

Percepción Docente sobre la Inclusión Educativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales

Teachers' Perceptions on the Educational Inclusion of Students with High Abilities

Miryam Martínez-Izaguirre *, Alexander Álvarez-González y Ioseba Iraurgi

Universidad de Deusto, España

DESCRIPTORES:

Altas capacidades
intelectuales
Inclusión educativa
Educación obligatoria
Formación docente
Intervención educativa

RESUMEN:

El sistema educativo ha de velar por una educación de calidad e inclusiva para todo el alumnado, haciendo extensiva su misión al alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI). En consecuencia, el marco normativo vigente reconoce las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta este colectivo y la necesaria personalización de su educación. El presente estudio, de carácter cuantitativo, tiene por objeto analizar las percepciones de 124 docentes de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España) hacia la inclusión educativa del alumnado con ACI, a través de una escala que recoge tanto la importancia otorgada como el nivel de implementación en la práctica. El análisis de los resultados a través de la técnica AIR facilita la detección de los aspectos a priorizar para que la inclusión educativa del alumnado con ACI supere el plano de la planificación educativa. Los resultados muestran que los docentes coinciden en la necesidad de garantizar la inclusión educativa del alumnado con ACI a través de la mejora de su abordaje. Destacan como principales áreas de mejora la implicación activa de todos los agentes intervinientes, una mayor cualificación pedagógica de los docentes, y una mayor dotación de recursos que garantice la viabilidad de su atención educativa.

KEYWORDS:

High abilities
Gifted students
Educational inclusion
Compulsory education
Teacher training
Educational intervention

ABSTRACT:

The educational system must ensure a quality and inclusive education for all students, extending its mission to students with high abilities. Consequently, the current regulatory framework recognizes the specific educational support needs of this group and the necessary personalization of their education. The aim of this quantitative study is to analyze the perceptions of 124 teachers of Primary and Compulsory Secondary Education in the Autonomous Community of the Basque Country (Spain) towards the educational inclusion of students with high abilities, using a scale that reflects the importance given and the level of implementation in practice. The analysis of the results through the AIR technique facilitates the detection of the aspects to be prioritized so that the educational inclusion of students with high abilities goes beyond the level of educational planning. The results show that teachers agree on the need to guarantee the educational inclusion of students with high abilities by improving their approach. The main areas for improvement are the active involvement of all the intervening agents, greater pedagogical qualification of teachers, and a greater provision of resources to guarantee the viability of their educational attention.

CÓMO CITAR:

Martínez-Izaguirre, M., Álvarez-González, A. y Iraurgi, I. (2024). Percepción docente sobre la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 189-205.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.010>

1. Introducción

El marco educativo actual en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en España, se rige por la necesidad de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado. Esto supone una democratización del proceso educativo, y la necesidad de garantizar la equidad educativa que permita el pleno desarrollo de las capacidades de todo el alumnado y la garantía de su bienestar, ajustando las medidas educativas a las necesidades de apoyo educativo que el alumnado presente (Echeita y Duk, 2008).

Si bien progresivamente se dan pasos en esa dirección, siguen quedando objetivos por abordar para garantizar la plena inclusión de todo el alumnado. Entre ellos se sitúa la respuesta educativa al alumnado con ACI.

El marco normativo vigente en la educación obligatoria recoge las necesidades educativas que este alumnado presenta y la obligatoriedad de establecer las medidas curriculares ordinarias y extraordinarias que se precisen para favorecer su desarrollo y garantizar su plena inclusión educativa. Sin embargo, la investigación reciente reconoce la vulnerabilidad de este colectivo, al ser notable el nivel de fracaso escolar, su bajo rendimiento y su aversión a los estudios cuando no reciben una correcta atención educativa (Alencar, 2008; Barrera-Algarín et al., 2023). El autoconcepto académico se encuentra en riesgo (Preckel y Brunner, 2015), así como su motivación por forjarse metas acordes a sus posibilidades. De hecho, la falta de motivación de logro entre los estudiantes superdotados ha sido una preocupación de educadores, padres e investigadores durante décadas (Desmet y Pereira, 2022; Obergriesser y Stoeger, 2015), pues esta puede generar bajo rendimiento afectando negativamente a su autorrealización.

Además, el alumnado con ACI es considerado un grupo altamente vulnerable a situaciones de estrés por el conjunto de características cognitivas, emocionales y sociales que presentan, pudiendo influir negativamente sobre su rendimiento, su motivación y provocar agotamiento psicológico. El alumnado con ACI se encuentra sometido a un constante estrés psicológico como consecuencia de su deseo de avance, las expectativas de familia y docentes, y la habitual ausencia de respuesta a sus necesidades (Al-Bourini et al., 2022).

La personalización de la educación del alumnado con ACI es una cuestión de derechos humanos y de inclusión en la educación (Antunes et al., 2022; Ninkov, 2020). No es suficiente con asumir la importancia de abolir las desigualdades, sino que hay que desarrollar acciones proactivas orientadas a garantizar la equidad en educación.

Aunque en los últimos años se vienen realizando esfuerzos desde las administraciones educativas por definir protocolos de actuación para la detección e intervención con alumnado con ACI, los datos arrojan como realidad lejana la promoción del talento (Gobierno Vasco, 2019). Según Vélez-Calvo y cols. (2019), se sigue perdiendo alumnado talentoso por la deficitaria adecuación del sistema educativo a las necesidades de este colectivo, derivada de una escasa formación docente y recursos que consoliden procesos de identificación eficaces y favorezcan el desarrollo de sus diversos talentos.

Resulta prioritario, por tanto, promover una educación que incluya una respuesta eficaz a las necesidades del alumnado con ACI, que promueva un autoconcepto ajustado, un desarrollo emocional sano y el alcance de los logros a los que este alumnado puede optar, evitando poner en riesgo su bienestar futuro y el de la sociedad a la que pertenecen. Pues no ha de olvidarse que el capital humano de una sociedad y su

adecuado aprovechamiento, marcan el devenir y mejora de la propia sociedad a la que pertenecen.

La consideración de las ACI como un potencial inicial, sujeto a un proceso de desarrollo donde los catalizadores personales como los ambientales, en los que cobran relevancia el apoyo familiar y escolar para su cristalización y expresión, ponen de manifiesto la importancia del hecho educativo, de su cultivo, y plantean que mucho está por hacer (Gagné, 2015; Olszewski-Kubilius et al, 2015; Subotnik et al., 2011). La escuela y los agentes educativos que en ella participan han de responsabilizarse de la atención educativa que este alumnado precisa, si quiere garantizar en esencia, la oportunidad a una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado.

Los esfuerzos por implementar acciones destinadas a tal fin, están invitando al colectivo docente a la participación en acciones de actualización y formación docente que permitan poner en marcha las medidas, que por norma están establecidas, pues es reconocido que a pesar de la regulación educativa, persiste un desconocimiento por parte del docente sobre el modo de afrontar las necesidades del alumnado con ACI en el aula, así mismo la ausencia de recursos para ello (Higueras-Rodríguez, 2017). Sin embargo, la inclusión educativa de este colectivo para hacerse efectiva pasa por contar con profesorado plenamente formado y sensibilizado (Antunes et al., 2022).

El análisis de las percepciones docentes, en este marco, resulta un barómetro inigualable para conocer el nivel de sensibilización del profesorado con esta realidad, así como su percepción sobre la implementación de los procesos necesarios para ofrecer una respuesta educativa equitativa y ajustada a las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta el alumnado con ACI, y la oportunidad existente para convertirse en hecho. Si bien, además del desarrollo docente, habrá de contemplarse otros factores, como las estructuras, niveles de participación y decisión, entre otros que condicionan de manera decisiva su labor (Imbernón, 2020). Además, apoya en la identificación tanto de los puntos fuertes, así como en las áreas de mejora en el camino hacia una educación equitativa y con garantía de calidad para todo el alumnado.

2. Método

A continuación, se detallan los aspectos más destacados de la metodología empleada en el presente estudio.

Objetivo

Analizar las percepciones del profesorado de la Comunidad Autónoma del País Vasco sobre la importancia de la inclusión educativa del alumnado con ACI en los centros escolares de educación obligatoria, y las posibilidades de logro, a través de la valoración de la responsabilidad que ostentan los diferentes agentes implicados en la detección e intervención, así como de los recursos y las posibilidades de implementación de procesos de intervención.

Participantes

La muestra está conformada por un total de 124 docentes, 101 mujeres (81,4 %) y 23 hombres (18,6 %), que en conjunto presentan una media de edad de 42,12 años y una desviación típica (DT) de 10,92, siendo la media de edad de 42,02 en mujeres y de 42,55 en hombres, y con un rango de edad de 25 a 65 años. A su vez, la muestra presenta una media de años de experiencia docente de 16,18 años (DT:10,28) siendo la media en mujeres de 16,31 y en hombres de 15,61.

Los docentes pertenecían a centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de la red pública y concertada, de los tres territorios históricos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Su selección fue realizada en el seno de una experiencia piloto desarrollada desde la Universidad de Deusto para la implementación del protocolo de atención educativa al alumnado con ACI impulsado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. En ella se diseñó un plan de formación que apoyara al profesorado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en la sensibilización hacia las necesidades educativas de este colectivo, y en el desarrollo de competencias esenciales para la detección e intervención con alumnado con ACI.

El profesorado participante fue seleccionado a través de un proceso riguroso, que tenía en cuenta la diversidad de contextos escolares de la CAPV, garantizando la representatividad de los tres territorios históricos (Vizcaya, Guipúzcoa y Álava), la tipología de centros (públicos y concertados) y los niveles socioeconómicos de los contextos en los que estos se encuentran situados.

De los centros seleccionados, tomaron parte en el estudio los docentes que en ese momento ostentaba la labor de tutoría en 1º de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, así como el profesorado que desarrollaba las funciones de consultor u orientador.

Procedimiento

Antes de comenzar la experiencia formativa, previa solicitud de permiso al Departamento de Educación del Gobierno Vasco, se contactó con el profesorado participante para solicitar su colaboración en el aporte de la propia visión sobre la respuesta educativa al alumnado con ACI.

La recogida de datos se realizó de manera telemática a través del uso de un cuestionario online, cuyo acceso fue facilitado por comunicación escrita previa. Este se rellenó de manera individual y en todo momento se garantizó el anonimato.

Instrumento

El cuestionario autoelaborado recogió la percepción del profesorado en relación a la respuesta educativa al alumnado con ACI de educación obligatoria, atendiendo a dos criterios fundamentales: importancia otorgada a los aspectos valorados, así como la posibilidad de realización o implementación que observaban. En el Cuadro 1 se presentan los ítems considerados.

Todos los ítems debían de ser valorados en base a dos subescalas: la Subescala de Importancia con valores de 1 a 5, desde Nada Importante a Muy Importante, y la Subescala de Realización, que recogía la posibilidad de llevarse a efecto con una escala Likert desde 1: Nada posible hasta 5: Altamente posible.

A través del instrumento fueron valorados los siguientes aspectos: la responsabilidad en la detección y respuesta educativa al alumnado con ACI (ítems 1, 2 y 3), los actores en la gestión e implementación de la respuesta educativa (ítems 4, 10 y 8), la respuesta a las ACI como función docente. (ítem 7), el perfil docente requerido para la adecuada atención del alumnado con ACI (ítems 5 y 9) y las estrategias de intervención (ítem 6).

Cuadro 1

Ítems valorados según la importancia y el nivel de realización

1. El sistema educativo debe detectar y responder a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.
2. El centro debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales
3. El profesorado debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales
4. El profesorado debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).
5. La atención a las altas capacidades requiere cualidades específicas por parte del profesorado.
6. La principal herramienta para atender al alumnado con altas capacidades son las propuestas extracurriculares.
7. Entre las funciones del profesorado se encuentra la atención al alumnado con altas capacidades.
8. La atención al alumnado con altas capacidades debería realizarse en base a recursos ofrecidos por el sistema (recursos de centro, servicios especializados, asesoría externa...).
9. El profesorado debe estar capacitado para detectar y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.
10. El centro debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).

Nota. Elaboración propia.

Análisis de datos

Se realizaron análisis psicométricos sobre las propiedades de la escala, calculando los índices de fiabilidad a través del alpha de Cronbach (1951) de cada una de las escalas (Importancia - Realización) y ambas en su conjunto, utilizando para ello el programa SPSS (IBM Corp). Por otro lado, se realizó un estudio sobre la validez de la escala a través de un análisis factorial confirmatorio utilizando como estimador DWLS (Estimador Ponderado de Mínimos Cuadrados), debido a que se trata de una escala likert (datos categóricos), con cierta asimetría y falta de normalidad. Los análisis de validez se realizaron a través del paquete Lavaan (Rosseel, 2012), en el programa RStudio (R Core Team, 2023).

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de tendencia central y de dispersión con el fin de contrastar tanto el nivel de importancia otorgado por los participantes a cada uno de los ítems, así como su percepción sobre la implementación. A través de la Técnica AIR, diseñada por Martilla y James (1977) se hizo además un análisis combinado de la importancia y la tendencia a la realización. Se seleccionó esta técnica porque permite representar la discrepancia entre la importancia atribuida a un hecho y la percepción sobre el nivel de realización o aplicación práctica, facilitando la identificación de áreas de mejora en la práctica educativa (Kitcharoen, 2004).

El gráfico resultante (Figura 1) se construye a través de dos ejes de coordenadas. El vertical hace referencia al nivel de importancia y el horizontal al nivel de realización. Su cruce genera cuatro cuadrantes principales: área de concentración, área de mantenimiento, área de baja prioridad y área de sobreesfuerzo. El posicionamiento de los aspectos valorados en ellos marcará las líneas de actuación para la mejora de la praxis educativa.

Para la interpretación de los resultados, se han aplicado diversos modos de análisis. Se ha superado el análisis tradicional, dado que cuando las puntuaciones se sitúan en valores medios, los aspectos analizados se sitúan frecuentemente en el área de mantenimiento, dificultando la extracción de conclusiones de cara a la mejora. Por ello, además, se ha aplicado el modelo diagonal que sitúan el punto de cruce de los ejes en el valor medio obtenido en importancia y realización, ofreciendo una lectura más operativa (Ábalo et al., 2006). Asimismo, se ha realizado el análisis de la discrepancia aplicando la teoría de Desconfirmación de Expectativas, que fija la atención en la discrepancia de cada objeto analizado. A mayor importancia y menor nivel de aplicación, mayor será la necesidad de una actuación ágil (Martínez-Izaguirre et al., 2021).

3. Resultados

Los principales resultados hallados en este estudio se encuadran en relación a los siguientes aspectos:

- Análisis de fiabilidad y validez del instrumento empleado
- Importancia atribuida a las diferentes áreas relacionadas con la atención educativa al alumnado con ACI.
- Nivel de realización percibida por parte del profesorado consultado.
- Discrepancia entre la relevancia otorgada y la posible implementación de los aspectos valorados.

3.1. Análisis de Fiabilidad y Validez del instrumento

Al realizar el análisis de fiabilidad, de forma conjunta con las respuestas centradas en la importancia y en la realización se presenta un alpha de Cronbach de 0,91. Este mismo análisis de forma individualizada arroja en el caso de la subescala de Importancia un coeficiente de fiabilidad de 0.88, y en la subescala de realización un alpha de 0,93. En todos los casos encontramos altos valores de alpha lo que permite tener cierta seguridad en la fiabilidad de la escala.

En el caso del estudio de validez se realizó un análisis factorial confirmatorio, en el que se plantea un modelo de dos factores correlacionados, uno representa la importancia y el otro la posibilidad de realización. Se pueden ver los resultados en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Pesos Factoriales de los ítems por Factor

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FI	,874	,890	,880	,776	,540	,510	,806	,634	,868	,816
FP	,908	,935	,852	,908	,732	,479	,880	,700	,801	,856

Notas. FI: Factor Importancia, FP: Factor Posibilidad de Realización. Elaboración propia.

En el Cuadro 2 se aprecian cargas altas en ambos factores, destacándose únicamente el ítem 6 por su bajo peso factorial.

Cuadro 3

Índices de Ajuste del Modelo

Chi ²	gl	Chi ² /gl	GFI	AGFI	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA	Rmin	Rmax
399,11	169	2,36	0,982	0,972	0,988	0,986	0,105	0,107	0,093	0,121

Nota. gl= Grados de Libertad, Rmin =RMSEA valor mínimo, Rmax = RMSEA valor máximo. Elaboración propia.

En el Cuadro 3 se muestra una alta bondad de ajuste del modelo en la mayoría de estimadores excepto en los estimadores basados en el error, que pueden haberse visto afectados por los ítems 5 y 6. Ante estos resultados se puede asumir un ajuste adecuado de los datos al modelo planteado.

3.2. Importancia de las variables influyentes en la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades

El profesorado participante asume la importancia de los aspectos analizados para consecución de una respuesta eficaz ($M=4,22$; $DT=0,76$), como los agentes implicados, las acciones a desarrollar, el perfil de los profesionales intervinientes, así como la contextualización de las medidas a aplicar.

Cuadro 4

Análisis descriptivos relativos a la importancia otorgada por los docentes

Variables implicadas en orden de importancia	M (\bar{X})	DT (σ)	As
1. El sistema educativo debe detectar y responder a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	4.50	0.64	-1.29
7. Entre las funciones del profesorado se encuentra la atención al alumnado con altas capacidades.	4.44	0.68	-0.97
8. La atención al alumnado con altas capacidades debería realizarse en base a recursos ofrecidos por el sistema (recursos de centro, servicios especializados, asesoría externa...).	4.42	0.70	-1.10
9. El profesorado debe estar capacitado para detectar y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	4.41	0.66	-0.87
2. El centro debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales	4.40	0.69	-1.02
10. El centro debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).	4.37	0.73	-0.95
3. El profesorado debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales	4.28	0.71	-0.75
4. El profesorado debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).	4.24	0.83	-1.00
5. La atención a las altas capacidades requiere cualidades específicas por parte del profesorado.	3.85	0.99	-0.78
6. La principal herramienta para atender al alumnado con altas capacidades son las propuestas extracurriculares.	3.34	0.90	-0.18

Notas. M (\bar{X}) = Media, DT (σ) = Desviación Típica y As = Asimetría. Elaboración propia

3.3. Responsabilidad en la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades

La muestra consultada otorga mayor responsabilidad al sistema educativo ($M=4,50$; $DT=0,64$) en la detección y respuesta educativa del alumnado con ACI, seguido del centro ($M=4,40$; $DT=0,69$) y en último lugar al docente ($M=4,28$; $DT=0,71$), considerando que el papel de los tres agentes resulta altamente relevante al recibir una alta puntuación.

Se consideran como los aspectos menos importantes, aunque obteniendo valoraciones altas, la consideración de las actividades extracurriculares como principal herramienta para la atención educativa del alumnado con ACI ($M=3,34$; $DT=0,90$) y la necesidad de unas cualidades específicas por parte del docente para poder atender adecuadamente las necesidades educativas de este colectivo ($M=3,85$; $DT=0,99$). En ambos aspectos, el valor de la desviación típica es próximo a 1, mostrando variabilidad entre las opiniones de los participantes.

Cuadro 5

Análisis descriptivos en el Nivel de Posibilidad de Realización

VARIABLES implicadas en orden de realización	M (\bar{X})	DT (σ)	As
10. El centro debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).	3.39	0.98	-0.06
7. Entre las funciones del profesorado se encuentra la atención al alumnado con altas capacidades.	3.36	1.06	-0.21
2. El centro debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales	3.33	1.03	-0.39
1. El sistema educativo debe detectar y responder a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	3.24	0.99	-0.18
8. La atención al alumnado con altas capacidades debería realizarse en base a recursos ofrecidos por el sistema (recursos de centro, servicios especializados, asesoría externa...).	3.20	1.02	-0.28
5. La atención a las altas capacidades requiere cualidades específicas por parte del profesorado.	3.17	0.94	-0.11
3. El profesorado debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales	3.15	1.07	-0.21
4. El profesorado debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).	3.14	1.06	0.01
9. El profesorado debe estar capacitado para detectar y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	3.06	1.07	0.09
6. La principal herramienta para atender al alumnado con altas capacidades son las propuestas extracurriculares.	2.89	0.84	-0.30

Notas. M (\bar{X}) = Media, DT (σ) = Desviación Típica y As = Asimetría. Elaboración propia.

En la práctica educativa se aprecia que la responsabilidad de la actuación en la respuesta al alumnado con ACI recae en primer lugar en el docente ($M=3,39$; $DT=1,06$). Además, la visión sobre la realización no es tan optimista como la importancia atribuida a las variables analizadas, recibiendo todas ellas puntuaciones más bajas. Asimismo, el orden en la respuesta real a la detección e intervención va desde lo concreto y próximo a niveles más amplios y generales. Es decir, confían primeramente en la propia acción docente, seguido de la acción del centro ($M=3,33$; $DT=1,03$) y en menor medida en el sistema educativo ($M=3,24$; $DT=0,99$). Sin embargo, muestran mayor confianza en las posibilidades del centro a la hora de ejercer esa responsabilidad, seguido del sistema educativo y finalmente el docente ($M=3,15$; $DT=1,07$).

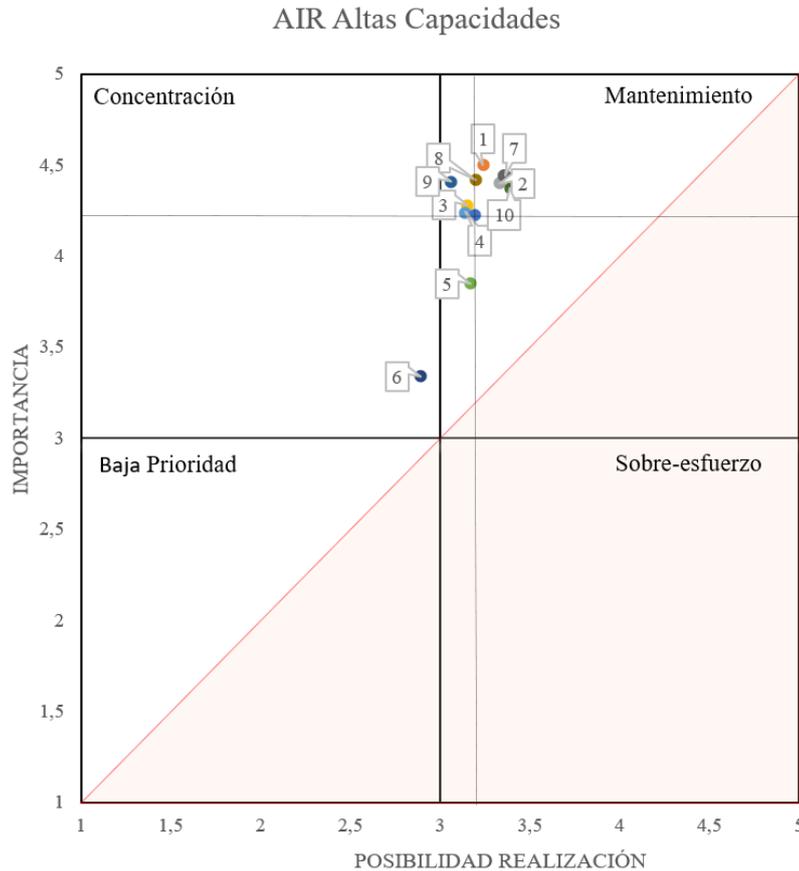
Destaca entre los aspectos que menos se cumplen en la práctica, la capacitación del docente para detectar y dar respuesta a las necesidades que el alumnado con ACI presenta ($M=3,06$; $DT=1,07$), así como la implementación de propuestas extracurriculares para favorecer el desarrollo de las ACI ($M=2,89$; $DT=0,84$).

3.4. Discrepancia entre la importancia y la realización en relación a la intervención con el alumnado con altas capacidades intelectuales

Mediante la aplicación de la Técnica AIR, a continuación, se estudia la discrepancia entre la importancia concedida y el nivel de aplicación de las variables analizadas para atención del alumnado con ACI en los centros escolares (Figura 1).

Figura 1

Representación de la visión docente a través del Análisis de Importancia- Realización



Notas. Los puntos acompañados de números arábigos hacen referencia a la ubicación de los ítems valorados. Elaboración propia.

La aplicación del modelo diagonal en la lectura de la Figura 1 permite constatar que todos los aspectos se sitúan en el área de concentración por la elevada importancia concedida a estos. Desde una interpretación clásica de la Técnica AIR, las variables estudiadas se sitúan en el área de mantenimiento, coincidiendo en la importancia que estas tienen en el objeto estudiado, a excepción de la variable 6 centrada en la atención al alumnado con ACI a través de propuestas de carácter extracurricular, que quedaría situada en el área de concentración de esfuerzos.

Con el fin de depurar la lectura de los resultados, se han posicionado los ejes en la media de las puntuaciones registradas en Importancia ($M=4,22$) y en Realización ($M=3,19$). Esta acción permite detectar que los aspectos considerados menos prioritarios para la atención del alumnado con ACI son que el docente disponga de cualidades específicas (ítem 5) o focalizar la respuesta educativa a través de propuestas de enriquecimiento de carácter extracurricular (ítem 6). Sin embargo, sí se consideran aspectos en los que concentrar los esfuerzos, por su nivel elevado de importancia y su

nivel de aplicación por debajo de lo considerado recomendable, las siguientes cuestiones: la iniciativa del docente para responder a las necesidades del alumnado con ACI (ítem 3), su planificación y organización de la respuesta educativa teniendo en cuenta otros agentes implicados como la familia o los equipos de orientación (ítem 4), y su capacitación pedagógica para la mejorar la detección y la respuesta educativa (ítem 9).

Se considera, por otra parte, que el sistema educativo debe mantener su responsabilidad en la promoción de la detección y respuesta a las necesidades del alumnado con ACI (ítem 1), que los centros educativos deben mostrar iniciativa para responder al alumnado con ACI como organización educativa (ítem 2), que el docente debe seguir afrontando su función relevante en la atención a este colectivo (ítem 7), y que ésta debe llevarse a cabo disponiendo de recursos que el sistema educativo debe poner a disposición (recursos de centro, servicios especializados, asesorías externas...) (ítem 8).

Cabe destacar que, desde ninguna de las modalidades de análisis de los datos, ningún aspecto se sitúa en el área de sobreesfuerzo, es decir, no se destina mayor esfuerzo a la aplicación de aspectos no considerados de escasa relevancia.

Aplicando la Teoría de Desconfirmación de expectativas, que analiza la discordancia entre la importancia otorgada a las variables a considerar en la atención educativa del alumnado con ACI y el nivel de aplicación en la práctica educativa, se presenta una diferencia global de 1,03. A continuación se estudia de manera pormenorizada el nivel de discrepancia en cada una de las variables estudiadas (Cuadro 6).

Cuadro 6

Variables implicadas en la intervención con alumnado con altas capacidades ordenadas en base al nivel de discrepancia

Variables implicadas ordenadas según la discrepancia entre la importancia otorgada y la realización	Nivel de discrepancia
9. El profesorado debe estar capacitado para detectar y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales	1,35
1. El sistema educativo debe detectar y responder a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.	1,26
8. La atención al alumnado con altas capacidades debería realizarse en base a recursos ofrecidos por el sistema (recursos de centro, servicios especializados, asesoría externa...).	1,22
3. El profesorado debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales	1,13
4. El profesorado debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).	1,10
7. Entre las funciones del profesorado se encuentra la atención al alumnado con altas capacidades.	1,08
2. El centro debe tomar la iniciativa en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales	1,07
10. El centro debe organizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, teniendo en cuenta los agentes que intervienen (familia, equipos de orientación...).	0,98
5. La atención a las altas capacidades requiere cualidades específicas por parte del profesorado.	0,68
6. La principal herramienta para atender al alumnado con altas capacidades son las propuestas extracurriculares.	0,45
Media	1,03

Notas. Nivel de discrepancia = Importancia – Posibilidad de Realización. Elaboración propia

Las variables sobre las que se aprecia mayor discrepancia entre la importancia otorgada y el nivel de realización son la capacitación del docente para responder a las necesidades del alumnado con ACI (Diferencia= 1,35), la responsabilidad del sistema educativo en la detección y respuesta educativa (Diferencia=1,26), la relevancia de los recursos ofrecidos por el sistema en la atención del alumnado (Diferencia=1,22), mientras que en la que más alineada se encuentra la importancia y su realización es la valoración de las propuestas extracurriculares como medida de intervención (Diferencia=0,45).

4. Discusión y Conclusiones

La finalidad del estudio fue aproximarse a la visión docente sobre el nivel de inclusión educativa percibido en el alumnado con ACI.

El análisis de las respuestas otorgadas por los docentes contempla la relevancia que el profesorado otorga a la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con ACI. Es destacable también el consenso en que la detección y respuesta educativa es responsabilidad del sistema educativo y por tanto, han de establecer los medios necesarios para ello. Es decir, se reconoce el papel proactivo que ha de jugar el sistema educativo para una atención educativa adecuada de este colectivo por su impacto en la mejora de la sociedad y como derecho del alumnado a su pleno desarrollo (Laine et al., 2019).

El orden en el nivel de responsabilidad en la atención educativa de las ACI, según la percepción de los docentes participantes, se estableció del siguiente modo: en primer lugar, del sistema educativo en su globalidad, seguido de los centros educativos y, finalmente, los propios docentes. Si bien la diferencia entre los tres ámbitos es mínima.

Es relevante el hecho de que los docentes consultados mostraran un amplio consenso en la consideración de la respuesta educativa al alumnado con ACI como una función propia, reseñando su responsabilidad sobre el bienestar y pleno desarrollo de este alumnado. Este hecho sitúa a los docentes en una actitud positiva hacia la inclusión de este colectivo, aspecto a tener muy en cuenta dado que las actitudes positivas de los docentes hacia las ACI garantizan que el alumnado disponga de las oportunidades necesarias para su crecimiento personal y académico, mejorando el ajuste de la intervención educativa (Jung, 2014).

Sin embargo, al mismo tiempo los docentes reconocen la falta de cualificación y capacitación pedagógica específica para responder eficazmente a las necesidades que presenta el alumnado con ACI, poniendo de relieve las necesidades y carencias formativas sentidas en torno a esta área. Este hecho coincide con el vacío en la formación docente en torno a esta realidad, informado y ampliamente reconocido a nivel internacional (Tirri, 2017).

Sin embargo, contrasta con otros estudios orientados a evaluar la competencia docente en el ejercicio de sus funciones, donde se aprecia cierta tendencia hacia la autoevaluación positiva (Granjo et al., 2021; Gratacós et al., 2021; Martínez-Izagirre et al., 2021). Quizás, la puntuación discreta obtenida en el nivel de realización pueda evidenciar el nivel de dificultad sentida por los docentes a la hora de abordar esta realidad educativa, con la que hasta el momento el sistema educativo no ha estado demasiado familiarizado. Por todo ello, es imprescindible reconsiderar los procesos de formación inicial y permanente de los docentes, más aún, valorando el impacto positivo que esta tienen en la mejora de las intervenciones orientadas a este colectivo (Vidergo y Eilam, 2011; Vreys et al., 2018).

En coherencia con las valoraciones anteriores, el profesorado consultado no contempla como principal modo de respuesta educativa las medidas de carácter extracurricular. Si bien estas pueden apoyar en el desarrollo del alumnado con ACI y ofrecer espacios para profundizar en áreas de su interés, es más que considerable el tiempo de permanencia del alumnado en los centros de educación obligatoria y la espera de una respuesta que haya de llegar fuera del horario lectivo, puede generar efectos no deseados en su desarrollo y bienestar. Así, se constata que la falta de atención educativa en los centros escolares genera con asiduidad frustración, desafección e incluso hostilidad hacia lo escolar y hacia el aprendizaje en general (Barrera-Algarín et al., 2023; Schiltz, 2016).

Además, consideran que cuando se implementan acciones con el alumnado con ACI se organizan desde el propio centro educativo, aunando la colaboración de los agentes implicados (familias, equipos de orientación...). Asimismo, reconocen que la mayor parte de las acciones vienen derivadas de la función que realiza el propio docente en el aula, apreciándose que la respuesta educativa deriva del nivel de iniciativa que muestre el propio centro educativo y los agentes educativos que en él actúan. Por tanto, reconocen que la respuesta educativa se produce por la implicación docente y escolar, más que por los recursos o apoyos que reciben del sistema, si bien estos resultan esenciales para optimizar los beneficios de las propuestas de intervención que se ponen en marcha (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2021).

El análisis de la percepción docente a través de la técnica AIR ha facilitado una aproximación a las áreas que es preciso mejorar para promover una plena inclusión educativa del alumnado con ACI. La interpretación de los datos desde un punto de vista clásico, apoyaría la importancia que tienen todos los aspectos analizados para la plena inclusión del alumnado con ACI y la importancia de mantener el esfuerzo en su aplicación. Sin embargo, no permite extraer conclusiones sobre cuáles serían las acciones prioritarias a desarrollar para cumplir con una respuesta educativa inclusiva. Por su parte, el empleo del modelo diagonal para su análisis consolida la presencia de todas las variables en el área de concentración de esfuerzos. Esto puede recoger la idea de que mucho está todavía por hacer, pero “se hace camino al andar”.

El reposicionamiento del cruce de ejes en el nivel medio de importancia y realización para mayor precisión en el análisis ha permitido constatar que resulta prioritario impulsar la iniciativa e implicación del docente en la respuesta a las necesidades del alumnado con ACI. La figura del docente es clave (Laine et al., 2019), pero del mismo modo lo es su capacitación pedagógica (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2021).

El docente en su afán de contribuir al desarrollo del talento ha de estar preparado para implementar intervenciones que fomenten la motivación, el afán de superación y la pasión por lo que está realizando. Se reconoce altamente recomendable el desarrollo de las siguientes habilidades docentes a través de la formación: promover la autoconfianza del alumnado y el interés por el aprendizaje, ofrecer *feedbacks* constructivos, generar ambientes que promuevan aprendizajes significativos para este colectivo, incluyéndoles en el proceso de planificación y evaluación, fijar altas expectativas y retos para el alumnado, apoyar su propio estilo de aprendizaje, aprovechar el error como fuente de aprendizaje, emplear el humor en la acción educativa y fortalecer procesos de colaboración y enriquecimiento mutuo con sus compañeros (Chua, 2017).

La intensificación y mejora de los procesos de formación aumentan la eficacia de los protocolos destinados a la atención educativa de este alumnado. En ellos es importante

ofrecer herramientas que faciliten los procesos de observación requeridos para la detección en el aula y consolidar el empleo de las diferentes modalidades de intervención existentes. Con frecuencia, las falsas creencias y las actitudes derivadas de una falta de formación o aproximación a las evidencias científicas, provocan posturas problemáticas que evitan el uso de medidas especialmente eficaces para apoyar al alumnado con ACI (Callahan et al., 2014, 2017; Laine et al., 2019).

En este sentido, las formaciones deben incidir en que las modalidades de intervención no son opciones a seleccionar en función de la adecuación de la medida a la seguridad sentida por el docente en su aplicación o por su mayor ajuste a la estructura o planificación del centro. La inclusión educativa no supone la adaptación del alumnado a la organización educativa, al sistema, al centro, a la metodología del aula, sino la adaptación del aula, la metodología, la estructura organizativa y curricular a las necesidades del alumnado. Quizás, las necesidades del alumnado con ACI a veces no sean claramente visibilizadas por quienes las sienten y presentan, sin embargo, su no atención si se hace visible en su desarrollo y nivel de bienestar. La falta de motivación de logro derivada de un escaso reto cognitivo y adecuación de la educación a sus necesidades hace que los estudiantes rindan menos, afectando negativamente a su autorrealización y al desarrollo del talento de la sociedad (Desmet y Pereira, 2022). De hecho, ha de considerarse que este alumnado cuando no recibe una educación acorde a sus necesidades presenta menor nivel de orientación al logro que el alumnado con capacidad media, cuestión que se agrava según avanzan en el sistema educativo (Ramos et al., 2021). Considerando que la orientación al logro predice los resultados educativos a largo plazo, parece necesario, ir más allá de la concienciación sobre la importancia de identificar al alumnado con ACI, garantizando la aplicación de medidas educativas que respondan a sus necesidades.

Vinculado a ello, la capacitación docente debe abordar el diseño de planes personalizados de actuación a través de procesos colaborativos con diferentes agentes, como pueden ser otros docentes, equipos de orientación, familias o agentes externos que puedan colaborar y enriquecer el proceso de desarrollo del alumnado. La atención a las ACI no es una tarea aislada del docente, precisa de una colaboración estrecha, coherencia en las acciones, comprensión entre las partes y generar consensos, aspectos específicamente recogidos por los estándares establecidos para la calidad de la atención del alumnado con ACI establecidos por la NAGC – CEC (2024).

Todo ello pone de manifiesto que no se precisan cualidades personales específicas para responder a las necesidades, sino el desarrollo de competencias profesionales para su abordaje a través de formaciones eficaces que impacten en la práctica educativa.

El análisis específico del nivel de discrepancia presenta que la mayor distancia se sitúa entre la importancia otorgada a la capacitación docente y su nivel real para poder responder a esta realidad, visibilizando la necesidad de mejora de sus procesos formativos. Habrá de convertirse, por tanto, en objetivo prioritario de las administraciones educativas la dinamización de acciones formativas sistemáticas orientadas a la práctica, que apoyen la actualización del profesorado y les orienten en los procesos de detección e intervención. Junto a ello, no ha de olvidarse la mejora de los procesos de formación inicial en las titulaciones que habilitan para el ejercicio docente, evitando que el abordaje de esta realidad quede relegado a un segundo plano o se ubique en menciones dirigidas a aquellos que se quieren especializar en la atención a la diversidad.

Además, otro foco con alto nivel de discrepancia entre la importancia otorgada por los docentes y el nivel de aplicación percibido es la responsabilidad del sistema educativo

en su atención. Si bien se considera esencial su papel, parece no visibilizarse suficientemente entre los docentes su apoyo a través de los recursos que este pone a disposición para garantizar una respuesta educativa inclusiva. Según afirma Imbernón (2020), sin el apoyo de la comunidad educativa resulta difícil luchar contra la exclusión. Por ello, del mismo modo que se solicita a los docentes asumir su papel, la comunidad educativa y sus diversos componentes deberán también asumir el suyo.

El estudio recoge la ausencia de sobreesfuerzo en ninguno de los elementos valorados. Es decir, todos ellos han sido considerados plenamente necesarios para ofrecer una educación de calidad e inclusiva al alumnado con ACI.

Finalmente, la realización de este estudio ha confirmado que todavía hay mucho por hacer en el seno del sistema educativo para garantizar una educación inclusiva al alumnado que presenta ACI. Aunque progresivamente hay una mayor conciencia entre el colectivo docente de las necesidades educativas que este alumnado presenta y de la relevancia que tiene mejorar los procesos de identificación e intervención necesarios para ello, quedan todavía por adoptar y aplicar medidas que garanticen su plena eficacia. Entre ellas, consolidar procesos que reviertan en una implicación activa de todos los agentes responsables de la respuesta educativa a este colectivo, desde las administraciones educativas, a centros escolares y profesorado. Entre las medidas más urgentes se sitúan la consolidación de procesos formativos que garanticen la cualificación pedagógica requerida del profesorado tutor, profesorado consultor, orientadores o asesores, para participar eficazmente en la identificación así, como en la planificación de medidas curriculares orientadas a la personalización de la educación al alumnado con ACI. Asimismo, esto deberá llevarse a cabo dotando de los recursos materiales y personales necesarios para garantizar la viabilidad de la atención educativa que se requiere.

Referencias

- Ábalo, J., Varela, J. y Rial, A. (2006). El análisis de importancia-valoración aplicado a la gestión de servicios. *Psicothema*, 18(4), 730-737.
- Al-Bourini, E. S., Areen Abd Alqader, Q. A., Aranki, R. M. E. y Almajali, H. K. (2022). The level of psychological stress and its relationship with the cognitive motivation of gifted students at King Abdullah II schools of excellence. *Resmilitaris*, 12(2), 4417-4432.
- Alencar, E. (2008). Social-emotional difficulties of the student with high abilities. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62. <https://doi.org/10.18800/psico.200801.003>
- Antunes, A. P., Dorta, M. J. y Borges, Á. (2022). Alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Autónoma de Canarias: un importante reto educativo en la actualidad. *Revista Lusófona de Educação*, 55, 167-185. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle55.11>
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., García-González, A. y Ruiz-Herrera, M. (2023). Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families. *Culture and Education*, 35(1), 120-154. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121133>
- Callahan, C., Moon, T. y Oh, S. (2017). Describing the Status of Programs for the Gifted: A Call for Action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20-49. <https://doi.org/10.1177/0162353216686215>
- Callahan, C., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P. y Hailey, E. P. (2014). What works in gifted education documenting the effects of an integrated curricular-instructional model. *American Educational Research Journal*, 52(1) 137-167. <https://doi.org/10.3102/0002831214549448>

- Chua, J. (2017): The influences of an exemplary ballet teacher on students' motivation: 'The Finnish Way', *Research in Dance Education*, 18(1), 3-22.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178715>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Desmet, O. A. y Pereira, N. (2022). The achievement motivation enhancement curriculum: evaluating an affective intervention for gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 33(1), 129-153. <https://doi.org/10.1177/1932202X211057424>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
<https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.001>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gobierno Vasco. (2019). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. 2019-2022*. Gobierno Vasco.
- Grano, M., Castro Silva, J. y Peixoto, F. (2021). Teacher Identity: Can Ethical Orientation Be Related to Perceived Competence, Psychological Needs Satisfaction, Commitment and Global Self-esteem?. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 158-179.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>
- Gratacós, G., Mena, J. y Ciesielkiewicz, M. (2021): The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900113>
- Hernández de la Torre, E. y Navarro Montaña, M. J. (2021). responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67.
<https://doi.org/10.25145/j-qurricul.2020.33.04>
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58, 247-258.
<https://doi.org/10.1177/0016986214547636>
- Kitcharoen, K. (2004). The Importance-Performance Analysis of service quality in administrative departments of private universities in Thailand. *ABAC Journal*, 24(3), 20-46.
- Laine, S., Hotulainen, R. y Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Martilla, J. y James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41, 77-79.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C. y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, 97-128.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>

- NAGC-CEC. (2024). *National standards in gifted and talented education*. NAGC-CEC.
- Ninkov, I. (2020). Education policies for gifted children within a human rights paradigm: A comparative analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5, 280-289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>
- Obergriesser, S. y Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297>
- Preckel, F. y Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 68-84. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137458>
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Ramos, A., De Fraine, B. y Verschueren, K. (2021). Learning goal orientation in high-ability and average-ability students: Developmental trajectories, contextual predictors, and long-term educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 370-389. <https://doi.org/10.1037/edu0000476>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Schiltz L. (2016). Treating the emotional and motivational inhibition of highly gifted underachievers with music psychotherapy: Meta-analysis of an evaluation study based on a sequential design. *Bull Soc Sci Med Grand Duché Luxemb*, 1, 7-26.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- 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/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M. y Peñaherrera-Vélez, M. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 391-400. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1615>
- Vidergor, H. E. y Eilam, B. (2011). Impact of professional development programs for teachers of the gifted. *Gifted and Talented International*, 26, 143-161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598>
- Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T. y Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/1080/13598139.2017.1312295>

Agradecimientos

El trabajo ha contado con la financiación del Gobierno Vasco. Está enmarcado en un proyecto de investigación aprobado en la convocatoria de proyectos de investigación “UNIVERSIDAD+EDUCACIÓN”.

Breve CV de los/as autores/as

Miryam Martínez-Izaguirre

Profesora Encargada en la Universidad de Deusto (España), Directora del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Deporte y profesora en el Grado de Educación Primaria y en el doble Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria. Directora de la Unidad de apoyo al desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales. Miembro del equipo de investigación Education, Regulated Learning and Assessment (ERLA), reconocido por Gobierno Vasco. Líneas de investigación: Mejora de la docencia y el aprendizaje, Perfil docente para el desarrollo de competencias, Atención a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades y Valoración de las altas capacidades intelectuales y el desarrollo de metodologías e instrumentos para su evaluación. Email: miryam.martinez@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5665-1425>

Alexander Álvarez-González

Investigador contratado por la Universidad de Deusto, adscrito a la Facultad de Educación y Deporte, como experto en metodología y analista de datos. Miembro del equipo de investigación Education, Regulated Learning and Assessment (ERLA), reconocido por Gobierno Vasco. Líneas de investigación: Valoración de las altas capacidades intelectuales y el desarrollo de metodologías e instrumentos para su evaluación, Metodologías de Evaluación de la Significación Clínica y el Cambio Clínicamente Significativo. Email: alexander.alvarez@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7202-8385>

Ioseba (Jose Manuel) Iraurgi Castillo

Profesor titular en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Salud de la Universidad de Deusto. Investigador Principal del equipo de investigación Evaluación, Clínica y Salud, reconocido por Gobierno Vasco. Director clínico de DeustoPsych. Líneas de investigación: Evaluación de resultados en psicoterapia y el avance de metodologías para la evaluación, Desarrollo y adaptación de instrumentos de evaluación psicológica, Aplicación de técnicas de meta-análisis en la evaluación de resultados clínicos, Aplicación de intervenciones basadas en la mejora de la salud mental plena y Valoración de las altas capacidades intelectuales y el desarrollo de metodologías e instrumentos para su evaluación. Email: ioseba.iraurgi@deusto.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0143-9539>