantes con altas capacidades intelectuales (en adelante ACI). No existe una concepción global y unánime sobre lo que son las ACI (García-Barre-ra *et al.*, 2021; Kelemen, 2016; Mendioroz *et al.*, 2019). De hecho, se han utilizado gran cantidad de términos para referirse a personas con esta condición (*v. g.* superdotado, precoz, genio, talentoso, prodigio, excepcional). Se trata de un concepto heterogéneo que ha sido poco abordado desde la investigación social en Latinoamérica.

De acuerdo con Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) la «alta capacidad es un fenómeno multidimensional que se manifiesta en distintas formas y diferentes niveles de inteligencia» (p. 60). Si bien inicialmente estuvo asociada a un nivel de inteligencia muy superior al promedio (Terman, 1916), se han generado nuevas concepciones con los trabajos de Gagné (1985, 1999, 2005), Gardner (1999), Renzulli (1978, 1986), Silverman (1993, 1994), Sternberg (1985, 2020), Sternberg *et al.* (2021), entre otros. En esa línea, Kingore (2004)

ha descrito a los estudiantes con ACI como personas curiosas, que plantean preguntas imprevistas, que son selectivos en lo que atienden, generan ideas complejas y abstractas, suelen rendir por encima de su grupo, necesitan pocas repeticiones para dominar un tema, disfrutan del autoaprendizaje, anticipan y relacionan las observaciones, son autocríticos y prefieren la compañía de pares intelectuales (García-Barrera, & de la Flor, 2016). Todo ese potencial que presentan las personas con ACI no se debe solo a una inteligencia elevada sino a la interacción de variables personales y contextuales que conducen a la expresión de diferentes perfiles intelectuales (García-Barrera *et al.*, 2021). Estos últimos evolucionan a lo largo del ciclo vital como resultado de la interacción entre capacidades innatas y el apoyo apropiado (Sastre-Riba & Fonseca-Pedrero, 2019; Tourón, 2020).

En el plano social, las personas con ACI pueden sentirse diferentes e inseguras en sus interacciones sociales y experimentan frustración con el trabajo escolar repetitivo y al que no le encuentran propósito. Son de convicciones firmes en lo que consideran correcto e incorrecto, lo que puede provocar enfados e incapacidad de ver los puntos de vista de los demás y hacer que otros compañeros se alejen. En situaciones sociales pueden experimentar un efecto exagerado de sus sentimientos, lo que les provoca ansiedad. Estas características emocionales pueden ocasionar baja autoestima e incluso fracaso escolar (Algaba-Mesa, & Fernández-Marcos, 2021; Fonseca, 2015; Robert *et al.*, 2010).

Colombia se ha acogido a los lineamientos orientadores de la Unesco (1994) y se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo para que sea un sistema inclusivo. Si bien desde la Constitución de 1991 se reconoce a la educación como un derecho fundamental para todas las personas, existen normas que orientan la prestación del servicio en todos los niveles educativos bajo el principio de integración como la Ley 30 (Congreso de la República de Colombia, 1992), la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994), el Decreto 2082 (Presidencia de la República de Colombia, 1996), la Resolución 2565 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2003), el Decreto 366 (Presidencia de la República de Colombia, 2009), la Ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013), el Decreto 1075 (Presidencia de la República de Colombia, 2015) y el Decreto 1421 (Presidencia de la República de Colombia, 2017). Sumado a esto, existen lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables que incluyen a las personas con talentos excepcionales (MEN, 2015; MEN, 2017a; MEN, 2017b). La formación del profesorado en la atención a la diversidad es insuficiente, lo que dificulta la identificación y atención a esta población (Paba *et al.*, 2008). De acuerdo con estadísticas del Sistema Integrado de Matrícula en Colombia (Simat) del MEN, en 2020 el

número de docentes especializados que atendía a la población con capacidades y talentos excepcionales era de 862 en todo el territorio nacional (MEN, 2020).

De acuerdo con Paba *et al.* (2008), en Colombia, 2 de cada 1000 individuos con ACI son identificados y 1 de cada 1000 recibe atención educativa adecuada. Para entonces, estos autores afirmaban que la identificación y atención de los estudiantes con ACI en Colombia había estado ausente del proceso de formación ofertado en los diversos niveles educativos del país, por lo que esta población no estaba siendo identificada. Si bien no contamos con estudios recientes que den cuenta del progreso de la nación en esta materia, las estadísticas del Simat son un referente para la exploración de la oferta y la atención educativa de estudiantes con ACI. En ese sistema se observa que en el año 2020 se encontraban reportados aproximadamente 18 918 estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, lo cual correspondía aproximadamente al 0.19 % de la población estudiantil (MEN, 2020). Ese porcentaje es muy bajo al compararlo con las prevalencias reportadas en la literatura existente sobre el tema, en las que se sugiere que entre el 2.5 % y el 20 % de la población estudiantil cuenta con capacidades y talentos excepcionales (MEN, 2015). Ahora bien, en otros países de Iberoamérica se ha observado una situación similar a la de Colombia (Barrera-Algarín *et al.*, 2021; García-Barrera, & de la Flor, 2016; López *et al.*, 2019; Mendioroz *et al.*, 2019; Torrego *et al.*, 2017). Por ejemplo, en España, entre el 95 % y el 99 % de los alumnos con altas capacidades no se detectan (García-Barrera & de la Flor, 2016).

El desconocimiento de la naturaleza de la alta capacidad y las características de quienes la poseen, así como la gran variedad de conceptos y modelos sobre la misma, ha dado lugar a la aparición de estereotipos, mitos y falsas creencias sobre la superdotación, los cuales se convierten en obstáculos para la identificación de estos alumnos (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020; García-Barrera *et al.*, 2021). Las concepciones erróneas sobre las ACI se han asociado principalmente a mitos relacionados con el aspecto académico, la adaptación personal y social, aspectos físicos y personales, así como con la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades (Pérez *et al.*, 2017). La persistencia de estos mitos en los contextos educativos actuales se debe combatir desde la formación docente con el fin de facilitar la identificación y atención educativa a esta población.

Los objetivos de este trabajo fueron: 1) describir el grado de conocimiento y la presencia de mitos sobre las ACI en profesores colombianos; 2) explorar el estado actual de la formación de profesores colombianos sobre ACI; y 3) analizar la relación entre la presencia de mitos sobre ACI y variables de interés como el género de los participantes, el

tipo de institución educativa a la que pertenecen (pública/privada), el área de acción (rural/urbana), el nivel educativo en el que se imparte docencia y la formación previa de los docentes sobre la atención educativa a esta población. Identificar el grado de conocimiento y la presencia de falsas creencias sobre las altas capacidades por parte de profesores colombianos es un paso necesario para avanzar en el reto de la educación inclusiva en el país.

Desde el marco de antecedentes teóricos y empíricos del estudio (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020; Barrera-Algarín *et al.*, 2021; García-Barrera *et al.*, 2021; Hernández, 2014; López *et al.*, 2019; Mendioroz *et al.*, 2019; Narodowski & Martínez, 2016; Paba *et al.*, 2008; Torrego *et al.*, 2017) se desprenden las siguientes hipótesis:

- H₁: Existe un bajo conocimiento sobre las ACI por parte de los docentes que se evidencia en la presencia de mitos.
- H₂: Existe un bajo porcentaje de profesores colombianos que ha recibido formación sobre las ACI.
- H₃: Se esperaría encontrar asociación entre la frecuencia de mitos o falsas creencias y variables como el tipo de institución educativa (pública/privada), su área de acción (rural/urbana) y la formación previa de los docentes en ACI.

Método

Diseño

El estudio llevado a cabo fue cuantitativo con un diseño de tipo no experimental, transversal, con características descriptivas y correlacionales (Hernández *et al.*, 2014), en el cual se describió y comparó la presencia de mitos sobre las ACI en profesores colombianos teniendo en cuenta las siguientes variables de estudio: género de los participantes, tipo de institución educativa (pública/privada), área de acción (rural/urbana), nivel educativo en el que se imparte docencia y formación previa de los docentes sobre la atención educativa a población con ACI.

Participantes

Un total de 584 sujetos participaron en el estudio: 358 mujeres y 223 varones (3 participantes prefirieron no informar sobre su género), además de profesores de instituciones educativas de 160 municipios de Colombia. Los sujetos fueron seleccionados de 9500

instituciones educativas del país (5785 instituciones privadas y 3715 públicas) mediante un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Participaron de forma anónima y voluntaria, sin retribución alguna. Todos los participantes eran mayores de edad y su lengua nativa era el español.

Instrumentos

En este estudio se incluye un cuestionario de conocimientos y mitos sobre las ACI diseñado con base al instrumento elaborado por Fernández-Molina y Castro-Zamudio (2011) y al estudio de García-Barrera y de la Flor (2016), compuesto por 20 ítems con afirmaciones sobre los niños y las niñas con ACI. Los participantes debían señalar si la afirmación era considerada verdadera o falsa. Por tanto, se trata de preguntas dicotómicas. Estos ítems se estructuran en cuatro dimensiones:

- *Mitos relacionados con el aspecto académico y perfil de las ACI:* en esta dimensión se identifican las creencias relacionadas al entorno escolar y la conforman 7 ítems.
- *Mitos relacionados con la adaptación personal y social:* en esta dimensión se identifican creencias sobre los problemas personales relacionados con el ajuste personal y social, y la popularidad entre los niños y las niñas con ACI; la conforman 5 ítems.
- *Mitos relacionados con aspectos físicos y personales:* en esta dimensión se identifican las creencias sobre las características físicas y personales de los niños y las niñas con ACI, las cuales incluyen la salud; la conforman 4 ítems.
- *Mitos relacionados con la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades:* en esta dimensión se identifican las creencias sobre el carácter innato de las ACI y la tendencia a igualar la superdotación a la alta inteligencia; la conforman 4 ítems.

Se incluyeron tres preguntas adicionales que indagaban sobre las opiniones de los docentes respecto a las medidas educativas ordinarias, extraordinarias y excepcionales que se pueden implementar en la atención educativa a esta población. El instrumento cuenta con una fiabilidad estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach de 0.72, siendo indicador de una fiabilidad aceptable. Se puntúa basándose en que la afirmación sea correcta, la puntuación máxima en el test es de 20 puntos lo que significaría la ausencia total de mitos. Las respuestas erradas son indicador de la existencia de mitos y, por tanto, de un bajo conocimiento sobre ACI.

Adicionalmente, se incluyeron ocho preguntas sociodemográficas sobre variables de interés como el género del participante, ciudad de origen, tipo de institución educativa

(pública o privada), área de acción de la institución (rural o urbana), nivel educativo en el que se imparte docencia (preescolar, primaria, bachillerato o docente multinivel), nivel de estudios de los participantes (bachiller, profesional, especialista, magíster, doctor) y se preguntaba si habían recibido formación específica sobre la atención educativa a estudiantes con ACI.

Procedimiento

La recolección de la información se realizó mediante una encuesta en línea con un formulario elaborado con la herramienta de Google. La difusión del cuestionario se realizó mediante envío directo por correo electrónico del enlace de acceso a los rectores de instituciones educativas del territorio colombiano, las cuales se encuentran registradas en la base de datos abierta del Ministerio de Educación Nacional. Se solicitó a los rectores que compartieran el instrumento con su equipo de docentes. Los cuestionarios se diligenciaron de forma anónima y el instrumento estuvo disponible durante tres meses aproximadamente.

Análisis de datos

Inicialmente se analizaron los conocimientos y mitos sobre las ACI de los profesores colombianos mediante un análisis descriptivo en términos de frecuencias de la presencia de falsas creencias que se aplican a este colectivo y su opinión sobre las medidas educativas ordinarias, extraordinarias y excepcionales que se pueden implementar en la atención educativa a esta población. Posteriormente, se analizaron estos datos en función de variables como el género de los participantes, el tipo de institución educativa, el área de acción de las instituciones, el nivel educativo en el que se imparte docencia y la formación previa del profesorado sobre la atención educativa a estudiantes con altas capacidades. Para estos análisis se realizaron comparaciones entre grupos mediante pruebas no paramétricas (U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis [K-W]) puesto que las variables de estudio eran categóricas y su distribución no normal. El contraste de normalidad se realizó mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$). Se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences (versión 26) y todos los análisis estadísticos se realizaron con un $\alpha = 0.05$.

Consideraciones éticas

El proyecto de investigación fue aprobado por el comité de investigaciones de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Todos los procedimientos realizados se llevaron a

cabo en atención a los principios éticos de la declaración de Helsinki. Se solicitó a los participantes dar su consentimiento por escrito, con previa explicación de los objetivos del estudio, el resguardo de la identidad, el uso ético y confidencial de la información y de los resultados.

Resultados

La tabla 1 resume las características generales de la muestra estudiada considerando las variables de interés del estudio.

Tabla 1

Características generales de la muestra estudiada

| Variables | | Frecuencia | |
|---|---------------------------|------------|------|
| | | n | % |
| Género* | Mujer | 358 | 61.3 |
| | Varón | 223 | 38.2 |
| Tipo de institución educativa | Pública | 391 | 67 |
| | Privada | 193 | 33 |
| Área de acción de la institución educativa | Rural | 238 | 40.8 |
| | Urbana | 346 | 59.2 |
| Nivel de formación | Normalista superior | 12 | 2.1 |
| | Técnico/tecnológico | 27 | 4.6 |
| | Profesional universitario | 252 | 43.1 |
| | Especialización | 161 | 27.6 |
| | Maestría | 129 | 22.1 |
| | Doctorado | 3 | 0.51 |
| Nivel educativo en el que se imparte la docencia | Preescolar | 45 | 7.7 |
| | Primaria | 176 | 30.1 |
| | Bachillerato | 297 | 50.9 |
| | Profesor multigrado | 66 | 11.3 |

Nota. *Tres participantes (0.5 % de la muestra) prefirieron no informar sobre su género.

El 60 % de la muestra refiere que ha tenido estudiantes con altas capacidades en el aula; sin embargo, solo el 13 % de los encuestados manifiesta haber recibido capacitación sobre la atención educativa a estudiantes con ACI (el 10.9 % de los profesores de instituciones

localizadas en zonas rurales y el 14.5 % de los docentes de instituciones localizadas en zonas urbanas).

El porcentaje general de aciertos en el cuestionario administrado es bajo: solo en 9 de las 20 afirmaciones los participantes aciertan con un porcentaje superior al 70 % (tabla 2). Las afirmaciones que menos han acertado son los ítems 1, 4, 9, y 13, que corresponden a la naturaleza de la superdotación y lo referente a su rendimiento y sus logros. El 34 % de la muestra tuvo un nivel elevado de falsas creencias sobre las ACI; el 48.3 % se ubicó en un nivel medio de falsas creencias; y el 17 % mostró un nivel bajo. Todos los participantes respondieron la totalidad de las preguntas.

Tabla 2

Conocimientos del profesorado sobre ACI

| Afirmaciones | % acierto |
|---|-----------|
| 1. Los/as niños/as con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) alto, por encima de 130 | 33 % |
| 2. La superdotación es totalmente innata | 42 % |
| 3. Crear programas especiales para niños/as superdotados/as o trabajar de manera distinta con ellos/as es un error; estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal | 77 % |
| 4. Los/as niños/as con altas capacidad triunfan académicamente en todas las áreas | 27.2 % |
| 5. Los/as niños/as superdotados/as suelen ser raros/as y presentar problemas de desadaptación social | 68.5% |
| 6. Existe una gran diversidad dentro del campo de la superdotación intelectual; los niños son muy heterogéneos | 85.8 % |
| 7. Los/as niños/as superdotados/as son buenos/as en todo | 83.7% |
| 8. Los/as niños/as superdotados/as, en especial los/as más destacados/as, llegan a ser adultos/as eminentes y creativos/as | 45.9 % |
| 9. Los/as niños/as superdotados/as tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones | 31 % |
| 10. Los/as niños/as superdotados/as tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar sus objetivos por sí mismos | 48.3 % |
| 11. Los/as niños/as superdotados/as intelectualmente deben ser atendidos/as por profesores superdotados | 91.8 % |
| 12. La atención a los/as alumnos/as superdotados/as es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas | 76.4 % |
| 13. Es muy fácil detectar a los/as superdotados/as; se les nota desde pequeños/as | 37.5 % |
| 14. Los/as niños/as superdotados/as suelen ser más torpes y poco hábiles en actividades deportivas | 71.7 % |
| 15. Los/as niños/as superdotados/as suelen ser más débiles y enfermizos/as | 90.1 % |
| 16. Los/as niños/as superdotados/as solo se relacionan con niños/as de más edad | 79.6 % |
| 17. A los/as niños/as superdotados/as hay que frenarlos/as para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social | 93.3 % |
| 18. Los/as niños/as superdotados/as son líderes | 56.8 % |
| 19. Un alto cociente intelectual (CI) asegura el éxito académico y profesional | 65.2 % |
| 20. Los compañeros suelen rehuir de los/as niños/as con altas capacidades | 60.3 % |

A continuación se consideran algunos datos sobre creencias de los profesores en relación a estereotipos comunes con los que se identifican a estos estudiantes.

Mitos relacionados con el aspecto académico

En esta categoría se identifican creencias relacionadas al entorno escolar. Se encontró que el 35 % de los profesores consideran que un CI alto asegura el éxito académico y profesional. El 69 % considera que los niños y las niñas con altas capacidades obtienen rendimientos académicos altos y el 72.8 % de los encuestados considera que estos triunfan académicamente en todas las áreas. El 54.1 % considera que los niños y las niñas superdotados/as, en especial los/as más destacados/as, llegan a ser adultos/as eminentes y creativos/as. El 23.6 % considera que la atención a los alumnos superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas.

Mitos relacionados con la adaptación personal y social

El 31.5 % de los profesores encuestados cree que estos alumnos suelen ser raros y presentar problemas de desadaptación social. El 51.7 % considera que los niños y las niñas superdotados/as tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar objetivos por sí mismos. El 20.4 % considera que estos solo se relacionan con personas de más edad; el 39.7 % de los profesores afirman que los compañeros suelen rehuir de los niños y las niñas con altas capacidades; el 6.7 % de los encuestados considera que tanto niños y niñas hay que frenarlos/as para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social; y el 43.2 % de los profesores reconoce en ellos capacidad de liderazgo.

Mitos relacionados con aspectos físicos y personales

El 62.5 % considera que es muy fácil detectar a los superdotados ya que se les nota desde pequeños. El 28.3 % considera que suelen ser más torpes y poco hábiles en actividades deportivas. El 9.9 % considera que los niños y las niñas superdotados/as suelen ser más débiles y enfermizos/as.

Mitos sobre la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades

El 67 % de los docentes encuestados considera que los niños y las niñas con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) por encima de 130 puntos, y el

33 % considera que además son necesarios otros factores. El 58 % de los encuestados considera que la superdotación es totalmente innata.

Medidas educativas que se pueden implementar en la atención educativa a estudiantes con ACI

Al indagar sobre las medidas educativas ordinarias, extraordinarias y excepcionales que se pueden implementar en la atención educativa a esta población, se encontró que el 8.2 % de los profesores considera que tanto niños y niñas deben ser atendidos/as por profesores superdotados. El 22.3 % de los docentes afirma que crear programas especiales para niños y niñas con altas capacidades o trabajar de manera distinta con ellos es un error ya que se les impide que se desarrollen a un ritmo normal, lo que implica que la mayoría de los encuestados están de acuerdo con trabajar de forma diferencial con esta población.

La tabla 3 resume las opiniones de los participantes sobre la adaptación curricular individualizada, la aceleración y el tipo de escuela en la que consideran que los niños y las niñas con ACI pueden recibir una mejor educación.

Tabla 3

Opiniones sobre medidas educativas a implementar en la atención a población con ACI

| Ítem | % |
|---|--------|
| <i>En cuanto a la adaptación curricular individualizada para alumnos con altas capacidades, ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está usted de acuerdo?</i> | |
| a. Debe adaptarse el currículo con conocimientos de otros cursos | 46.9 % |
| b. Debe adaptarse el currículo pero no incluir más conocimientos | 19.7 % |
| c. Si el alumno tiene un buen progreso, la adaptación no es necesaria | 33.3 % |
| <i>En cuanto a la aceleración para alumnos/as con altas capacidades, ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está usted de acuerdo?</i> | |
| a. Es aceptable, así el/la niño/a podrá tener antes estudios superiores | 20.9 % |
| b. Es aceptable, pero el/la niño/a necesita adaptaciones curriculares | 46.3 % |
| c. Es una buena medida, así se pedirá al alumno el mismo nivel que a sus compañeros | 9.7 % |
| d. Es una mala medida, no conviene sacar al alumno del grupo de su misma edad. | 12.9 % |
| e. No tiene importancia, no afecta a la calidad educativa que recibe el/la niño/a | 10.2 % |
| <i>En su opinión, ¿cuál sería el tipo de escuela en donde los niños y las niñas con altas capacidades pueden recibir una mejor educación?</i> | |
| a. Un centro de educación especial | 6.5 % |
| b. Un centro ordinario | 4.9 % |
| c. Un centro ordinario, pero con adaptaciones curriculares | 59.9 % |
| d. Un centro preferente para estudiantes con altas capacidades | 28.7 % |

Adicionalmente, se analizaron los datos en función de variables de interés mediante la prueba U de Mann-Whitney. No se encontró asociación entre la frecuencia de mitos o falsas creencias y variables como el tipo de institución educativa (pública/privada) [$p=.264$], su área de acción (rural/urbana) [$p=.938$] y la formación previa de los docentes en ACI ($p=.502$). Existen diferencias significativas en función del género de los participantes ($p=.033$, $PS_{est}=0.44$); los varones ($Me=12$) tuvieron una puntuación más elevada que las mujeres ($Me=11$) en el cuestionario. Sin embargo, el tamaño del efecto de esta diferencia es pequeño. Esta diferencia entre varones y mujeres se podría estudiar con mayor rigurosidad a futuro ampliando el tamaño de la muestra.

Finalmente, se encontraron diferencias significativas en el conocimiento y mitos sobre las ACI en función del nivel educativo en el que se imparte docencia, estimadas mediante la prueba Kruskal-Wallis ($p=.011$, $\epsilon^2 = .019$). Las diferencias se encontraron entre los profesores de primaria ($Me=11$) y los profesores multigrado ($M=12.5$). A pesar de ello, el tamaño del efecto de esta diferencia es pequeño ($p=.003$, $r=0.37$).

Discusión

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formuló en el año 2006 el programa Educación Inclusiva con Calidad para la formación y actualización de docentes; mediante el Decreto 366 de 2009 encargó a las entidades territoriales certificadas el desarrollo de programas de formación de profesores y de otros agentes educadores para promover la inclusión de los estudiantes con ACI a nivel educativo y social. No obstante, este estudio ha evidenciado que solo el 13 % de los encuestados informan haber recibido capacitación sobre la atención educativa a estos estudiantes (10.9 % de los docentes de zonas rurales y 14.5 % de los docentes de zonas urbanas). Se acepta de este modo una de las hipótesis de esta investigación en la que se presuponía que un bajo porcentaje de profesores ha recibido formación sobre las ACI, similar a lo que ocurre en otros países iberoamericanos (Barrera-Algarín *et al.*, 2021; García-Barrera, & de la Flor, 2016; López *et al.*, 2019; Mendioroz *et al.*, 2019; Torrego *et al.*, 2017). En estas condiciones, la detección de estudiantes con ACI es todo un reto para el sistema educativo nacional (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020; MEN, 2015).

El grado de conocimiento sobre las ACI por parte del profesorado colombiano que participó en este estudio es bajo, encontrándose un nivel medio-alto de falsas creencias. Ello evidencia que los docentes no cuentan con el conocimiento necesario para compren-

der, identificar y orientar los procesos educativos que demandan las personas con ACI (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020; Paba *et al.*, 2008). Se acepta de este modo la hipótesis de que existe un bajo conocimiento sobre ACI por parte de los docentes que se evidencia en la presencia de mitos. Se observaron falsas creencias relacionadas principalmente con la naturaleza de la superdotación y lo referente a su rendimiento y logros. Estos mitos pueden generar entre los docentes la falsa creencia de que su actuar pedagógico no condiciona el desarrollo y el bienestar de los estudiantes (Maia-Pinto & Fleith, 2012), reforzando la opinión de que los profesores no son confiables para identificar a los estudiantes con ACI en sus aulas, lo cual ha sido objeto de debate durante años (Biber *et al.*, 2021; Gagné, 1994; Pegnato & Birch, 1959; Powell, & Siegle, 2000; Rohrer, 1995).

Una de las ideas ampliamente aceptadas, pero que en realidad es un mito, es el considerar que un CI elevado (por encima de 130) es el único determinante de la alta capacidad. La realidad es que, si bien el criterio psicométrico y cuantitativo es una forma de estudiar la inteligencia, se debe complementar esta noción con modelos diversos de diagnóstico en los que se consideren el mayor número posible de las variables de la excepcionalidad. Así, las altas capacidades no deben ser consideradas como innatas, estáticas y fijas (como suele entenderse desde el enfoque psicométrico de inteligencia), sino que son susceptibles de desarrollo y de educación (García-Barrera *et al.*, 2021; Pérez *et al.*, 2017); son moldeables y necesitan ser cultivadas (Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015).

Contrario a la creencia ampliamente aceptada de que es muy fácil detectar a los niños y las niñas con ACI, hay que decir que, ya que su tipología es muy heterogénea, no es fácil detectar a estos alumnos; incluso algunos pueden pasar desapercibidos. Es necesario seguir el proceso de detección siempre en colaboración entre la institución educativa y la familia (Algaba-Mesa, & Fernández-Marcos, 2021).

Los docentes encuestados creen que los niños y las niñas con altas capacidades obtienen rendimientos académicos altos y mejores calificaciones en comparación con sus pares, logrando éxito en todas las áreas académicas. En realidad, algunos de ellos se pueden destacar en diversos campos del saber, pero no necesariamente en todos, incluso algunos pueden experimentar fracaso escolar. El desarrollo cognitivo de estos niños se produce de forma más rápida que otros aspectos de su personalidad (Peterson, 2009), lo que puede generar desajustes tanto internos (*v. g.* desarrollo cognitivo, social y emocional) como externos (*v. g.* familia, colegio, amigos) que pueden llevar al fracaso escolar (Algaba-Mesa, & Fernández-Marcos, 2021). También se ha encontrado que las ACI pueden co-ocurrir

con uno o más trastornos del aprendizaje, lo que produce frustración, problemas de conducta y malestar en el aula de clases (Peterson, 2009).

Si bien las personas con ACI tienen fortalezas (habilidades intelectuales superiores, memoria elevada, mayor velocidad de procesamiento de la información, facilidad para integrar información de mayor nivel de complejidad, etc.), también presentan debilidades, viéndose su éxito condicionado por la manera en que las debilidades sean apoyadas y compensadas. De ahí que la escuela tenga un papel trascendental para el desarrollo y cristalización de todo el potencial en la alta capacidad (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020; Olszewski-kubilius, & Corwith, 2018).

Así, contrario a lo que piensa un porcentaje importante de los profesores consultados, los niños y las niñas con ACI sí necesitan ayuda de sus profesores, ya que no cuentan con todos los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos por sí mismos. Estos niños pueden tener dificultades para saber estudiar o pueden fracasar en sus estudios por desmotivación, en especial si los objetivos educativos no corresponden con sus capacidades e intereses (McDowell, 1984, como es citado en Algaba-Mesa, & Fernández-Marcos, 2021; Vreys *et al.*, 2018). También pueden presentar ansiedad, depresión, ideación suicida, ser víctimas de *bullying*, tener pobres habilidades de afrontamiento. Por tanto, necesitan ser apoyados, guiados y enseñados igual que los demás e incluso pueden requerir una atención mucho más temprana que sus compañeros (Bergold *et al.*, 2020; Peterson, 2009). No hacerlo sería un gran error, con consecuencias inmediatas y desastrosas para este grupo de estudiantes (Martín & Vargas, 2014).

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, es importante tener en cuenta, como se ha mencionado hasta el momento, que las personas con ACI forman un grupo muy heterogéneo (MEN, 2015). Son personas con diferencias individuales respecto a su desarrollo cognitivo, social, emocional, además de sus logros académicos, al tiempo que provienen de familias, entornos sociales y modelos educativos diversos (Algaba-Mesa, & Fernández-Marcos, 2021). En Colombia, el MEN ha definido un portafolio de modelos educativos flexibles para la atención a las necesidades educativas en diferentes contextos. A pesar de esto, los indicadores de deserción en población con necesidades educativas especiales (incluyendo al alumnado con ACI) es elevado, sobretudo en regiones rurales, debido a la falta de pertinencia para la atención de estas necesidades (30 %) y pedagogías inapropiadas (20 %) (Beltrán-Villamizar *et al.*, 2015).

En el marco de la intervención educativa para alumnos con ACI, se recurre con frecuencia a las metodologías de aceleración del aprendizaje y adaptaciones curriculares.

Sin embargo, en este estudio se evidencia que un tercio del profesorado está de acuerdo en que, si el alumno tiene un buen progreso, la adaptación curricular no es necesaria. Esta realidad es preocupante y da cuenta del hecho de que los estudiantes con ACI experimentan durante su escolaridad modelos instructivos poco ajustados a sus necesidades educativas, enfrentándose a un currículum no diferenciado, así como a aprendizajes repetitivos y de ritmo lento (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020) lo que despierta en ellos apatía, aburrimiento e incluso aversión a la escuela (Vreys *et al.*, 2018). La respuesta educativa orientada a este alumnado debe ser personalizada; el currículo debe ajustarse al perfil del alumno y a su contexto socioeducativo para garantizar su inclusión y el pleno desarrollo de su potencial (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020; Schmitt, & Goebel, 2015).

En cuanto a la aceleración para estudiantes con ACI, existen falsas creencias en relación al efecto nocivo que provocan las medidas de aceleración que contrastan con la evidencia científica de que los estudiantes acelerados mejoran a nivel académico, en su autoestima, autoconcepto y en su nivel de integración social (Hoogeveen, Van-Hell & Verhoeven, 2012, como son citados en Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020).

Se esperaba encontrar asociación entre la frecuencia de mitos o falsas creencias y variables como el tipo de institución educativa y su área de acción, considerando la histórica desatención por parte de los gobiernos hacia las escuelas rurales en cuanto a capacitación de sus docentes, ayudas pedagógicas, etc. (Beltrán-Villamizar *et al.*, 2015; Hernández, 2014), además de una mayor exigencia de formación y capacitación docente en las instituciones educativas privadas por parte de los usuarios de estos servicios (Narodowski & Martínez, 2016) y la dificultad que existe para observar indicadores tradicionales de excepcionalidad en aquellos estudiantes que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos en la educación oficial (MEN, 2015). Sin embargo, los resultados no apoyaron esta hipótesis y representan hallazgos relevantes que aportan a la extensa discusión sobre el efecto de las teorías implícitas sobre la excepcionalidad, las cuales podrían estar incidiendo en la comprensión que se tiene de esta, guiando las actitudes y comportamientos de los docentes (García-Cepero, & McCoach, 2009; Furnham & Horne, 2021; Tao *et al.*, 2021). Así, uno de los primeros pasos en el reconocimiento de las capacidades o talentos excepcionales de los estudiantes es que los docentes vuelvan conscientes sus creencias para poder contrastarlas con definiciones orientadoras y teorías académicas, así como también con los mitos que con frecuencia se presentan alrededor de las altas capacidades (MEN, 2015).

En este trabajo no se encontró asociación entre la formación de los docentes en la atención a estudiantes con ACI y las falsas creencias sobre la superdotación. No obstante, el número de docentes con formación que participaron en el estudio fue bajo. Son varias las investigaciones que han destacado el efecto que tiene la formación sobre las percepciones del profesorado sobre los estudiantes con ACI y las interacciones que tienen lugar en el aula. A mayor formación del profesorado, mayor capacidad para identificar correctamente las características de los estudiantes con ACI (Barrenetxea-Mínguez, & Martínez-Izaguirre, 2020; García-Barrera *et al.*, 2021; Rizza & Morrison, 2003). Szymanski y Shaff (2013, como son citados en García-Barrera *et al.*, 2021) afirman que los docentes sin formación suelen «actuar bajo sus propias experiencias y creencias, influyendo sobre las oportunidades que tienen los estudiantes con altas capacidades intelectuales y absteniéndose de identificar sus necesidades particulares» (p. 243). Así, la formación del profesorado es necesaria para lograr una mayor identificación de estos alumnos y mejorar la intervención educativa orientada hacia esta población, garantizando una educación equitativa y su derecho a una educación inclusiva (Tirri, 2017).

Los hallazgos de este estudio ponen de relieve la necesidad de desarrollar en todo el territorio nacional procesos de formación del profesorado que partan de una conceptualización clara sobre lo que es la alta capacidad, las características cognitivas, emocionales y sociales de este alumnado, los procedimientos de identificación y las estrategias de intervención; incluyendo las nuevas formas de apoyo a este colectivo, la adaptación y diferenciación del plan de estudios con base a las diferentes capacidades y las metodologías que han demostrado mejores resultados al ser implementadas en esta población (por ejemplo, metodologías activas; Mendioroz *et al.*, 2019). Todo esto con el fin de favorecer la práctica educativa real.

Entre las limitaciones de este trabajo hay que mencionar la fiabilidad del cuestionario utilizado, la cual, si bien es aceptable, podría mejorarse y replicar esta investigación con un instrumento con mejores propiedades psicométricas. El tipo de muestreo realizado implica también una limitación; al ser un muestreo no probabilístico, la muestra no es representativa de la población y no es posible llegar a conclusiones generalizadas o categóricas. Adicionalmente, los estadísticos utilizados no permiten que el estudio tenga un alcance explicativo, por lo que los resultados deben considerarse como elementos descriptivos y no concluyentes. Se recomienda que futuras investigaciones incluyan una muestra representativa de la población estudiada y la recolección de datos cualitativos

(v. g. grupos focales o entrevistas) que complementen la información que suministran los docentes a través de encuestas enriqueciendo la discusión.

Agradecimientos

Agradecimiento especial a los rectores y docentes de instituciones públicas y privadas del territorio nacional que participaron en el estudio. A la Universidad Tecnológica de Bolívar por respaldar esta investigación.

Referencias

- Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16, 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Barrenetxea-Mínguez, L., & Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19.
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., Fernández-Reyes, T., & García-González, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: un hándicap para la educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 209-226. <https://doi.org/10.6018/rie.422431>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 285-303. <https://doi.org/gmjnsm>
- Biber, M., Biber, S. K., Ozyaprak, M., Kartal, E., Can, T., & Simsek, I. (2021). Teacher nomination in identifying gifted and talented students: Evidence from Turkey. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100751. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100751>
- Castiblanco-Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310. <http://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30*. <https://bit.ly/3JqPoWV>

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. <https://bit.ly/3wiQj6B>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618. <https://bit.ly/3wjLU3w>
- Fernández-Molina, M., & Castro-Zamudio, S. (2011). *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS*. Universidad de Málaga.
- Fonseca, C. (2015). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Sourcebooks.
- Furnham, A., & Horne, G. (2021). Myths and misconceptions about intelligence: A study of 35 myths. *Personality and Individual Differences*, 181, 111014. <https://doi.org/gj9ck2>
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 124-126. <https://doi.org/dh8c69>
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136. <https://doi.org/ghkpvq>
- Gagné, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 139-153. <https://doi.org/10.1177/001698620504900204>
- García-Barrera, A., & de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-070520160002000008>
- García-Barrera, A., Monge-López, C., & Gómez-Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- García-Cepero, M. C., & McCoach, D. B. (2009). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Basic Books.
- Hernández, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 15-38. <https://doi.org/10.19052/ap.2716>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kelemen, G. (2016). Teachers' attitude towards giftedness. *Agora Psycho-Pragmatica*, 10(1), 95-104

- Kingore, B. (2004). *Differentiation: Simplified, realistic, and effective*. Professional Associates Publishing.
- López, E., Martín, M. I., & Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales: mitos y creencias en los docentes de educación primaria. *Contextos Educativos*, (24), 63-76. <https://doi.org/10.18172/con.3949>
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 189-214. <https://doi.org/10.18800/psico.201201.008>
- Martín, R., & Vargas, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Padres y Maestros*, (356), 39-43. <https://doi.org/10.14422/pym.voi358.4087>
- Mendioroz, A., Rivero, P., & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/fhb4>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003*. <https://bit.ly/3KN5OYy>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. <https://bit.ly/3CRIRAw>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360295_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales en la educación inicial, básica y media*. <https://bit.ly/3wjRHWs>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Entidades con mayor reporte de capacidades y talentos excepcionales*. Sistema Integrado de Matrículas.
- Narodowski, M., & Martínez B., A. (2016). ¿Por qué se expande la educación privada?: aportes para el debate global. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 17-26.
- Olszewski-kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37-55. <https://doi.org/gcp7mq>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, (368), 40-65. <https://doi.org/hdx9>
- Paba, B. C., Cerchiaro, C. E., & Sánchez, C. L. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262.

- Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children*, 25(7), 300-304. <https://doi.org/hmfg>
- Pérez, J., Borges, A., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1), 40-51.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. <https://doi.org/c74qxj>
- Powell, T., & Siegle, D. (2000). Teacher bias in identifying gifted and talented students. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 13-15. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/spring005/#>
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). Decreto 2082. <https://bit.ly/3wg5rBB>
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 366. <https://bit.ly/3JqShFH>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075. <https://bit.ly/3CT4oc8>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421. <https://bit.ly/3CRHZvK>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge University Press.
- Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review. Journal on Gifted Education*, 25(2), 73-77. <https://doi.org/bvx2hh>
- Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J. H., & Tordjman, S. (2010). Alert symptoms and related disorders in gifted children. *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 17(9), 1363-1367. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2010.05.019>
- Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and non-evidence. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 269-283. <https://doi.org/fcx9bv>
- Sastre-Riba, S., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. *Medicina*, 79, 33-37.
- Schmitt, C., & Goebel, V. (2015). Experiences of high-ability high school students: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428-466. <https://doi.org/hmff>
- Silverman, L. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love.
- Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/02783199409553636>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2020). Transformational giftedness: Rethinking our paradigm for gifted education. *Roeper Review*, 42(4), 230-240. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815266>
- Sternberg, R. J., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy, J., & Lu, J. (2021). Beyond transformational giftedness. *Education Sciences*, 11(5), 192.
- Tao, V. Y., Li, Y., Lam, K. H., Leung, C. W., Sun, C. I., & Wu, A. M. (2021). From teachers' implicit theories of intelligence to job stress: The mediating role of teachers' causal attribution of students' academic achievement. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(5), 522-533. <https://doi.org/10.1111/jasp.12754>
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of intelligence*. Houghton Mifflin Company.
- Tirri, K. (2017). Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210-212. <https://doi.org/fjg2>
- Torrego, J., Monge, C., & Muñoz, Y. (2017). Elementos de análisis para innovar la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades. En C. Monge, & P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 297-318). Síntesis.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. <https://bit.ly/3N6dV4f>
- Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/hmfs>