

Universidad de Deusto

LA AUTOEFICACIA Y LAS ACTITUDES DOCENTES EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS ALTAS CAPACIDADES

Programa de Doctorado en Educación

JUNIO 2022



TESIS DOCTORAL REALIZADA POR

LUCÍA BARRENETXEA-MÍNGUEZ

DIRIGIDA POR LA DRA. CONCEPCIÓN YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE

La Autoeficacia y las Actitudes Docentes en la Respuesta Educativa a las Altas Capacidades

Universidad de Deusto

Programa de Doctorado en Educación

Tesis doctoral realizada por Lucía Barrenetxea-Mínguez

Dirigida por la Dra. Concepción Yániz Álvarez de Eulate



Bilbao, junio de 2022



Diseño gráfico de la maquetación realizado por Paula Ballesteros Valdés

A ti ama, por ser fuente de pureza y calma.

A vosotras, Lara y Ariane, por vuestra capacidad de resistir y siempre estar ahí.

A ti Ernesto, por adoptar la forma más bonita del amor.

A mi jardín.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis nace para ayudar a reconocer las características únicas y muy variadas de las personas con altas capacidades. Estas, al igual que las plantas, necesitan de un medio adecuado para su crecimiento. Las hay de interiores y de exteriores, resistentes y frágiles, algunas florecen y otras no.

Si bien he dedicado mucho mimo y esmero en comprender todas estas particularidades, reconozco que yo misma he tenido la suerte de crecer en un jardín maravilloso. Por ello, durante las siguientes líneas me gustaría agradecer a todas aquellas personas que han sido fundamentales en mi crecimiento, y en la tesis que hoy doy como fruto.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Concepción Yániz Álvarez de Eulate. Gracias por dar cabida en la universidad a la investigación sobre la alta capacidad y sumergirme en esta aventura conmigo. Por señalarme las diferentes voces y caminos que se pueden transitar a la hora de investigar y ayudarme a escoger así aquel que acoge a la rigurosidad.

Gracias al programa de Doctorado en Educación por darme la oportunidad de investigar en el área de las altas capacidades, y por todos los encuentros de aprendizaje que ofrecen los cursos, seminarios y las personas que componen los mismos.

A la Universidad de Deusto. Mi segunda casa, la que me ha visto crecer y que tantos sentimientos provoca en mí. Gracias por todas las experiencias de crecimiento, por cuidarme y por inspirarme en la labor social.

Gracias a ERLA, por vuestra gran capacidad de acoger y hacerme sentir desde el primer día parte del equipo. A eDucaR, por contar conmigo e integrarme en muchas de vuestras actividades.

Gracias al Grup d'Innovació Educativa d'Altes Capacitats (GIEDAC) y el equipo de investigación DIFOREVA de la Universidad de Valencia. Personas cercanas, generosas, dedicadas e implicadas. Gracias a vosotras me volví a llenar de energía e ilusión en este camino para ayudar en la mejora de la educación del alumnado con alta capacidad.

A Héctor Galindo, porque tu ayuda fue fundamental para situarme en la investigación cuantitativa. A Jesús Alonso, por tu enseñanza extraordinaria en la lectura de las cifras. Gracias.

Gracias a mis compañeras de roseta y de despacho. ¡Qué suerte coincidir con personas tan bonitas como vosotras! Por alegrarme los días, por las confidencias, por las reflexiones, por la ayuda

desinteresada. Es un placer compartir un espacio de trabajo donde poder mostrarte vulnerable y que, al mismo tiempo, te ayuda a coger fuerza.

A Aitor, mi “consejero personal” y voz de la experiencia. Gracias por escucharme, por orientarme y siempre estar dispuesto a tenderme una mano.

A Miryam, modelo que infunde pasión y fuerza, que sabe escuchar y aconsejar. Tú has sido una persona fundamental en la elección de mi camino vocacional. Gracias por ayudarme y guiarme en este sendero.

A Elisabeth, tú regaste la semilla de mi curiosidad, del encontrar propósito a mis objetivos, de buscar las herramientas que necesito ante cualquier problema. Tú fuiste y serás aquella maestra de Educación Primaria que nos preparó para tomar responsabilidad de nuestro propio aprendizaje.

A Saloa, gracias por ofrecerme las herramientas que me han ayudado a hacer frente a las dificultades que entraña un proyecto como este: serenidad, autoconocimiento, cuidado, confianza y amor hacia las demás personas y hacia mí.

A mis “kompis”, girasoles que inspiran alegría, esperanza, resistencia y lealtad. No puedo estar más orgullosa de nuestras diferencias, la sinceridad y simpleza que nos define en nuestras interacciones. Porque sois capaces de seguir sorprendiéndome, de emocionarme, porque me hacéis sentir muy querida y porque os amo un 12.

A la “Squad”, las listas de la clase. Por vuestro humor y vuestra autenticidad en estado puro. Gracias por aparecer en mi camino y venir para quedaros.

A las “autónomas disfrutonas”. Gracias por vuestra paciencia y por saber ver lo mejor de mí. Me quedo con los bailes en el desayuno, los ataques de risa y las sesiones de cuidar-nos. Eli y Bea, sois hogar.

Paula, mi primera amiga y toda una infancia juntas. Qué bonito volver a reencontrarnos y recordarnos lo especial que somos, juntas. Gracias por ser confidente y fuente de inspiración.

Roberto, tu corazón nunca juzga, nunca se entromete, nunca araña. Gracias por toda tu luz.

Ariane, tú siempre has sido ejemplo a seguir. Te admiro por cómo cuidas, cómo proteges y tu forma de vivir los pequeños momentos. Gracias por todas las aventuras tan bonitas vividas. Pero, sobre todo, gracias por seguir remando junto a mí.

Lara, has logrado que tu espíritu explorador forme parte de mí. Camarada de vida, amistad incondicional que siempre se encuentra. Gracias por tu compasión en mis momentos más grises y por nunca soltarme la mano.

A mi familia. David, por tu entrega y protección. Abraham, por tu paciencia infinita y poco reconocida. Inés y María, por vuestra comprensión y confianza. Álvaro, Pablo y Marcos, por vuestro amor más puro. Amatxu, eres protección, eres templo, mi escondite, mi espejo. Gracias por tu amor incondicional, por arroparme en mis momentos más débiles y por saber anteponer mi felicidad ante cualquier adversidad. Aitatxu, tú siempre me ayudaste a regular. Gracias por todo el cariño que nos diste y que siempre vivirá en nosotros.

En especial a ti, Ernesto. Si alguien me ha dado fuerzas en este proceso has sido tú. Gracias por ayudarme a creer en mí, por sujetarme cuando más lo he necesitado, por infundirme valor, determinación y disciplina. Por tu paciencia infinita y por tu amor incondicional, eres y serás mi acompañante perfecto para nadar entre dos aguas.

Qué bonito jardín,

lleno de plantas que se reconocen entre sí:

sencillas, hermosas y naturales.

A todos y a todas vosotras, gracias.



Ilustración hecha por Lara García Rodríguez

Abstract

The inclusive school emphasizes the importance of addressing the needs of all learners. Within this context, the educational response to high-ability students is one of the lines for educational improvement proposed by the Basque Government (2019). The development of the potential of high-ability students requires an educational response that is adjusted to these learners' needs and abilities. However, the lack of teacher training in high-abilities hinders a quality educational response. Given that training has a positive impact on teaching, this dissertation aims to contribute to the design of teacher training programs to improve the educational practice with high-ability students by exploring some of the teachers' characteristics that directly influence their response to giftedness.

Therefore, this PhD thesis establishes a framework for the conceptualization of high-abilities and explores teacher training by focusing on two variables: teachers' self-efficacy and attitudes toward the educational response to high-abilities. For this purpose, two instruments have been created. On the one hand, an ad-hoc questionnaire called "Teachers' Self-Efficacy in the Educational Response to High-Abilities" (ADREAC) has been developed; and, on the other hand, a questionnaire identified as "Educational Attitudes towards High-Abilities" (AEAC) has been created and validated. These instruments have enabled us to investigate the self-efficacy and attitudes of teachers (n=546) in the Basque Autonomous Community concerning the educational response to students with high ability.

The ADREAC –self-efficacy questionnaire– results reflected the confidence of the teachers to respond to high-ability students at an intermediate level. The participants perceived themselves better prepared to attend to other educational needs than high-abilities. Teachers perceived themselves the least effective when attending academic, social and emotional needs of high-ability students who have skipped a grade. The results obtained through the AEAC –attitudes questionnaire– indicated that teachers tended to show favourable attitudes towards the educational response to students with high-abilities. Teachers did not perceive as an elitist practice the special educational

response to students with high-abilities. Teachers highly valued providing a response adapted to the needs of these students. However, acceleration does not seem to be a desirable intervention among the participants. Finally, regarding both self-efficacy and teaching attitudes, a significant number of predictor variables were identified that could be interesting to integrate into future lines of research.

The results provide valuable information to guide the design of teacher training programs in the field of high abilities. In addition, the instruments created will be useful for future experimental and longitudinal research. In practical terms, the findings of this study are expected to have a positive impact on the knowledge of teachers' level of self-efficacy and attitudes in the Basque Autonomous Country regarding the educational response to high-ability students and that, in turn, it will lead to the improvement of teacher training plans and, therefore, in their educational response.

Keywords: high-abilities, giftedness, talent, teacher training, teacher development, teacher self-efficacy, teacher attitudes, inclusive school, compulsory education

Resumen

Desde la escuela inclusiva se subraya la importancia de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Dentro de este contexto, la respuesta educativa a los niños y niñas con altas capacidades se enmarca en las líneas de mejora propuestas por el Gobierno Vasco (2019). El desarrollo del potencial del alumnado con alta capacidad requiere de una respuesta educativa que se ajuste a sus necesidades y habilidades. Sin embargo, la falta de formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades dificulta una respuesta de calidad a estas. Dado que la formación influye de manera positiva en la labor docente, esta tesis doctoral pretende contribuir al diseño de programas de formación del profesorado explorando algunas de las características del profesorado que influyen directamente en su respuesta educativa al alumnado con alta capacidad.

La presente tesis doctoral establece un marco de referencia para conceptualizar las altas capacidades y ahonda en la formación docente poniendo el foco en dos variables: la autoeficacia y las actitudes docentes en la respuesta educativa a la alta capacidad. Para ello, se han creado dos instrumentos que evalúan dichas características del profesorado. Por una parte, se ha elaborado un cuestionario ad-hoc llamado “Autoeficacia Docente en la Respuesta Educativa a la Alta Capacidad” (ADREAC); y, por otra parte, se ha creado y validado un cuestionario que hemos identificado como “Actitud Educativa hacia la Alta Capacidad” (AEAC). Estos instrumentos han permitido investigar la autoeficacia y las actitudes del profesorado (n=546) de la Comunidad Autónoma Vasca en relación con la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad.

Por una parte, los resultados obtenidos mediante el cuestionario de autoeficacia ADREAC reflejan la tendencia del profesorado a percibir su capacidad para responder al alumnado con alta capacidad en un punto intermedio. Las personas participantes se perciben como mejor preparadas para atender a necesidades educativas que no comprendan las altas capacidades; siendo la tarea en la que se perciben menos eficaces la de atender a las necesidades académicas, sociales y emocionales

del alumnado con alta capacidad que ha sido acelerado. Por otra parte, los resultados obtenidos mediante el cuestionario de actitudes AEAC indican que los docentes tienden a mostrar una actitud favorable hacia la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad. El profesorado no percibe la atención al alumnado con alta capacidad como una práctica elitista y valora altamente dar una respuesta adaptada a las necesidades de este alumnado. Sin embargo, la aceleración no parece ser una medida deseable entre el profesorado participante. Por último, tanto en la autoeficacia como en las actitudes docentes se han identificado un número importante de variables predictoras que podría ser interesante integrar en futuras líneas de investigación.

Los resultados hallados aportan información valiosa para orientar el diseño de los programas de formación docente en el ámbito de las altas capacidades. Además, los instrumentos creados servirán para futuras investigaciones de índole experimental y de tipo longitudinal. De esta manera, se espera que esta investigación repercuta positivamente en el conocimiento sobre el nivel de autoeficacia y las actitudes del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en relación con la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad y que, a su vez, redunde en la mejora de los planes de formación de los docentes y, por ende, en su respuesta educativa.

Palabras Clave: altas capacidades, superdotación, talento, formación docente, autoeficacia docente, actitudes docentes, escuela inclusiva, educación obligatoria

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES.....	11
1.1. Concepto y teorías sobre las altas capacidades.....	12
1.1.1. Definición de la alta capacidad.....	13
1.1.1.1. <i>Términos asociados a la alta capacidad.....</i>	15
1.1.1.2. <i>Evolución del concepto.....</i>	18
1.1.2. Principales marcos conceptuales de las altas capacidades.....	26
1.2. Características y necesidades del alumnado con altas capacidades.....	38
1.2.1. Características diferenciales del alumnado con altas capacidades.....	38
1.2.1.1. <i>Las características cognitivas del alumnado con altas capacidades.....</i>	39
1.2.1.2. <i>Las características socio-afectivas del alumnado con altas capacidades.....</i>	41
1.2.2. Necesidades educativas del alumnado con altas capacidades.....	43
1.2.2.1. <i>La detección e identificación del alumnado con altas capacidades.....</i>	44
1.2.2.2. <i>Prácticas educativas para el alumnado con altas capacidades.....</i>	49
1.3. Síntesis capítulo uno.....	66
CAPÍTULO 2: LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN, LA AUTOEFICACIA Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE LAS ALTAS CAPACIDADES	71
2.1. La formación del profesorado para dar respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades.....	72
2.1.1. Aproximación de la investigación y la práctica docente para favorecer la formación del profesorado en relación con las altas capacidades.....	73
2.1.2. Variables clave en la evaluación de la formación docente en altas capacidades.....	77
2.1.2.1. <i>Conocimientos.....</i>	81
2.1.2.2. <i>Prácticas educativas.....</i>	82
2.1.2.3. <i>Creencias.....</i>	84
2.1.2.4. <i>Autoeficacia</i>	86
2.1.2.5. <i>Actitudes</i>	87

2.1.3. Conclusiones y recomendaciones para el diseño de la formación e importancia de las actitudes y la autoeficacia.....	88
2.2. Autoeficacia docente en la respuesta educativa a las altas capacidades.....	91
2.2.1. Conceptualización de la autoeficacia.....	93
2.2.1.1. <i>Las fuentes de la autoeficacia</i>	95
2.2.2. Autoeficacia docente.....	97
2.2.2.1. <i>Cómo influenciar la autoeficacia docente</i>	98
2.2.3. Evaluación de la autoeficacia docente.....	109
2.2.3.1. <i>Niveles de especificidad e instrumentos en la medición de la autoeficacia docente</i>	110
2.2.4. Autoeficacia docente y respuesta educativa a las altas capacidades.....	112
2.3. Actitudes docentes hacia la respuesta educativa a las altas capacidades.....	116
2.3.1 Conceptualización de las actitudes.....	117
2.3.2. Impacto de las actitudes en las prácticas educativas de los docentes.....	119
2.3.3. Ámbitos y componentes actitudinales del profesorado en la respuesta educativa a las altas capacidades.....	120
2.3.3.1. <i>El reconocimiento de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de las Altas Capacidades</i>	121
2.3.3.2. <i>La identificación de las altas capacidades</i>	126
2.3.3.3. <i>La aceleración del alumnado con altas capacidades</i>	132
2.3.4. Factores relacionados con las actitudes de los docentes hacia la alta capacidad.....	136
2.4. Síntesis capítulo dos	138
CAPÍTULO 3: CONCLUSIONES TEÓRICAS Y PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA.....	141
MARCO EMPÍRICO.....	145
CAPÍTULO 4: PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS PARA MEDIR LA AUTOEFICACIA Y LAS ACTITUDES DOCENTES EN LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	147
4.1. Descripción del cuestionario Autoeficacia Docente en la Respuesta Educativa a la Alta Capacidad (ADREAC)	148
4.1.1. Análisis factorial exploratorio y Fiabilidad del cuestionario.....	149
4.2. Desarrollo del cuestionario inicial de actitudes.....	150
4.2.1. Justificación del cuestionario.....	151

4.2.2. Selección del cuestionario.....	152
4.2.3. Proceso de traducción del cuestionario seleccionado.....	156
4.3. Pilotaje del cuestionario inicial de actitudes.....	159
4.3.1. Muestra.....	160
4.3.2. Instrumento.....	160
4.3.3. Procedimiento.....	161
4.3.4. Análisis de datos.....	161
4.3.5. Resultados.....	161
4.3.5.1. <i>Proceso de reestructuración y creación de un nuevo cuestionario</i>	166
4.3.6. Resumen de la sección.....	173
4.4. Proceso de validación del cuestionario de Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad (AEAC)	173
4.4.1. Muestra.....	174
4.4.2. Instrumento.....	175
4.4.3. Procedimiento.....	177
4.4.4. Análisis de datos.....	177
4.4.5. Resultados.....	178
4.4.5.1. <i>Validez estructural</i>	178
4.4.5.2. <i>Fiabilidad</i>	182
4.4.5.3. <i>Validez concurrente</i>	183
4.4.6. Resumen de la sección.....	184
4.5. Presentación del cuestionario AEAC.....	185
4.5.1. Propuestas y futuras áreas de mejora.....	188
CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO PARA RESPONDER AL ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD.....	193
5.1. Descripción de la muestra.....	194
5.1.1 Características de los participantes en función de su experiencia con las altas capacidades.....	196
5.2. Descripción de los resultados obtenidos mediante la escala de autoeficacia ADREAC.....	197
5.2.1. Resultados del cuestionario ADREAC.....	197

5.2.1.1. Resultados de la autoeficacia docente en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad.....	198
5.2.1.2. Resultados de la autoeficacia docente ítem a ítem.....	199
5.2.2. Factores que influyen en la autoeficacia docente para dar respuesta educativa al alumnado con alta capacidad.....	200
5.3. Descripción de los resultados obtenidos mediante el cuestionario de actitudes AEAC.....	204
5.3.1. Resultados de las actitudes docentes hacia la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.....	205
5.3.2. Resultados de las actitudes docentes escala a escala.....	206
5.3.2.1. Escala 1: Elitismo.....	206
5.3.2.2 Escala 2: Adaptación curricular.....	207
5.3.2.3 Escala 3: Aceleración.....	208
5.3.3. Factores que influyen en las actitudes docentes hacia la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.....	209
5.3.3.1. Escala 1: Elitismo.....	210
5.3.3.2. Escala 2: Adaptación Curricular.....	212
5.3.3.3. Escala 3: Aceleración.....	214
CAPÍTULO 6: Conclusiones y discusión.....	219
6.1. Objetivo 1: diseñar y evaluar las cualidades psicométricas de un cuestionario de autoeficacia docente en la respuesta educativa a las altas capacidades.....	219
6.2. Objetivo 2: crear y validar un cuestionario que evalúe las actitudes de los docentes hacia la respuesta educativa a las altas capacidades.....	220
6.3. Objetivo 3: explorar las actitudes y autoeficacia del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en relación con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.....	223
P.1. ¿Cómo valora el profesorado su capacidad a la hora de dar respuesta al alumnado con altas capacidades?	223
P.2. ¿Qué factores influyen en la autoeficacia del profesorado?.....	224
P.3. ¿Qué actitudes muestra el profesorado en relación con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades?	226
P.4. ¿Qué factores influyen en las actitudes del profesorado?.....	227
6.4. Implicaciones.....	230
6.5. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	231

6.6. Implicaciones en el diseño de la formación docente en el ámbito de las altas capacidades.....	232
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	237
ANEXOS.....	277

Índice de Tablas

Número	Nombre	Pág.
1.1.	Marcos conceptuales de las Altas Capacidades.....	28
1.2.	Principales diferencias y similitudes teóricas entre la superdotación creativa y la académica.....	41
2.1.	Clasificación de los objetivos de las formaciones para el profesorado en el ámbito de las altas capacidades atendiendo a las variables que evalúan los estudios identificados.....	79
2.2.	Condiciones establecidas para el estudio de las fuentes de autoeficacia en un programa de formación docente.....	102
2.3.	Propuesta de un modelo que integra ámbitos y componentes actitudinales en la respuesta educativa a las Altas Capacidades (AACC).....	121
4.1.	Análisis Factorial Exploratorio del cuestionario ADREAC.....	149
4.2.	Estudios sobre cuestionarios de actitudes hacia las altas capacidades.....	153
4.3.	Seguimiento de las directrices de la ITC en el proceso de adaptación y traducción del cuestionario DATA.....	157
4.4.	Análisis factorial exploratorio del pilotaje.....	163
4.5.	Cambios realizados para la creación de la escala 1.....	168
4.6.	Cambios realizados para la creación de la escala 2.....	170
4.7.	Cambios realizados para la creación de la escala 3.....	172
4.8.	Cuestionario de actitudes en proceso de validación.....	175
4.9.	Índices de bondad de ajuste en el AFC con cuatro y tres factores.....	178
4.10.	Correlaciones entre los factores del cuestionario de actitudes.....	179
4.11.	Validez concurrente del cuestionario de actitudes y la escala de autoeficacia.....	183
4.12.	Cuestionario final validado: "Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad" (AEAC)	185
4.13.	Propuesta de ítems a añadir en el primer factor "elitismo"	189

5.1.	Tamaño de la población de la CAV y de la muestra seleccionada por sexo.....	194
5.2.	Distribuciones de frecuencias por años trabajados.....	194
5.3.	Distribuciones de frecuencias por edad.....	195
5.4.	Tamaño de la población de la CAV y de la muestra por provincias.....	195
5.5.	Tamaño de la población de la CAV y de la muestra por titularidad.....	196
5.6.	Distribuciones de frecuencias por ubicación del centro.....	196
5.7.	Análisis descriptivos por ítem escala Autoeficacia.....	199
5.8.	Resultados ANOVAs para la escala Autoeficacia.....	202
5.9.	Análisis descriptivos totales por escala del cuestionario de actitudes.....	205
5.10.	Análisis descriptivos por ítem escala Elitismo.....	207
5.11.	Análisis descriptivos por ítem escala Adaptación Curricular.....	208
5.12.	Análisis descriptivos por ítem escala Aceleración.....	209
5.13.	Resultados ANOVAs para la escala Elitismo.....	211
5.14.	Resultados ANOVAs para la escala Adaptación Curricular.....	213
5.15.	Resultados ANOVAs para la escala Aceleración.....	215
6.1.	Propuesta de formación docente en el ámbito de la alta capacidad basada en las fuentes de autoeficacia de Bandura.....	235
A.1.	Escala original “Attitudes Towards Ability: A New Tool for New Understanding”	278
A.2.	Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos del cuestionario de ADREAC	284
A.3.	Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de la escala “Elitismo” del cuestionario AEAC.....	285
A.4.	Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de la escala “Adaptación Curricular” del cuestionario AEAC.....	286
A.5.	Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de la escala “Aceleración” del cuestionario AEAC.....	287

Índice de Figuras

Número	Nombre	Pág.
1.1.	Categorización de perfiles intelectuales establecidos por Castelló y Batlle en función de los talentos (1998).....	17
1.2.	Autores relevantes en el estudio de la inteligencia y las altas capacidades intelectuales.....	19
2.1.	Las relaciones bidireccionales entre la persona, la conducta y el entorno del modelo de Bandura (1986)	93
2.2.	Componentes actitudinales del profesorado en el reconocimiento de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) del alumnado con Altas Capacidades (AACC)	122
2.3.	Componentes actitudinales del profesorado en relación con la identificación del alumnado con AACC.....	128
2.4.	Componentes actitudinales del profesorado en relación con la aceleración del alumnado con AACC.....	133
4.1.	Proceso seguido en la retro-traducción de la escala DATA.....	159
4.2.	Modelo de cuatro factores.....	179
4.3.	Modelo de tres factores.....	181
5.1.	Histograma de frecuencias de puntuaciones obtenidas mediante la escala de autoeficacia.....	198

Índice de Anexos

Número	Nombre	Pág.
I	Escala original de actitudes hacia las altas capacidades, DATA.....	278
II	Cuestionario DATA, modificado para su adaptación al Castellano.....	279
III	Documento informativo sobre la investigación.....	282
IV	Tablas medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de ADREAC y las tres escalas del cuestionario AEAC.....	284

Introducción

La diversidad existente en los centros educativos es una realidad a la que la escuela inclusiva debe responder. Los estudiantes difieren en sus lenguas y culturas de procedencia, pero también en sus habilidades, conocimientos y experiencias previas. En este contexto, ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades de todo el alumnado es uno de los mayores retos a los que se enfrenta el profesorado hoy en día. Dentro de esta complejidad existente, se encuentra un grupo de estudiantes cuyas necesidades también deben ser cubiertas: el alumnado con altas capacidades.

Los niños y niñas con altas capacidades tienen un rendimiento superior al de sus compañeros (Worrell et al., 2019). Sin embargo, es imprescindible reconocer y trabajar dicha habilidad para que, mediante el esfuerzo y las oportunidades de aprendizaje, pueda llegar a convertirse en un talento plenamente desarrollado (Subotnik et al., 2011, 2018) y puedan realizar así importantes contribuciones a la sociedad (Preckel et al., 2020).

Como se puede apreciar, entendemos la alta capacidad como un constructo dinámico, que puede desarrollarse ya que el desarrollo del talento es un esfuerzo a largo plazo que necesita de una respuesta educativa adaptada (Subotnik et al., 2011, 2018). En este sentido, es necesario señalar que son muchos los jóvenes con alta capacidad que no llegan a desarrollar sus talentos y que sufren un amplio espectro de desajustes en los contextos educativos y de aprendizaje (Piñar Gallardo, 2016).

Con el fin de combatir dicha problemática, el profesorado debe estar preparado para ofrecer al alumnado con alta capacidad un entorno de aprendizaje estimulante, motivador y desafiante. Solo así conseguirá ofrecer una educación de calidad que se adapte a las características personales del estudiantado y de su entorno (Neihart et al. 2019). Para ello, el profesorado deberá conocer y comprender las posibles formas de apoyar el desarrollo de las habilidades del alumnado mediante prácticas educativas basadas en la evidencia (Barbier et al, 2022). Sin embargo, la falta de formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades condiciona profundamente la respuesta

educativa que ofrecemos al alumnado con altas capacidades (Mönks y Pflüger, 2005; Peters y Jolly, 2018; Roa Bañuelos, 2017) logrando intervenciones bienintencionadas pero ineficaces (Laine y Tirri, 2016).

La presencia de la alta capacidad en nuestras aulas requiere de respuestas educativas complejas. Por ello, sería conveniente formar a los maestros y maestras en este ámbito. Sin embargo, y a pesar del consenso generalizado respecto a la necesidad de formación, no se ha prestado suficiente atención a garantizar que dicho desarrollo profesional cree un cambio duradero en la práctica docente. Es por ello que, este trabajo se centra en la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades. Concretamente, esta tesis pretende contribuir a la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades.

En el diseño y la evaluación de las intervenciones de formación cobran especial interés el nivel de capacidad percibida –autoeficacia– y las actitudes docentes en la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. La autoeficacia para ejercer la docencia es un factor clave que afecta a la calidad de la respuesta educativa (Yelpaze y Yakar, 2020) por lo que afecta al éxito y satisfacción profesional de los docentes (Karabiyik y Güvenlikaz, 2014) y, por tanto, a sus actitudes. De la misma manera, las actitudes son variables clave ya que, estas repercuten en la calidad docente para responder a las necesidades de este alumnado (Plunkett y Kronborg, 2011).

La hipótesis de partida es que la formación para dar respuesta a la alta capacidad mejorará las actitudes y autoeficacia del profesorado en su respuesta instruccional a las necesidades de este alumnado. Pero, ¿qué resultados reportan los estudios que analizan la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades? ¿Qué actitudes tiene el profesorado respecto a la respuesta educativa a este alumnado? ¿Están relacionadas las actitudes y el nivel de autoeficacia del profesorado para dar respuesta a las necesidades de este colectivo? Para responder a estas preguntas de investigación, esta tesis persigue tres objetivos.

El primero de ellos consiste en diseñar y evaluar las cualidades psicométricas de un cuestionario de autoeficacia docente en la respuesta educativa a las altas capacidades. Para el proceso de creación del cuestionario, se revisarán las investigaciones existentes que abordan la autoeficacia docente en el ámbito de las altas capacidades y se creará una herramienta ad-hoc atendiendo a las recomendaciones que vengan dadas desde la literatura.

El segundo objetivo es diseñar y validar una herramienta que evalúe las actitudes del profesorado hacia las altas capacidades dadas las limitaciones psicométricas de las escalas existentes (Gagné, 2018). Para el proceso de creación de esta nueva escala se emplearán ítems de escalas ya creadas en otros países atendiendo al ajuste cultural y educativo.

El tercer objetivo, busca evaluar la autoeficacia y las actitudes del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en torno a la respuesta educativa a las altas capacidades. La investigación se centrará en esta población ya que, cada comunidad autónoma tiene su propia legislación y plan de acción en el terreno de la alta capacidad. Por lo tanto, se precisa atender a las características del contexto educativo y del profesorado objeto de estudio. Cabe destacar que la evaluación conjunta de la autoeficacia y las actitudes del profesorado ayudará a detectar las dificultades y fortalezas del profesorado, información valiosa a la hora de diseñar programas de formación. Además, se podrá comprobar si existe una relación entre las actitudes y la autoeficacia del profesorado en este ámbito.

En suma, se prevé que los resultados aquí obtenidos tengan implicaciones prácticas en el diseño de futuras formaciones en la Comunidad Autónoma Vasca. Así mismo, se espera que esta investigación se pueda replicar en otros contextos educativos tales como otras comunidades autónomas. Al fin y al cabo, se espera poder proporcionar evidencia empírica que justifique la necesidad de innovar en la formación del profesorado, repercutiendo en la praxis docente y mejorando las condiciones educativas del alumnado con altas capacidades.

Organización de la tesis

En lo que respecta a la estructura y organización, esta tesis se ha compartimentado en seis capítulos. Los capítulos uno y dos corresponden a la parte teórica y contienen el andamiaje teórico que permite dar marco a la revisión realizada. El capítulo tres identifica aquellos aspectos que deben ser investigados y que serán desarrollados en profundidad mediante los capítulos cuatro y cinco, parte empírica del presente trabajo. La tesis finaliza con el capítulo seis, mediante el cual se exponen las conclusiones y discusión. A continuación, se desarrolla con más profundidad la estructura de la tesis.

Marco teórico

La parte teórica de esta tesis está organizada en torno a tres capítulos. El primero de ellos, “Conceptualización de las altas capacidades” consta de dos bloques. En el primero, “Concepto y teorías sobre las altas capacidades” se presentará la conceptualización de las altas capacidades. Para ello, se describirá y concretará la definición de la que parte esta tesis y, después, se profundizará en la conceptualización de las altas capacidades respondiendo a dos preguntas fundamentales: cuáles son los conceptos que se asocian a la alta capacidad y cómo ha evolucionado la investigación sobre este ámbito. Para terminar con este primer bloque presentaremos los diferentes modelos teóricos de las altas capacidades que han servido para identificar a este alumnado y guiar la respuesta educativa con este.

El segundo bloque, “Características y necesidades del alumnado con altas capacidades” se estructura en torno a las características diferenciales del alumnado con altas capacidades y sus necesidades educativas. Así, en primer lugar, se presentarán aquellas características cognitivas y socioemocionales del alumnado con alta capacidad y; en segundo lugar, se atenderá al proceso de identificación y a aquellas prácticas educativas a emplear con este alumnado.

El segundo capítulo, “Los programas de formación, la autoeficacia y las actitudes del profesorado en el ámbito de las altas capacidades” consta de tres bloques. El primero, por una parte,

presenta la labor de la formación docente para la mejora de la praxis educativa con el alumnado con altas capacidades. Para ello, describe los hallazgos obtenidos desde la investigación científica y, desde un plano más profesional, aquellos aspectos a considerar en el diseño de las formaciones. Por otra parte, este bloque expone cinco variables que hemos extraído de estudios empíricos que evalúan la eficacia de los programas del profesorado en altas capacidades: los conocimientos, la práctica educativa, las creencias, la autoeficacia y las actitudes. Los dos siguientes bloques se centran en dos variables útiles para aportar información que guíe el diseño de experiencias de formación docente en el ámbito de las altas capacidades: la autoeficacia y las actitudes docentes.

El segundo bloque, “Autoeficacia docente en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad”, se desarrolla en base a cuatro preguntas: qué es la autoeficacia, cómo se traduce la autoeficacia a la labor docente, cómo se evalúa la autoeficacia docente y qué arroja la evidencia empírica sobre la autoeficacia docente en el ámbito de las altas capacidades.

El tercer y último bloque del segundo capítulo, “Actitudes docentes hacia la respuesta educativa a las altas capacidades” se estructura en torno a cuatro apartados. El primero de ellos conceptualiza las actitudes desde la investigación psicológica y social. El segundo apartado presenta el impacto de las actitudes docentes en su práctica educativa. El tercero, aborda las actitudes de los docentes desde el ámbito de las altas capacidades en relación con tres áreas relacionadas con la praxis educativa: (1) el reconocimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo de las altas Capacidades; (2) la identificación de las altas capacidades; y, (3) la aceleración del alumnado con altas capacidades. Por último, el capítulo se cierra con aquellos factores que se relacionan con las actitudes del profesorado hacia las altas capacidades.

El tercer capítulo “conclusiones teóricas y planificación metodológica”, sirve para completar el apartado teórico de este trabajo. Para ello, se identifican aquellos aspectos que necesitan ser investigados y se estructuran en base a los objetivos y preguntas de investigación de esta tesis. De esta manera, en el tercer se expone la estructura y organización empírica.

Marco empírico

El capítulo cuatro presenta el proceso de elaboración de los cuestionarios creados para medir las dos principales variables de estudio de esta tesis: la autoeficacia y las actitudes docentes en la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Para ello, el capítulo se estructura en cinco grandes bloques:

- El primer bloque corresponde a la presentación del cuestionario de autoeficacia. En este bloque presentamos el análisis factorial exploratorio y la fiabilidad del cuestionario creado.
- El segundo bloque recoge el desarrollo del cuestionario inicial de actitudes. Para ello, describimos las diferentes fases para construir el cuestionario de actitudes, incluyendo la revisión de cuestionarios, elección, traducción y adaptación del cuestionario inicial.
- El tercer bloque presenta el pilotaje realizado con el cuestionario inicial de actitudes. En este bloque se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio y, a partir de este, se realizan cambios de reestructuración sobre el cuestionario de actitudes.
- Una vez realizados los cambios, el cuarto bloque recoge el proceso de validación del cuestionario de actitudes. Para ello, se realizaron dos análisis factoriales confirmatorios y se compararon dos modelos.
- El quinto bloque, presenta el modelo final del cuestionario validado y creado en esta tesis doctoral.

Una vez descrito el proceso de creación de los cuestionarios, el capítulo cinco expone los resultados obtenidos a través de dichas herramientas. De esta manera, el capítulo cinco aporta información sobre cómo valora el profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca su capacidad para dar respuesta al alumnado con alta capacidad y qué actitudes tiene ante dicha tarea. El capítulo consta de tres grandes bloques. En primer lugar, se presenta la descripción de aquellos profesores y profesoras que han participado en el estudio. En segundo lugar, se describen los resultados obtenidos

mediante la escala de autoeficacia y, en tercer lugar, aquellos obtenidos a través del cuestionario de actitudes.

Conclusiones y discusión

Por último, se presentan las principales contribuciones del trabajo realizado en función de los objetivos de investigación perseguidos. Para ello, se discuten los resultados obtenidos y se incide en las implicaciones prácticas y teóricas del trabajo realizado. Así mismo, presentamos las implicaciones del trabajo realizado identificando posibles líneas de mejora y señalando futuras investigaciones para contribuir a las limitaciones encontradas. Por último, nos centramos en las implicaciones del estudio realizado de cara a la mejora de la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades.

Marco teórico

CAPÍTULO 3: Conclusiones teóricas y planificación metodológica

La presente tesis doctoral pretende contribuir a la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades. Los resultados hallados podrán servir de base para futuras investigaciones de índole más experimental o longitudinal orientadas al desarrollo de programas de formación continua, planes de orientación o intervención. Así, se espera que esta investigación repercuta positivamente en el conocimiento sobre el nivel de autoeficacia y las actitudes del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en relación con la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad y que, a su vez, redunde en la mejora de los planes de formación de los docentes y, por ende, en su respuesta educativa. A continuación, se presentan los objetivos específicos de estudio y los análisis de datos empleados.

1. Diseñar y evaluar las cualidades psicométricas de un cuestionario de autoeficacia docente en la respuesta educativa a las altas capacidades. Este objetivo tiene un carácter técnico y sirve para la consecución del tercer objetivo. Los análisis de datos que se realizarán para la consecución de este objetivo serán: análisis factorial exploratorio y análisis de la fiabilidad de la escala.
2. Crear y validar un cuestionario que evalúe las actitudes de los docentes hacia la respuesta educativa a las altas capacidades. Al igual que el primer objetivo, este objetivo es de naturaleza técnica y sirve para la consecución del tercer objetivo. Los análisis de datos que se realizarán para la validación del cuestionario serán: análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio y análisis de la fiabilidad de las escalas.
3. Explorar la autoeficacia y las actitudes del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en relación con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Para responder a dicho objetivo, se plantean cuatro preguntas de investigación:

P.1. ¿Cómo valora el profesorado su capacidad a la hora de dar respuesta al alumnado con altas capacidades?

P.2. ¿Qué factores influyen en la autoeficacia del profesorado?

P.3. ¿Qué actitudes muestra el profesorado en relación con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades?

P.4. ¿Qué factores influyen en las actitudes del profesorado?

Las respuestas a estas preguntas nos ayudarán a conocer las percepciones del profesorado en relación con su labor educativa con el alumnado con alta capacidad. Así mismo, explorar diferencias personales y del contexto que pueden influir en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad servirá para aportar nueva evidencia empírica y contribuir a la reflexión sobre condicionantes a tener en cuenta en la formación continua del profesorado. Los análisis de datos a realizar para responder a estas preguntas de investigación serán análisis descriptivos y análisis de varianza (ANOVA).

Como se ha argumentado a lo largo del marco teórico, la justificación de esta investigación se fundamenta principalmente en dos argumentos. Primero, los programas de formación del profesorado para dar respuesta a la alta capacidad requieren profundizar e incidir en las variables seleccionadas en este estudio: la autoeficacia y las actitudes. Segundo, la creación de los cuestionarios de estudio en el contexto específico de la Comunidad Autónoma Vasca es novedoso. A continuación, se amplían ambos argumentos.

Respecto al primer argumento, en el marco teórico, se han recogido evidencias empíricas de investigaciones que demuestran que la autoeficacia y las actitudes del profesorado juegan un papel fundamental en la respuesta educativa de los docentes hacia el alumnado con alta capacidad. Profundizar en aquellas creencias que determinan una actitud favorable servirá

para sensibilizar al profesorado sobre la importancia de su labor en la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Además, es importante promover la autoeficacia del profesorado respecto a su capacidad para satisfacer las necesidades del alumnado con alta capacidad. Por ello, conocer cómo percibe el profesorado su capacidad para atender a este alumnado ayudará a escoger aquellas fuentes de autoeficacia que motiven al profesorado a realizar cambios en su práctica educativa. Es importante señalar que, si bien la actitud del profesorado hacia la alta capacidad es un campo de estudio con una amplia evidencia científica, son muy pocos los estudios que investigan la autoeficacia del profesorado en este campo.

El segundo argumento que justifica la investigación se circunscribe a la creación de las herramientas de estudio diseñadas para el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca, elemento indispensable para la consecución del objetivo general de la tesis pues las herramientas a utilizar han de ser creadas y validadas. A lo largo del marco empírico, se ha justificado en profundidad la creación de los dos cuestionarios. El primero de ellos, el cuestionario de Autoeficacia en Respuesta Educativa a la Alta Capacidad (AREAC), se crea desde la necesidad de utilizar un cuestionario de autoeficacia específico que atienda aquellos determinantes que rigen el rendimiento del profesorado con este alumnado. El segundo de ellos, el cuestionario de Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad (AEAC), surge de la necesidad de crear un nuevo instrumento que mida la actitud de los docentes hacia las altas capacidades, ofreciendo una versión actual que se ajusta a la población de estudio: el profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y profesional de la Comunidad Autónoma Vasca. La justificación, creación y evaluación de los instrumentos empleados se especificarán en los capítulos 4 y 5.

Marco empírico

CAPÍTULO 6: Conclusiones y discusión

Esta tesis nace del interés por contribuir a la mejora de la inclusión educativa del alumnado con alta capacidad y pretende contribuir a la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades. A través de esta investigación y sus implicaciones teórico-prácticas, se persigue mejorar la praxis educativa ofreciendo a los proveedores de formación docente de la Comunidad Autónoma Vasca (administración educativa, universidades, berritzegunes y asociaciones de familias) información empírica sobre las creencias y características del profesorado en el ámbito de las altas capacidades para diseñar intervenciones educativas con más impacto. Más concretamente, esta tesis explora las actitudes y la autoeficacia docente para dar respuesta al alumnado con altas capacidades, investigando si las características individuales y profesionales de los docentes influyen en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad. A continuación, se presentan las principales contribuciones del trabajo realizado en función de los objetivos planteados.

6.1. Objetivo 1: diseñar y evaluar las cualidades psicométricas de un cuestionario de autoeficacia docente en la respuesta educativa a las altas capacidades

Para dar respuesta al primer objetivo, hemos elaborado el cuestionario “Autoeficacia Docente en la Respuesta Educativa a la Alta Capacidad” (ADREAC) de creación ad hoc para esta tesis. La estructura interna del cuestionario ha sido refrendada y muestra un alto índice de fiabilidad (Cronbach $\alpha = .91$).

A diferencia de las actitudes, son muy pocas las investigaciones que han profundizado en la autoeficacia del profesorado para dar respuesta al alumnado con altas capacidades (Rowan y Townend, 2016). Sólo conocemos otra herramienta que evalúe esta área (véase Tortop, 2014).

A diferencia de la herramienta creada por Tortop (2014), nuestro cuestionario consta de una única escala y está formada por 10 ítems. El hecho de que nuestro cuestionario sea breve permite combinarlo con otras escalas y, por tanto, comprobar la relación que puede haber entre esta y otras variables. En cualquier caso, consideramos que el cuestionario GESST de Tortop, formado por 6 escalas y 26 ítems, sigue siendo adecuada (Cronbach $\alpha = .90$) para profundizar en las diferentes tareas y habilidades que requiere la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. No obstante, por los motivos mencionados, nuestra herramienta creada en castellano nos parece más adecuada pues nos ayudará a recabar evidencia empírica respecto a esta variable tan relevante. Las contribuciones del uso del cuestionario ADREAC en los programas de formación del profesorado se discuten en el apartado de implicaciones.

6.2. Objetivo 2: crear y validar un cuestionario que evalúe las actitudes de los docentes hacia la respuesta educativa a las altas capacidades

Podemos afirmar que la investigación realizada da lugar a la validación de un cuestionario que promueve la evaluación de las actitudes docentes hacia la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. El nombre con el que se identifica dicho cuestionario es “Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad” (AEAC). En la creación y validación de este cuestionario se ha seguido un proceso riguroso y sistemático que se describe a continuación.

Siguiendo las recomendaciones de Morales Vallejo (2006), se han revisado los cuestionarios existentes (Gagné y Nadeau, 1991; Hoogeveen et al., 2005; McCoach y Siegle, 2007; Siegle et al., 2013; Southern et al. 1989; Szymanski et al., 2018; Westphal et al., 2017) para asegurar que en la creación del cuestionario se tienen en cuenta las características ya exploradas en herramientas anteriores. Entre los diferentes cuestionarios, se seleccionó DATA (Szymanski et al., 2018) y se adaptó al castellano. Los resultados obtenidos en un primer estudio piloto se analizaron mediante un análisis factorial exploratorio y revelaron la necesidad de realizar

modificaciones relevantes, obteniendo un cuestionario de tres escalas: (1) Reconocer que el alumnado con AACC tiene Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; (2) Identificación del alumnado con AACC; y, (3) Aceleración del alumnado con AACC. Se realizó un segundo estudio y tras realizar un análisis factorial confirmatorio decidimos dividir la primera escala en “elitismo” y “adaptación curricular”, eliminar la segunda escala “identificación del alumnado con AACC”, y, mantener la escala “aceleración del alumnado con AACC”. Una vez realizados los cambios, son tres las escalas que forman el cuestionario final: (1) Elitismo, (2) Adaptación curricular, y (3) Aceleración. A continuación, se discuten las elecciones tomadas.

En primer lugar, la baja fiabilidad de la escala “identificación del alumnado con AACC” ($\omega = .46$) indica la necesidad de prescindir de esta escala. Teniendo en cuenta que Szymanski et al. (2018) son los únicos autores que incluyen la dimensión de “identificación” en su cuestionario y, dado que en nuestro estudio no se ha logrado obtener medidas psicométricas adecuadas, planteamos volver a la primera pregunta que deberíamos haber hecho: ¿las personas pueden mostrar preferencia hacia la identificación del alumnado con AACC como si de un objeto de actitud se tratara?

En segundo lugar, el “elitismo” es una escala que los autores McCoach y Siegle (2007) incluyeron en su cuestionario para medir las objeciones y preocupaciones del profesorado por el supuesto estatus privilegiado que tiene el alumnado con altas capacidades en los centros educativos y en la sociedad en general. Según Gagné (2018), bajo esta dimensión las personas pueden hacer valoraciones que indican una actitud general hacia las altas capacidades si responden en la dirección que indica que no se trata de elitismo si no de dar una respuesta educativa apropiada.

En tercer lugar, se propone la escala “adaptación curricular” para evaluar las valoraciones del profesorado sobre los ajustes curriculares y la práctica educativa para responder a las necesidades específicas que tiene el alumnado con altas capacidades. Esta es la

primera vez que se propone la dimensión “adaptación curricular” pues ningún otro estudio la ha presentado como tal. Sin embargo, no se trata de una dimensión novedosa, ya que esta puede estar relacionada con las siguientes escalas ya propuestas: “Needs and support” (reconocimiento de las necesidades de apoyo y servicios especiales del alumnado con altas capacidades) (Gagné y Nadeau, 1991); “Support” (McCoach y Siegle, 2007); y “Curriculum/Policy” (Szymanski et al., 2018). No obstante, se consideró que era necesario dotar al área de adaptación curricular de un espacio destacado en el nuevo instrumento creado, y por ello el desarrollo de su propia escala. Esta decisión resultó refrendada por los datos empíricos.

Por último, en cuarto lugar, la dimensión de “aceleración” es muy habitual a la hora de evaluar las actitudes de los docentes en materia de altas capacidades. Podemos encontrar cuestionarios que evalúan la aceleración junto con otras escalas (p. ej., Gagné y Nadeau, 1991; McCoach y Siegle, 2007; Szymanski et al., 2018) y cuestionarios que están compuesto por escalas que únicamente cubren la aceleración (ej. Hoogeveen et al., 2005; Siegle et al., 2013; Southern et al., 1989; Westphal et al., 2017). El hecho de que haya diversos cuestionarios que evalúan las actitudes del profesorado hacia la práctica educativa de la aceleración demuestra que este es un ámbito que suscita interés entre la comunidad científica.

En suma, el segundo objetivo de la tesis se alcanzó a través de la validación de la herramienta que, aunque partió de una ya existente, a lo largo del proceso de traducción, adaptación y validación quedó configurada como una nueva herramienta con escalas propias y novedosas.

6.3. Objetivo 3: explorar las actitudes y autoeficacia del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en relación con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades

Una vez validadas las dos herramientas, para responder al tercer objetivo, se plantean las cuatro preguntas de investigación que se presentan a continuación.

P.1. ¿Cómo valora el profesorado su capacidad a la hora de dar respuesta al alumnado con altas capacidades?

Un problema persistente de las escalas de autoeficacia es que las respuestas de los docentes suelen estar por encima del rango medio (Hoy et al., 2009). Según las directrices de Bandura (2006) para el diseño de escalas de autoeficacia, las altas puntuaciones podrían significar que los ítems del cuestionario no presentan tareas lo suficientemente difíciles. También, es posible que las personas participantes de los estudios puntúen por encima de manera intencionada (Hoy et al., 2009). Por ejemplo, cuando las puntuaciones de autoeficacia se utilizan en los procesos de selección o cribado, la deseabilidad social en las respuestas es una posibilidad (Wheatley, 2005). En nuestro estudio no se ha encontrado este problema ya que los resultados globales dan cuenta de la tendencia del profesorado a percibir su capacidad para responder al alumnado con altas capacidades en un punto intermedio, ni extremadamente incapaz ni extremadamente capaz.

En relación con el contenido de los ítems que forman la escala de autoeficacia (ADREAC), el ítem con la media de puntuación más baja tiene que ver con atender a las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumnado con alta capacidad que ha sido acelerado. Este resultado está en sintonía con el estudio realizado por Oral (2017), donde encontró que las puntuaciones más bajas de autoeficacia fueron en el ámbito de la tutoría (orientación) con el

alumnado con alta capacidad. Ambos estudios hacen referencia al seguimiento y acompañamiento del estudiantado con alta capacidad. Sin embargo, el ítem de nuestra escala hace referencia de manera explícita a la medida aceleración, lo cual puede generar preocupación entre el profesorado. Al respecto de esto, llama la atención cómo el profesorado de nuestro estudio muestra una alta autoeficacia para determinar cuándo se debe aplicar la aceleración, pero, se muestra dubitativo en relación con su labor de tutorización cuando se aplica esta medida con el alumnado. Creemos que la falta de autoeficacia del profesorado para responder a las necesidades del alumnado con alta capacidad acelerado puede influir de manera negativa en la adopción de medidas de aceleración. Por ello, en concordancia con los resultados obtenidos por Westphal et al. (2017) reflexionamos sobre cómo la propia experiencia profesional con alumnado acelerado y la formación en este ámbito podría contrarrestar el miedo del profesorado hacia esta medida.

En cuanto a la potenciación del pensamiento creativo del alumnado, encontramos que el profesorado se percibe menos capaz que en otras medidas de personalización como lo son adaptar el nivel, el enriquecimiento curricular o impartir docencia en programas educativos para alumnado con altas capacidades. En esta misma línea, Oral (2017) encontró también que la autoeficacia del profesorado en el fomento de la creatividad fue bajo.

P.2. ¿Qué factores influyen en la autoeficacia del profesorado?

En nuestro estudio, mientras que los datos sociodemográficos como el sexo, la edad o los años trabajados en educación no muestran capacidad de influir en la autoeficacia docente para dar respuesta al alumnado con altas capacidades, otras variables sociodemográficas sí influyen. Entre ellas factores como la titularidad del centro y la cercanía del profesorado con las altas capacidades (concretamente, el haber trabajado previamente con alumnado con altas capacidades, la cercanía a las altas capacidades y la autopercepción como persona con alta

capacidad). También, se ha observado que la formación previa en altas capacidades tiene un efecto significativo y que, el tipo de formación también influye en la autoeficacia docente.

La única variable que se puede contrastar con investigaciones previas es la experiencia docente con alumnado con AACC. Hemos encontrado que, una mayor experiencia con alumnado con altas capacidades se relaciona con una mejor autoeficacia en este ámbito. Curiosamente, Oral (2017) obtuvo en su estudio el efecto contrario: el profesorado que no había trabajado previamente con alumnado con alta capacidad mostró una mayor autoeficacia que el que sí había trabajado.

En nuestro estudio, no se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Lauermann y König (2016). Sin embargo, estos autores no se centran en el ámbito de la alta capacidad, sino que estudian la autoeficacia general de los docentes. Según Lauermann y König, los datos sobre las diferencias de género en la autoeficacia del profesorado son contradictorios. Estas diferencias se han encontrado en algunos ámbitos (p. ej., una menor autoeficacia por parte de las mujeres a la hora de gestionar el aula), pero no en otros (p. ej., la autoeficacia para gestionar el compromiso del estudiantado y la eficacia de enseñanza) (Klassen y Chiu, 2010).

No se pueden reportar más similitudes con otros estudios dada la falta de evidencia empírica que existe en el campo. Sin embargo, esperábamos que la edad o los años trabajados como docente hubiesen sido un factor a considerar dado que, el profesorado más joven tiende a considerarse más cualificado (Oral, 2017). Además, los análisis de la relación entre la autoeficacia y la experiencia docente aportan resultados contradictorios (Lauermann y König, 2016). Hay estudios que revelan una asociación curvilínea según la cual la autoeficacia aumenta entre el profesorado novel, alcanza su punto máximo en torno a los 23 años de experiencia docente y luego vuelve a disminuir (Klassen y Chiu, 2010). Es posible que aquellos docentes con más experiencia profesional hayan trabajado con una mayor diversidad de alumnado y se hayan

tenido que enfrentar a diferentes dificultades, por lo que la evaluación que hacen de sí mismos es más objetiva y tienen una mayor capacidad para identificar sus puntos débiles (Oral, 2017). Los estudios que se basan en etapas profesionales indican una posible disminución de la autoeficacia entre el profesorado de mitad y final de trayectoria profesional (Huberman, 1993), que se ha atribuido a factores como la falta reiterada de experiencias de dominio en áreas específicas, los cambios en los objetivos profesionales a final de su carrera, el aumento de la fatiga y las dificultades para mantener la motivación a lo largo del tiempo (Bandura, 1997; Day y Gu, 2009; Huberman, 1993; Klassen y Chiu, 2010).

En conclusión, esta tesis ha identificado variables que tienen un peso en la autoeficacia del profesorado en su respuesta educativa a las necesidades del alumnado con altas capacidades. Estas variables deben ser analizadas con detalle por los formadores de los profesores para conseguir un mayor impacto en sus intervenciones.

P.3. ¿Qué actitudes muestra el profesorado en relación con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades?

Las valoraciones globales del profesorado logradas a través del cuestionario “Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad” (AEAC) nos indican que los docentes de la Comunidad Autónoma Vasca tienden a mostrar una actitud favorable hacia la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Estos hallazgos son indudablemente positivos ya que existe una estrecha relación entre las actitudes positivas de los docentes y la implementación de prácticas inclusivas (Kopmann y Zeinz, 2016; Schwab, 2018). A continuación, se realiza un análisis específico de los resultados de cada una de las tres escalas.

Las puntuaciones de los participantes en la escala de elitismo indican que los docentes no valoran la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad como una práctica elitista. Existe un ligero contraste con los resultados obtenidos por McCoach y Siegle (2007) ya que, en

su estudio, los docentes no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo con la idea de que la educación para el alumnado con alta capacidad fuera elitista.

Respecto a la escala de adaptación curricular, encontramos que las personas participantes en nuestro estudio valoran altamente dar una respuesta adaptada al alumnado con alta capacidad. De hecho, ha sido la escala con mayores puntuaciones. Nuestros resultados contrastan con la creencia de que “El alumnado con alta capacidad no necesita una respuesta educativa especial porque es capaz de salir adelante por sí mismo” que se ha encontrado en un estudio previo (Berman et al., 2012).

Mientras que el profesorado muestra su apoyo por las prácticas educativas de adaptación curricular para responder al alumnado con alta capacidad, la aceleración no parece ser una medida deseable dado que al igual que en el estudio de Westphal et al. (2017), en nuestro estudio hemos encontrado que la tendencia de las personas participantes hacia la aceleración es moderada. Estos resultados, además, coinciden con otros estudios como los de Laine et al. (2019), Lassig (2009) y Troxclair (2013). Es por ello que la aceleración no parece una respuesta educativa que encuentre un nivel de apoyo elevado entre el profesorado.

P.4. ¿Qué factores influyen en las actitudes del profesorado?

Hay estudios que han intentado identificar aquellos factores que predicen las actitudes del profesorado hacia la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad (Laine et al., 2019). Estos estudios indican que los resultados no son consistentes dado que muchos predictores se han probado solo una vez, y otros, no son significativos en todos los estudios (Bégin y Gagné, 1994a; Gagné, 2018; McCoach y Siegle, 2007). Por ese motivo, en esta investigación, se realizó una exploración “comprehensiva”, estudiando una batería de once variables para identificar si presentaban diferencias significativas, algunas de las cuales habían sido estudiadas anteriormente. Sin embargo, estas variables deberán interpretarse en el contexto de esta investigación. A continuación, discutimos los resultados obtenidos.

Primero, se estudió la edad de las personas participantes ya que, se ha demostrado que las actitudes y motivación del profesorado difieren según su edad (Kooij et al., 2008). De hecho, en su reciente estudio Hartwig y Schwabe (2018) encontró que el profesorado de mayor edad mostraba menos motivación en relación con su trabajo. En nuestro estudio, la única diferencia significativa encontrada en relación con la edad fue la disposición del profesorado respecto a la aplicación de la aceleración. En este caso, los participantes más jóvenes se muestran más reticentes a aplicar la aceleración. En cambio, el profesorado con una edad más avanzada, muestra una actitud más abierta hacia la aceleración.

Segundo, otra de las variables estudiadas y relacionadas con la edad son los años trabajados en educación. En esta ocasión, se han identificado diferencias significativas en dos escalas, la aceleración y la adaptación curricular. Los resultados indican que el profesorado que lleva menos de cinco años trabajando tiene una mejor predisposición hacia la adaptación curricular y muestra menos apoyo hacia la aceleración en comparación con los docentes que tienen una experiencia laboral más amplia. No conocemos trabajos previos que investiguen esta variable.

Tercero, al igual que en otras investigaciones, la formación recibida en el ámbito de las altas capacidades ha resultado tener un efecto positivo en las actitudes del profesorado en el ámbito de la alta capacidad (Edinger, 2017; Geake y Gross, 2008; Kronborg y Plunkett 2012, 2013; Plunkett, 2000; Plunkett y Kronborg, 2011), concretamente, hacia la aceleración. Estos resultados contrastan con el estudio realizado por McCoach y Siegle (2007), en el que no encontraron diferencias significativas entre la formación en el ámbito de las altas capacidades y las actitudes docentes hacia estas, estudio que supone un raro avis.

Cuarto, respecto al tipo de formación, hemos comprobado en nuestra muestra que el profesorado con formación específica universitaria (p.ej. máster en altas capacidades) y aquel que ha recibido formación continua conceptualizan la atención al alumnado con altas

capacidades como menos elitista que el profesorado que solo ha recibido formación inicial. No hemos encontrado trabajos previos que exploren esta variable tan específica.

Quinto, al igual que en el estudio realizado por Bégin y Gagné (1994b), el contacto con las altas capacidades ha resultado tener un efecto significativo en las actitudes de los docentes. En nuestro caso, ese contacto se ha estudiado a través de dos variables que son la quinta y sexta de nuestra batería: la cercanía a las altas capacidades (p.ej., tener un familiar con altas capacidades) y la experiencia previa con alumnado con altas capacidades. Los resultados obtenidos indican que el profesorado que tiene personas cercanas con altas capacidades comprende la respuesta educativa a este alumnado como una práctica menos elitista. Así mismo, el profesorado que ha trabajado previamente con alumnado con alta capacidad tiene actitudes más favorables hacia la aceleración. Heyder et al. (2018) reflexionan que, es posible que el conocimiento del profesorado esté relacionado con otras características personales como el contacto personal con estudiantado con alta capacidad.

Sexto, la titularidad del centro, variable que no hemos visto recogida en otros estudios, ha resultado ser significativa mostrando que el profesorado de los centros públicos interpreta la respuesta al alumnado con altas capacidades como menos elitista que el profesorado de la escuela concertada.

Por último, se han identificado dos variables –octava y novena- que, a diferencia de otros estudios, no han resultado tener un efecto significativo sobre las actitudes de los docentes: el sexo (Bégin y Gagné, 1994a) y la autopercepción de poseer alta capacidad (Bégin y Gagné, 1994b).

En suma, se ha identificado un número importante de variables predictores en las actitudes de la respuesta educativa del profesorado a las altas capacidades. Como ocurre con

los resultados de la autoeficacia, estas variables deben ser analizadas con detalle por los formadores de los profesores para conseguir un mayor impacto en sus intervenciones.

6.4. Implicaciones

Si queremos que la formación del profesorado promueva cambios en la práctica docente, será necesario conocer las características del profesorado, así como el contexto educativo que lo rodea (Brigandi et al., 2019). En este sentido, los resultados hallados en esta investigación tienen un gran valor para guiar futuras investigaciones orientadas al desarrollo de programas de formación docente y que tengan como objetivo conocer las actitudes y la autoeficacia del profesorado en el ámbito de las altas capacidades.

En relación con el cuestionario de Autoeficacia Docente en Respuesta Educativa a la Alta Capacidad (ADREAC), es importante señalar que, conocer cómo percibe el profesorado su capacidad para atender a este alumnado, las características demográficas y de contexto, ayudará a escoger en el diseño de las formaciones aquellas fuentes de autoeficacia que motiven al profesorado a realizar cambios en su práctica educativa.

Así mismo, proponemos el cuestionario creado como parte de futuros estudios en el que el papel de la autoeficacia en el cambio de los docentes y sus prácticas educativas verifiquen su función positiva (Bandura, 2012). En este caso, se podría emplear la herramienta en una formación que se diseñe en base a la naturaleza de las fuentes de autoeficacia y se pueda comprobar la eficacia de la misma a través de la aplicación del cuestionario ADREAC antes y después de la intervención. Y es que, las formaciones, además de proporcionar conocimiento sobre el ámbito de la alta capacidad, deben estar dirigidas a aumentar la autoeficacia del profesorado en su respuesta educativa a las altas capacidades (Tortop, 2014).

Dado que uno de los principales objetivos de la formación en el ámbito de las altas capacidades es lograr actitudes más positivas entre los docentes, el cuestionario “Actitudes

Educativas hacia la Alta Capacidad” (AEAC) puede ser útil para que los formadores midan el efecto de sus intervenciones con el profesorado evaluando las actitudes docentes antes y después de recibir la formación (McCoach y Siegle, 2007). Las escalas del cuestionario creado miden constructos diferenciables empíricamente, lo cual quiere decir que, lejos de evaluar una “actitud general” tal y como propone Gagné (2018), miden dimensiones diferentes en el ámbito de la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Esto ayuda a que el instrumento tenga un mayor poder para predecir conductas en situaciones variadas (Cattell, 1964) y, por tanto, los objetivos de la formación se pueden adaptar en base a las actitudes del profesorado participante.

6.5. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una de las limitaciones que tiene el presente estudio es que los cuestionarios creados han sido con muestra exclusiva de la Comunidad Autónoma Vasca, por lo que su aplicación en otros entornos necesita ser testada. De cara a transferir el trabajo realizado a un contexto próximo, en posteriores estudios se podría aplicar los cuestionarios diseñados en el resto de comunidades autónomas de España e, incluso, otros países para conseguir una validación cultural.

Otra limitación es que el estudio se basa en auto informes del profesorado. Si bien esto es una práctica muy común en este ámbito (Edinger, 2017), las respuestas pueden ser sensibles a la sobreestimación, subestimación o deseabilidad social (Letzel et al., 2020). No obstante, Desimone et al. (2010) encontraron que las autovaloraciones de los docentes sobre sus prácticas educativas están altamente correlacionadas con los datos que se obtienen de las observaciones en el aula. En cualquier caso, las investigaciones futuras deberían utilizar diferentes medidas y triangular los datos obtenidos (Edinger, 2017), por ejemplo, incorporando observaciones en el aula (Letzel et al., 2020) y analizando las programaciones del profesorado.

Debemos recordar que el cuestionario fue respondido de manera voluntaria por el profesorado. Por ello podemos esperar que aquellas personas que decidieron participar muestren una actitud positiva hacia las altas capacidades y esto puede suponer un sesgo en los resultados de la investigación llevada a cabo.

De cara al futuro, sería interesante ampliar el contenido de las escalas para poder evaluar otras variables relacionadas con la respuesta educativa a las altas capacidades, en la línea de la propuesta de ampliación hecha anteriormente. Un aspecto fundamental para el conseguir un desarrollo de los instrumentos más comprehensivo sería contrastar dicha propuesta con otros investigadores del ámbito de las altas capacidades.

Por último, investigaciones futuras podrían emplear las conclusiones obtenidas en esta tesis para validar una formación que repercuta positivamente en la práctica docente con el alumnado con altas capacidades. También, con el objetivo de confrontar las actitudes y autoeficacia entre el profesorado en formación inicial y continua, sería beneficioso poder replicar el estudio con estudiantes universitarios.

6.6. Implicaciones en el diseño de la formación docente en el ámbito de las altas capacidades

La formación inicial y continua son necesarias para mejorar la práctica docente con el alumnado con alta capacidad (Heyder et al., 2018; Pfeiffer, 2011; Torrego, 2012). Con el fin de promover una formación de calidad, la investigación debe revisar los programas de formación del profesorado (Reid y Horváthová, 2016). Mediante esta tesis doctoral, hemos examinado la evidencia científica acerca de la formación y, hemos estudiado también variables relacionadas con esta –la autoeficacia y las actitudes docentes–. De esta manera, pasamos a exponer la contribución del estudio realizado al ámbito de la formación docente.

A la hora de diseñar una formación docente en altas capacidades son varios los aspectos que se deben considerar. Las investigaciones que evalúan la efectividad de la formación deben informar sobre tres ámbitos que definen dicha intervención: (1) las características del profesorado participante, (2) el contexto en el que se desarrolla la formación y, (3) la relación de la persona formadora con el ámbito de las altas capacidades. A continuación, desarrollamos cada uno de estos puntos.

1. Las características del profesorado participante se deben tener en cuenta a la hora del diseño de la formación. Del estudio realizado, hemos identificado que la etapa o momento profesional en el que se encuentra el profesorado, la formación previa recibida en el ámbito de la alta capacidad y la experiencia docente con este alumnado pueden ser factores personales que conviven con la autoeficacia y las actitudes del profesorado en la respuesta educativa a la alta capacidad. Si bien es cierto que, en muchas ocasiones no es posible contar con esta información antes de la formación, conviene indagar sobre estas variables al inicio del entrenamiento para la adaptación del programa de formación a las características de los docentes participantes.

2. Es recomendable conocer el contexto en el que se va a desarrollar la formación para adaptarla al mismo. Durante la investigación realizada, hemos identificado varios puntos a considerar:

- La (no) voluntariedad de la formación. Las personas que deciden participar de manera voluntaria en la formación pueden mostrar una predisposición diferente a aquellas personas que no han elegido cursarla (Aperribai, 2019).
- La titularidad del centro educativo en el que trabaja el profesorado. En el estudio llevado a cabo, el profesorado que trabaja en centros públicos ha reportado una menor autoeficacia que el profesorado que trabaja en centros concertados. Así mismo, las actitudes del profesorado han sido diferentes también en función de la titularidad del centro. Por ello, sugerimos que las próximas investigaciones sigan analizando si la titularidad del centro sigue siendo un factor significativo en las diferencias personales

del profesorado y que, en tal caso, las formaciones atiendan a esta característica del entorno.

- La autoeficacia colectiva del profesorado a nivel de centro educativo (Goddard et al., 2004). Si bien hasta el momento no se ha estudiado la autoeficacia colectiva del profesorado en el ámbito de las altas capacidades, esta es una variable importante a incluir dado que la respuesta educativa a este alumnado se debe articular desde la responsabilidad compartida de todos los agentes educativos que conforman la comunidad educativa (Hartwig y Schwabe, 2018; WCGTC, 2021). Con ello, podemos afirmar que las formaciones deberán ayudar a activar y trabajar mecanismos de colaboración entre los diferentes agentes educativos en aquellos centros en los que se muestre una baja autoeficacia colectiva en este ámbito.
- El número de horas de formación. Teniendo en cuenta que el diseño de la formación influye en las fuentes de autoeficacia, el número de horas de formación (Dixon et al., 2014; Wei et al., 2009; Yoon et al., 2007) será importante a la hora de conocer la repercusión que tiene la temporalización en el aumento o la disminución de la autoeficacia docente en la respuesta educativa con el alumnado con alta capacidad. Con el fin de conocer la repercusión de las horas de formación, recomendamos que las investigaciones que evalúen las mismas informen sobre esta variable.

3. El dominio profesional de la persona que imparte la formación en el ámbito de la alta capacidad y las estrategias de instrucción que utiliza (Russel, 2018) deben tener una sólida base científica que garantice la efectividad y sostenibilidad de la intervención. El tipo de actividades que se realizan en una formación docente influye en las fuentes de autoeficacia del profesorado (Tschannen-Moran y McMaster, 2009). Por ello, basándonos en uno de los cuatro formatos de formación docente estudiados por Tschannen-Moran y McMaster (2009), hacemos una propuesta de formación en el ámbito de las altas capacidades haciendo explícitas las fuentes de autoeficacia de Bandura (1997).

Tabla 6.1.

Propuesta de formación docente en el ámbito de la alta capacidad basada en las fuentes de autoeficacia de Bandura

Fuente de autoeficacia	Aplicación a la formación en el ámbito de la alta capacidad
Persuasión verbal	Una de las claves de la persuasión verbal es la credibilidad, fiabilidad y experiencia de la persona que persuade (Bandura, 1997), en nuestro caso, la persona que forma. Por ello, en el ámbito de las altas capacidades es necesario partir de una conceptualización que tenga una sólida base científica. De esta manera, es importante que el/la formador/a informe sobre el modelo conceptual de altas capacidades con el que trabaja (Brigandi et al., 2019) y que este sirva para ofrecer experiencias de aprendizaje centradas en la naturaleza y las necesidades del alumnado con alta capacidad (Berman et al., 2012). De la misma manera, las formaciones deberían fomentar que el profesorado analice sus propias creencias contrastándolas con fuentes de información (Preckel et al., 2015) que han sido seleccionadas previamente por la persona formadora.
Experiencia vicaria	La experiencia vicaria consiste en ofrecer prácticas de modelaje (Bandura, 1997). En el ámbito de las altas capacidades, la formación debería ofrecer oportunidades para observar y analizar modelos instruccionales en los que se lleven a cabo prácticas educativas complejas. Para ello, se pueden observar grabaciones y simulaciones (Posnanski, 2002; Rice y Roychoudhury, 2003) de clases en las que se atiende a las necesidades del alumnado con alta capacidad.
Experiencia de dominio	La experiencia de dominio consiste en llevar a cabo una o varias sesiones prácticas en las que el profesorado pueda aplicar lo trabajado anteriormente (Bandura, 1997). En el ámbito de las altas capacidades, por ejemplo, se pueden facilitar oportunidades para aplicar la instrucción diferenciada en contextos reales de aula (Sharma y Sokal, 2015).
Persuasión verbal y experiencia de dominio	Es recomendable que el profesorado reciba feedback sobre cómo implementa en sus aulas lo que ha trabajado en la formación recibida (Dixon et al., 2014). Este feedback cumple la función de persuasión social o verbal y se puede dar mediante conversaciones o comentarios para animar o informar sobre el rendimiento por parte de una persona supervisora, colega o alumnado (Hoy et al., 2009). En la formación docente en el ámbito de la alta capacidad, proponemos que el profesorado entreviste a su alumnado, a las familias e incluso a colegas que puedan darle feedback sobre la práctica que ha llevado a cabo. Así mismo, la persona que imparte la formación debería realizar un seguimiento personalizado ofreciendo un feedback dirigido a seguir mejorando durante el proceso de formación.

A modo de síntesis final, esta tesis aporta nuevo conocimiento sobre el nivel de autoeficacia y las actitudes del profesorado en relación con la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad. Las implicaciones de esta investigación redundarán en la mejora de los planes de formación de los docentes y, por ende, en su respuesta educativa. Por ello, además de tener implicaciones a nivel docente, las reflexiones que surgen de este trabajo pueden ser aplicadas a nivel institucional y discutidas desde la administración de educación para dar una mejor respuesta a un alumnado que necesita más atención para mejorar su desarrollo y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuhamdeh, S. y Csikszentmihaly, M. (2012). The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 317-330. <https://doi.org/10.1177/0146167211427147>
- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S. y Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7- 20. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, 11(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Ambrose, D. y Cross, T. L. (Eds.) (2009). *Morality, ethics and gifted minds*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-89368-6>
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Aperribai, L. (2019). Evaluation of a training program on gifted and talented education for education professionals. *Talincrea*, 5(11), 62-72.
- Arias, F. G. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Actividad física y ciencias/physical activity and science*, 10(2), 7-12. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/7361/4181>
- Armstrong, T. (2011). *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain*. Da Capo Lifelong Books.
- Assouline S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska J. y Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.) (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Accel. Inst. https://www.shorelineschools.org/cms/lib/WA02217114/Centricity/Domain/90/NationEmpowered_Vol1.pdf
- Aulls, M. W. y Shore, B. M. (2008). *Inquiry in education: The conceptual foundations for research as a curricular imperative*. Erlbaum.

Referencias bibliográficas

- Austin, M. A. M. (2019). *Relationship Between Anti-Intellectualism and Attitudes Toward Gifted Education Among Emerging School Leaders* [Tesis Doctoral, University of St. Thomas]. <https://www.proquest.com/docview/2518130817?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Bagozzi, R. P., Yi, Y. y Nassen, K. D. (1998). Representation of measurement error in marketing variables: Review of approaches and extension to three-facet designs. *Journal of Econometrics*, 89(1-2), 393-421. [https://doi.org/10.1016/S0304-4076\(98\)00068-2](https://doi.org/10.1016/S0304-4076(98)00068-2)
- Bailey, S. (2004). *Gifted and talented education: Professional development package for teachers*. University of New South Wales.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M. y Sager-Brown, K. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478. <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2007-506>
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 5(84), 315-327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994/1998). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). [Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (Electronic Version)]. Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman y Co Ltd.
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337. Information Age.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bangel, N. J., Moon, S. M. y Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54, 209-221. <https://doi.org/10.1177/0016986210369257>
- Barbier, K., Struyf, E., Verschueren, K. y Donche, V. (2022). Fostering cognitive and affective - motivational learning outcomes for high - ability students in mixed - ability elementary classrooms: a systematic review. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00606-z>
- Barrenetxea-Mínguez, L. y 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. y García-González, A. (2021). Deficit in teachers and educators' training on intellectual giftedness: A handicap for elementary education in Andalusia. *Revista de Investigacion Educativa*, 39(1), 209–226. <https://doi.org/10.6018/RIE.422431>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T. G. y Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Baudson, T. G. y Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177%2F0016986216647115>
- Baumert, J., y Kunter, M. (2006). "Stichwort: Professionelle Kompetenz Von Lehrkräften [Note: Teachers' Competence]." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. y Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. En M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, y M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 25–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Beasley, J. G. y Beck, D. E. (2017). Defining differentiation in cyber schools: What online teachers say. *TechTrends*, 61(6), 550–559. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0189-x>
- Bégin, J. y Gagné, F. (1994a). Predictors of Attitudes toward Gifted Education: A review of the Literature and a Blueprint for Future Research. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74–86. <https://doi.org/10.1177/016235329401800106>
- Begin, J. y Gagne, F. (1994b). Predictors of a General Attitude Toward Gifted Education. *Journal for the education of the gifted*, 17(2), 161–179. <https://doi.org/10.1177%2F016235329401800106>
- Benbow, C. P. y Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(2), 249–292.
- Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M. y Neubauer, A. C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, 46, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.05.007>
- Berman, K. M., Schultz, R. A. y Weber, C. L. (2012). A Lack of Awareness and Emphasis in Preservice Teacher Training: Preconceived Beliefs About the Gifted and Talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 19–26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bildiren, A., GüR, G., Sağkal, A. S. y Özdemir, Y. (2020). The perception of the Preschool Teachers Regarding Identification and Education of Gifted Children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329–356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>

- Bloom, B. S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine.
- Borgstede, S. y Hoogeveen, L. (2014). Una mirada creativa hacia la superdotación. Posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, 32(2), 272–302. <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1093755>
- Borovay, L. A., Shore, B. M., Caccese, C., Yang, E. y Hua, O. (2019). Flow, Achievement Level, and Inquiry-Based Learning. *Journal of Advanced Academics*, 30(1), 74–106. <https://doi.org/10.1177/1932202X18809659>
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416–440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Boyd, D., Grossman, P. L., Hammerness, K., Lankford, R. H., Loeb, S., McDonald, M. y Wyckoff, J. (2008). Surveying the landscape of teacher education in New York City: Constrained variation and the challenge of innovation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(4), 319–343. <https://doi.org/10.3102/0162373708322737>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191–1205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Brigandi, C. B., Gilson, C. M. y Miller, M. (2019). Professional Development and Differentiated Instruction in an Elementary School Pullout Program: A Gifted Education Case Study. In *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362-395. <https://doi.org/10.1177/0162353219874418>
- Brown, S. W., Renzulli, J., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. y Chen, C. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79. <https://doi.org/10.1177%2F001698620504900107>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Bruce, C. D. y Flynn, T. (2013). Assessing the effects of collaborative professional learning: Efficacy shifts in a three- year mathematics study. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 691–709. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i4.55661>
- Butler, R. y Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Callahan, C. M. y Miller, E. M. (2005). *A child-responsive model of giftedness*. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 38-51). Cambridge University Press.
- Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Moon, T. R., Tomchin, E. M. y Plucker, J. A. (1995). *Project TART: Using a multiple intelligences model in identifying and promoting talent in high-risk students*. University of Virginia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427447.pdf>
- Callard-Szulgit, R. (2003). *Perfectionism and gifted children*. Rowman y Littlefield.

- Campbell, L. y Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Psychometric properties of a scale: internal consistency. *Revista de salud pública, 10*(5), 831-839.
- Cantrell, P., Young, S. y Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education, 14*(3), 177–192. <https://doi.org/10.1023/A:1025974417256>
- Cao, T. H., Jung, J. Y. y Lee, J. (2017). Assessment in Gifted Education : A Review of the Literature From 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics, 28*(3), 163-203. <https://doi.org/10.1177/1932202X17714572>
- Card, D. y Giuliano, L. (2015). *Can universal screening increase the representation of low income and minority students in gifted education?* National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w21519.pdf>
- Cascarosa Salillas, E., Lorda Perez, C. y Martinez Pena, B. (2019). Inclusión efectiva de los alumnos talentosos en la escuela actual en el marco del Programa de Desarrollo de Capacidades. *Contextos Educativos-Revista De Educacion, 24*(24), 145–162.
- Castelló, A. (1986). *Bases per la realització d'un programa de recerca sobre la identificació d'individus superdotats/ben dotats* [Tesis de Licenciatura No Publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castelló, A. y Batllé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA, 6*, 26-66.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Generalitat de Catalunya.
- Cathcart, R. (2018). Giftedness for our time and place. *Australasian Journal of Gifted Education, 27*(2), 40-53. <http://doi.org/10.21505/ajge.2018.0015>
- Cattell, R. B. (1964). Validity and reliability: A proposed more basic set of concepts. *Journal of Educational Psychology, 55*(1), 1.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica, 15*, 44-54.
- Chamberlin, M. T. y Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(3), 381–416. <https://doi.org/10.1177/016235321003300305>
- Cheung, H. Y. y Hui, S. K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A comparative study of Beijing and Hong Kong teachers. *Gifted Child Quarterly, 55*, 139–148. <https://doi.org/10.1177%2F0016986210397832>

- Ciani, K. D., Summers, J. J. y Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533–560. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.04.002>
- Clair, N. y Adger, C. T. (2000). Sustainable strategies for professional development in education reform. En K. Johnson (Ed.), *Teacher education. Case studies in TESOL practice series* (pp. 29–49). Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49, 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Colangelo, N., Assouline, S. G. y Gross, M. U. M. (Eds.) (2004). *A nation deceived: How schools hold back America’s brightest students* (Vol. II). Connie Belin y Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535138.pdf>
- Coleman, L. J. y Cross, T. (2005). Definitions and models of giftedness. En *Being gifted in school* (2.ª ed. Rev., pp. 1-25). Prufrock Press.
- Coleman, L. J., Guo, A. y Dabbs, C. S. (2007). The state of qualitative research in gifted education as published in American journals: An analysis and critique. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 51–63. <https://doi.org/10.1177/0016986206296656>
- Coleman, L. J., Micko, K. J. y Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of the lived experience of being gifted in school: Capturing the students’ voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376. <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J. y Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 27-36. <https://doi.org/10.1177%2F1076217511427511>
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18 : It Is Fair to Teach All Children the Same Way. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 283–285. <https://doi.org/10.1177/0016986209346947>
- Cooper, S. (2011). *A multiple case study of teacher perceptions of gifted and talented students’ transformational leadership behaviors*. [Tesis Doctoral, Walden University]. <https://www.proquest.com/docview/863689171?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Copenhaver, R. W. y McIntyre, D. J. (1992). Teachers’ perception of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151-153.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.52.1.81>

- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- Crano, W. D. y Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-374. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190034>
- Croft, L. J. y Wood, S. M. (2015). Professional development for teachers and school counselors: Empowering a change in perception and practice of acceleration. En S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, y A. Lupkowski-Shoplík (Eds.), *A nation empowered: Evidence Trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 87- 98). Belin-Blank Center.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cross, J. R., Cross, T. L. y Frazier, A. D. (2013). Student and teacher attitudes toward giftedness in a two laboratory school environment: A case for conducting a needs assessment. *NALS Journal*, 5(1), 1–21.
- Cross, T. L., Cross, J. R. y O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169-189. <https://doi-org.proxy-oceano.deusto.es/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). Foreword. En S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 5-7). Springer.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press.
- Dai, D. Y. (2013). Excellence at the cost of social justice? Negotiating and balancing priorities in gifted education. *Roeper Review*, 35(2), 93-101. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766961>
- Dai, D. Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving Complexity Theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 172-182. <https://doi.org/10.1177%2F0016986217701837>
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 3–23). American Psychological Association.
- Dai, D. Y. y Chen, F. (2021). *Paradigms of Gifted Education: A Guide to Theory–Based, Practice Focused Research*. Routledge.

- Dai, D. Y. y Coleman, L. J. (2005). Introduction to the special issue on nature, nurture, and the development of exceptional competence. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 254- 269. <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2005-337>
- Daniels, S. y Piechowski, M. M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Great Potential Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary*. Jossey Bass.
- Davis, G. y Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3.ª ed. Rev.). Allyn & Bacon
- Davis, G. A. y Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5.ª ed. Rev.). Allyn & Bacon.
- Davis, G., Rimm, S. y Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talented* (6.ª ed. Rev.). Pearson.
- Day, C. y Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441-457. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903057211>
- De Corte, E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 24, 3–19. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2013.780967>
- De la Torre Cruz, M. J. y Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641–652. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2007.02.005>
- Delaune, A. (2018). Tensions with the term 'gifted': New Zealand infant and toddler teachers' perspectives on giftedness. *Australasian Journal of Gifted Education*, 27(2), 5-15. <http://doi.org/10.21505/ajge.2018.0012>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. y Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Desimone, L. M., Smith, T. M. y Frisvold, D. E. (2010). Survey Measures of Classroom Instruction: Comparing Student and Teacher Reports. *Educational Policy*, 24 (2): 267–329. <https://doi.org/10.1177%2F0895904808330173>
- Dettmer, P. (1985). Attitudes of school role groups toward learning needs of gifted students. *Roeper Review*, 7(4), 253-257. <https://doi.org/10.1080/02783198509552910>
- Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: Evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(3), 221–236. <https://doi.org/10.1177/0162353216657185>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. y Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177%2F0162353214529042>

- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent. En R. Subotnik, A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson, y E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (pp. 7–18). University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagly y S. Chaiken (Eds.), *The psychology of attitudes* (1.ª ed. Rev.) (pp. 1–21). Harcourt Brace, Jovanovich.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1995). Attitude strength, attitude structure, and resistance to change. *Attitude strength: Antecedents and consequences*, 4(2), 413-432.
- Edinger, M. J. (2017). Online Teacher Professional Development for Gifted Education: Examining the Impact of a New Pedagogical Model. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 300–312. <https://doi.org/10.1177/0016986217722616>
- Edwards, A. L. (1957). *Techniques of Attitude Scale Construction*. Appleton Century-Crofts.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology: Classroom Connections* (2.ª ed. Rev.). Prentice-Hall, Inc.
- Endepohls-Ulpe, M. (2017). Acceleration, enrichment, or internal differentiation—consequences of measures to promote gifted students anticipated by german secondary school teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 147-163. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.15173>
- Engeser, S. (Ed.) (2012). *Advances in flow research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1>
- ERIC (s.f.). Ability Identification. En *ERIC Thesaurus*. Consultado el 13 de mayo, 2022, en <https://eric.ed.gov/?qt=identificationyti=Ability+Identification>
- ERIC (s.f.). Beliefs. En *ERIC Thesaurus*. Consultado el 13 de mayo, 2022, en <https://eric.ed.gov/?qt=beliefsyti=Beliefs>
- ERIC (s.f.). Identification. En *ERIC Thesaurus*. Consultado el 13 de mayo, 2022, en <https://eric.ed.gov/?qt=identificationyti=Identification>
- ERIC (s.f.). Talent Identification. En *ERIC Thesaurus*. Consultado el 13 de mayo, 2022, en <https://eric.ed.gov/?qt=identificationyti=Talent+Identification>
- Ericsson, K. A. (2016). Summing up hours of any type of practice versus identifying optimal practice activities: Commentary on Macnamara, Moreau, & Hambrick (2016). *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 351–354. <https://doi.org/10.1177/1745691616635600>
- Eustat (2021). *Personal docente en la C.A. de Euskadi por sexo, nivel, territorio histórico y titularidad*. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/personal-docente-en-la-c-a-de-euskadi-por-sexo-nivel-territorio-historico-y-titularidad-2013/14/>
- Ericsson K. A. y Pool, R. (2016) *Peak: How to Master Almost Anything*. Houghton Mifflin.

- Ericsson K. A., Krampe R. T. y Tesch-Römer C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson K. A., Nandagopal K. y Roring R. W. (2005). Giftedness Viewed from the Expert-Performance Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 287-311. <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2005-335>
- Faber, J. M., Glas, C. A. W. y Visscher, A. J. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 43-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1366342>
- Feldhusen, J. F. y Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted child Quarterly*, 36(2), 63–67. <https://doi.org/10.1177%2F001698629203600202>
- Fiddymment, G. E. (2014). Implementing enrichment cluster in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287-296. <https://doi.org/10.1177%2F0016986214547635>
- Fives, H. y Buehl, M. M. (2016). Teacher motivation: Self-efficacy and goal orientation. En K.R. Wentzel y D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2.ª ed. Rev.) (pp. 340–360). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38, 249–251. <http://dx.doi.org/10.1177/1076217515597288>
- Foley-Nicpon, M., Doobay, A. F. y Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1028–1038. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-010-0952-8>
- Fonseca C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Forgas, J. P., Cooper, J. y Crano, W. D. (2011). *The psychology of attitudes and attitude change*. Psychology Press.
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103- 112. <https://doi.org/10.1177%2F001698628502900302>
- Gagné, F. (1995). From Giftedness to Talent: a Developmental Model and its Impact on the Language of the Field. *Roeper Review*, 18(2), 103–111. <https://doi.org/10.1080/02783199509553709>
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2.ª ed. Rev., pp. 98-119). Cambridge University Press.

- Gagné, F. (2018). Attitudes toward Gifted Education: Retrospective and Prospective Update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(4), 403-428. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02_PTAM_Q4_Gagne.pdf
- Gagné, F. y Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes towards giftedness. In A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth, and adults: Their social perspectives and cultures* (pp. 148-170). Reading Dynamics.
- Gagné, F. y Nadeau, L. (1991). Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale "Opinions about the gifted and their education." [Unpublished manuscript]. University of Quebec.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry Into its Laws and Consequences*. Macmillan.
- Gamoran, A. y Nystrand, M. (1994). Tracking, instruction and achievement. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 217-231. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(94\)90033-7](https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90033-7)
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, J. W. (1961). *Excellence: Can we be equal and excellent too?* Harper and Row.
- Garvis, S. y Pendergast, D. (Eds.). (2016). *Asia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy*. Springer.
- Gawronski, B. y Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692–731. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.692>
- Geake, J. G. y Gross, M. U. M. (2008). Teachers negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177%2F0016986208319704>
- Gebauer, M. M. y McElvany, N. (2017). Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für zukünftiges Unterrichtsverhalten [Impact of prospective teachers' heterogeneity specific attitudes on intended teaching behavior]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 163–180.
- Ghaith, G. y Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gobierno Vasco (2019). *Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

- Goddard, R. G., LoGerfo, L. y Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of collective efficacy. *Educational Policy*, 18(30), 403–425.
<https://doi.org/10.1177/0895904804265066>
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. En L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp. 141–165). Sage.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Gonzales, G. y Leticia, M. (2013). Learning goals and strategies in the self-regulation of learning. *US-China Education Review*, 3(1), 46-50.
- González García, M. (2015). Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, Alicante].
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/50251/1/tesis_gonzalez_garcia.pdf
- Granziera, H. y Perera, H. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Gregory, G. H. y Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin press.
- Grigorenko, E. (2011). Recent research in the field of giftedness: The field in 30 minutes or less. *Online Educational Research Journal*. <https://pbtymms.webspace.durham.ac.uk/wp-content/uploads/sites/249/2021/07/6.pdf>
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429.
<https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2006-247>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P., (1954). *Psychometric Methods*. McGraw-Hill.
- Guskey, T. y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
<https://doi.org/10.3102%2F00028312031003627>
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A. y Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low- and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195-214.
<https://doi.org/10.1177/0022219408331039>
- Haddock, G. y Maio G. R. (2014). "Einstellungen [Attitudes]." En K. Jonas, W. Stroebe, and M. Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie* (pp. 197–229). Springer-Verlag.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson-Prentice Hall.

- Hair, J. F. y Hult, G. T. M. (2016). Assessing PLS-SEM Results Part I. En *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C.M. y Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. SAGE.
- Hallahan, D. P. y Kauffman, J. M. (1994). Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dann. *The Journal of Special Education*, 27, 496-508.
- Hambrick, D. Z., Campitelli, G. y Macnamara, B. N. (2018). *The science of expertise*. Routledge.
- Hamman, D., Fives, H. y Olivarez, Jr., A. (2007). Efficacy and pedagogical interaction in cooperating and student teacher dyads. *Journal of Classroom Interaction*, 41/42(2), 55–63.
- Hansen, J. B. y Feldhusen J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177%2F001698629403800304>
- Hartwig, S. J. y Schwabe, F. (2018). Teacher attitudes and motivation as mediators between teacher training, collaboration, and differentiated instruction. *Journal for educational research online*, 10(1), 100-122. <https://doi.org/10.25656/01:15415>
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M. y McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation [How do teachers and student teachers judge achievement diversity? Levels, correlations, and predictors of attitudes and motivation]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 94–108.
- Haverback, H. R. y Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 703–711. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.001>
- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). Science Teaching Self-Efficacy Beliefs and Views about Effective Science Courses. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6(25), 34–44.
- Hébert, T. P. (2001). Jermaine: A critical case study of a gifted Black child living in rural poverty. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 85-103. <https://doi.org/10.1177%2F001698620104500203>
- Hektner, J. M. y Csikszentmihalyi, M. (1996, Abril). *A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents* [Paper]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Heller, K. A. y Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. En Pfeiffer, S.I. (ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 93-114). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_6
- Heller, K. A., Perleth, C. y Lim, T. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. En R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>

- Henry, W. A. (1994). *In defense of elitism*. Doubleday.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819–836. <https://doi.org/10.1177%2F00131640121971284>
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137–150. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1
- Henson, R. K., Kogan, L. y Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404–420.
- Hernández Jácquez, L. F. y Cenicerros Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R. y Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 181-196. <https://doi.org/10.1177%2F0016986213490197>
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). *The bell curve*. Free Press.
- Heyder, A., Bergold, S. y Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández-Gálvez, J. (2017). The role of the family in the education of children with high intellectual capacities. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 149-163. <https://cutt.ly/0tHEPBS>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y. y Gentry, M. (2018). A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Hoerr, T., Boggeman, S. y Wallach, C. (2010). *Celebrating every learner: Activities and strategies for creating a multiple intelligences classroom*. Jossey-Bass.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. Macmillan. <https://doi.org/10.1037/10599-000>
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. World Book Company. <https://doi.org/10.1037/13574-000>
- Hoogoven, L (2000, August). *Academic acceleration in Dutch schools: The social-emotional functioning of accelerated and non-accelerated gifted children and adolescents* [congreso]. 7th ECHA Conference, Debrecen, Hungary.

- Hoogeveen, L., van Hell, J. G. y Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes Toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59. <https://doi.org/10.1177/016235320502900103>
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G. y Verhoeven, L. (2012). Social- emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 585–605. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach and teacher efficacy in a new elementary teacher education program. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 259–272. <https://doi.org/10.1080/0260747920180304>
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., y Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. En K. R. Wenzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627–653). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Hoy, W. K. y Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279–300. <https://doi.org/10.3102%2F00028312027002279>
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Teachers' College Press.
- Hunsaker, S. L., Nielsen, A. y Bartlett, B. (2010). Correlates of teacher practices influencing student outcomes in reading instruction for advanced readers. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 273- 282. <https://doi.org/10.1177/0016986210374506>
- Huskinson, T. L. H. y Haddock, G. (2004). Individual Differences in Attitude Structure: Variance in the Chronic Reliance on Affective and Cognitive Information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(1), 82–90. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00060-X](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00060-X)
- Iliescu, D. (2017). *Adapting tests in linguistic and cultural situations*. Cambridge University Press.
- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Ruiz, A. P., & Contreras-Jordán, O. R. (2022). Diferencias en el autoconcepto entre alumnado con altas capacidades y alumnado general: un metaanálisis desde 2005 hasta 2020. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 239-250. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/461971/323981>
- International Test Commission (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2.^a ed. Rev.). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Jarvis, J. M. y Henderson, L. (2012). Current practices in the education of gifted and advanced learners in South Australian schools. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(1), 5-22.
- John, O. P. y Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). Guilford Press.
- Johnsen, S. K. (Ed.) (2004). *Identifying gifted students*. Prufrock Pres.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in Gifted Education and Their Effects on Professional Competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49–57. <https://doi.org/10.1177/1076217511427430>

- Jung, J. Y. (2014). Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence From Preservice Educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247–258. <https://doi.org/10.1177/0016986214547636>
- Jussim L. y Harber K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Karabiyik, B. y Korumaz, M. (2014). Relationship between teacher's self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 826-830. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.305>
- Karwowski, M. y Barbot, B. (2016). Creative self-beliefs: Their nature, development, and correlates. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 302–326). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139941969.016>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Katz, L. (2006) *Coeficiente omega. Métodos alternativos para la determinación de confiabilidad*. SciELO.
- Kaufman, J. C. (2009). *Creativity*. Springer.
- Kaufman, S. B. (2013). *Ungifted: Intelligence redefined*. Basic Books.
- Kelly, H. M., Siwatu, K. O., Tost, J. R. y Martinez, J. (2015). Culturally familiar tasks on reading performance and self- efficacy of culturally and linguistically diverse students. *Educational Psychology in Practice*, 31(3), 293–313. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1033616>
- Kerr, B. A. y Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling y Development*, 93(2), 183-191. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x>
- Kidman, G. y Casinader, N. (2017). *Inquiry-based teaching and learning across disciplines: Comparative theory and practice in schools*. Palgrave Macmillan.
- Kitsantas, A., Bland, L. y Chirinos, D. S. (2017). Gifted Students' Perceptions of Gifted Programs: An Inquiry into Their Academic and Social-Emotional Functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3). <https://doi.org/10.1177/0162353217717033>
- Klassen, R. M. y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. y Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

- Klein, B. y Fodor, S. (2019). Talents: A new descriptive talent identification instrument based on teachers' ratings. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 168, 11–25. <https://doi.org/10.1002/cad.20317>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. y Baumert, J. (2012). Emotional exhaustion and job satisfaction of beginning teachers: the role of personality, educational experience and professional competence [Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275–290. <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Knoblauch, D. y Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
- König, J. y Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P. y Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4), 364–394. <https://doi.org/10.1108/02683940810869015>
- Kopmann, H. y Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende Und Inklusion: Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick Auf Unterschiedliche Förderbedürfnisse Und Ideen Zur Individualförderung [Student Teachers and Inclusion: Resources, Stress Concerning Different Individual Needs]. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(2): 263–281.
- Kronborg, L. y Plunkett, M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 33–46.
- Kronborg, L., y Plunkett, M. (2013). Responding to professional learning: How effective teachers differentiate teaching and learning strategies to engage highly able adolescents. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(2), 52–63.
- Kulik, C. C., y Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415–428
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. En N. Colangelo, S. Assouline, y M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 13–22). University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Kulik, J. A., y Kulik, C. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23, 22–30.
- Kulik, J. A., y Kulik, C. C. (1990). Ability grouping and gifted students. En N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178–196). Allyn and Bacon.

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. y Neubrand, M. (Eds.). (2013). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project*. New York, NY: Springer.
- Kurniawati, F., Boer, A. A. De, Minnaert, A. E. M. G. y Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341–359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.013>
- Labrador, C. G. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 489-502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- Laine, S. y Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- 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>
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42.
- Lauermann, F. y König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lee, S. H., Bernstein, M. y Georgieva, Z. (2019). Online collaborative writing revision intervention outcomes for struggling and skilled writers: An initial finding. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 63(4), 297-307. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1504741>
- Lee, S.Y., Olszewski-Kubilius, P. y Peternel, G. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 189-208. <https://doi.org/10.1177/0016986210369256>
- Lemon, N. y Garvis, S. (2015). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching*, 22(3), 387–408. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058594>
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Letzel, V., Pozas, M. y Schneider, C. (2020). 'It's all about the attitudes!'—Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862402>
- Levenson, E. y Gal, H. (2013). Insights From a Teacher Professional Development Course: Rona'S Changing Perspectives Regarding Mathematically-Talented Students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(5), 1087–1114. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9368-6>
- Levine, M. (2002). *A Mind at a Yime*. Simon y Schuster.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, del 4 de mayo de 2006, pp. 2006-7899. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de la Educación, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Li, X. y Zhang, M. (2000, Abril). *Effects of early field experiences on preservice teachers' efficacy beliefs – a pilot study* [Paper]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Lo, C. O. y Porath, M. (2017). Paradigm Shifts in Gifted Education: An Examination Vis-à-Vis Its Historical Situatedness and Pedagogical Sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343–360. <https://doi.org/10.1177/0016986217722840>
- Lohman, D. F. (2005). An aptitude perspective on talent: Implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 333-360. <https://doi.org/10.4219%2Fjeg-2005-341>
- Lohman, D. F. y Nicpon, M. F. (2012). Ability testing y talent identification. En S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (pp. 287-335). Creative Learning Press.
- Lombroso, C. (1896). *The man of genius*. Walter Scott.
- Lubart, T. I., Pacteau, C., Jacquet, A. Y. y Caroff, X. (2010). Children's creative potential: An empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 388-392. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.02.006>
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944. <https://doi.org/10.3102%2F0034654316675476>
- Lucas, D. (2011). *The effects of a service-learning introductory diversity course on pre-service teachers' attitudes toward teaching diverse student populations* (Dissertation/Thesis). ProQuest Dissertations Publishing.

- Lucas, D. y Frazier, B. (2014). The effects of a service- learning introductory diversity course on pre-service teachers' attitudes toward teaching diverse student populations. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18, 91–101.
- Luria, S. R., O'Brien, R. L. y Kaufman, J. C. (2016). Creativity in gifted identification: increasing accuracy and diversity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 44-52. <https://doi.org/10.1111/nyas.13136>
- Ma, X. (2002). Early acceleration of mathematics students and its effect on growth in self-esteem: A longitudinal study. *International review of education*, 48(6), 443-468.
- Maiorano, G. R., Haddock, G. y Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes and attitude change* (3.ª ed. Rev.). Sage.
- Makel, M. C., Kell, H. J., Lubinski, D., Putallaz, M. y Benbow, C. P. (2016). When lightning strikes twice: Profoundly gifted, profoundly accomplished. *Psychological Science*, 27(7), 1004-1018. <https://doi.org/10.1177%2F0956797616644735>
- Maker, C. J., Rogers, J. A., Nielson, A. B. y Bauerle, P. R. (1996). Multiple intelligences, problem solving, and diversity in the general classroom. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 437- 460. <https://doi.org/10.1177/016235329601900404>
- Mammadov, S., Cross, T. L. y Ward, T. J. (2018). The Big Five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*, 29(2), 111–133. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1489222>
- Marland Jr, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education.
- Martin, L., Burns, R. y Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and non- gifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- Martínez, M. y Guirado A. (2014). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Graó.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M. y Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134–160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- Matthews, D. (1988). Gardner's multiple intelligence theory: An evaluation of relevant research literature and a consideration of its application to gifted education. *Roepers Review*, 11(2), 100–104. <https://doi.org/10.1080/02783198809553176>
- McAlpine, D. (2004). What do we mean by gifted and talented? Concepts and definitions. En D. McAlpine y R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2-ª ed. Rev.) (pp. 33–66). Massey University.

- McBee, M. T., McCoach, D. B., Peters, S. J. y Matthews, M. S. (2012). The case for a schism: A commentary on Subotnik, Olszewski-Kubilius, and Worrell (2011). *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 210-214. <https://doi.org/10.1177/0016986212456075>
- McBee, M. T., Peters, S. J. y Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278. <https://doi.org/10.1177/0016986216656256>
- McCoach, D. B., Gubbins, E. J., Foreman, J. L., Rubenstein, L. D. y Rambo-Hernandez, K. E. (2014). Evaluating the efficacy of using pre-differentiated and enriched mathematics curricula for grade 3 students: A multi-site cluster-randomized trial. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 272–286. <https://doi.org/10.1177/0016986214547631>
- McCoach, D. B. y Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- McCoach, B. D. y Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. En L. A. Pervin, and O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 139–153). Guilford.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. En J.S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51–87). Guilford Press.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Erlbaum.
- McGreal, S. (2013, noviembre 23). The illusory theory of multiple intelligences: Gardner's theory of multiple intelligences has never been validated. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/unique-everybody-else/201311/the-illusory-theory-multiple-intelligences>
- Miller, A. L. y Speirs Neumeister, K. L. (2012). Multiple variables for predicting creativity in high ability adults. *Advanced Development Journal*, 13, 84–102. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/multiple-variables-predicting-creativity-high/docview/1781544020/se-2?accountid=14529>
- Milner, R. H. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 118–131. <https://doi.org/10.1177/0022487109347670>
- Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R. y Price Azano, A. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 245-268. <https://doi.org/10.1177/0162353214541326>
- Mönks, F. y Mason, E. (2000). "Developmental psychology and giftedness: theories and research". En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 81-96). Pergamon Press.

- Mönks, F. J. y Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University. http://193.2.74.246/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Education_in_21_European_Countries_Inventory_and_Perspective__2005_.pdf
- Moon, T. R. (2009). Myth 16: High-Stakes Tests Are Synonymous With Rigor and Difficulty. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 277–279.
- Moon, S. M. y Reis, S. M. (2012). Acceleration and Twice-Exceptional Students. En N. Colangelo, S. Assouline, y M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 109–120). University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos* (3.ª ed. Rev). Universidad Pontificia Comillas, ICAI-ICAIDE.
- Morales Vallejo, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morris-Rothschild, B. K. y Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Moulding, L. R., Stewart, P. W. y Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and teacher education*, 41, 60-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007>
- Muis, K. R., Psaradellis, C., Lajoie, S. P., Di Leo, I. y Chevrier, M. (2015). The role of epistemic emotions in mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 172-185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.003>
- Mulholland, J. y Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
- Munro, J. (2013). High-ability learning and brain processes: How neuroscience can help us to understand how gifted and talented students learn and the implications for teaching. En *Australian Council for Educational: Research Conference 2013* (pp. 103-110). ACER Press.
- National Association for Gifted Children (2010). *Pre-K–Grade 12 Gifted Programming Standards*. <https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K-12%20programming%20standards.pdf>
- National Association for Gifted Children (2013). *State of the states in gifted education: 2012-2013*. <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/state-of-the-nation-12.pdf>

- National Association for Gifted Children y The Council of State Directors of Programs for the Gifted (2015). *2014-2015 State of the states in gifted education: Policy and practice data*. <http://www.nagc.org/sites/default/files/key%20reports/2014-2015%20State%20of%20the%20States%20%28final%29.pdf>
- Neihart, M., Pfeiffer, S., y Cross, T. (2019). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. y Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Prufrock.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. y Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>
- Nicpon, M. F. y Pfeiffer, S. I. (2011). High-ability students: New ways to conceptualize giftedness and provide psychological services in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616579>
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F. y Turkheimer, E. (2012). Intelligence: new findings and theoretical developments. *American psychologist*, 67(2), 130. <https://doi.org/10.1037/a0026699>
- Noble, J. P. (2010). *Teachers' perceptions of strategies and skills affecting learning of gifted 7th graders in English classes*. ERIC.
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric theory* (2.^a ed. Rev.). McGraw-Hill.
- Obergriesser, S. y Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior for underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Ogurlu, U. y Özbey, A. (2021). Personality differences in gifted versus non-gifted individuals: A three-level meta-analysis. *High Ability Studies*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1985438>
- Ohmart, H. (1992). *The effects of an efficacy intervention on teachers' efficacy feelings* [Tesis doctoral no publicada]. University of Kansas, Lawrence.
- Oliveira, E. P. L., Almeida, L. S., Ferrándiz García, C., Ferrando Prieto, M., Sáinz Gómez, M. y Prieto Sánchez, M. D. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562-567.
- Olszewski-Kubilius, P. (2004). Talent searches and accelerated programming for gifted students. En N. Colangelo, S. Assouline, y M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 69–76). University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Olszewski-Kubilius, P. (2006). Addressing the achievement gap between minority and nonminority children: Increasing access and achievement through Project EXCITE. *Gifted Child Today*, 29(2), 28-37.
- Olszewski-Kubilius, P. y Corwith, S. (2018). Poverty, Academic Achievement, and Giftedness: A Literature Review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0016986217738015>
- Olszewski-Kubilius, P., Makel, M. C., Plucker, J. y Subotnik, R. F. (2017). Universal Principles of Learning Require Unique Applications for Gifted Students. *Canadian Psychology*, 58(3), 271-275. <https://doi.org/10.1037/cap0000118>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 143-152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Oppong, E., Shore, B. M. y Muis, K. R. (2019). Clarifying the Connections Among Giftedness, Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Implications for Theory and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- Oral, E. (2017). Examination of pre-school teachers' self-efficacy beliefs and self-efficacy regarding gifted education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(4), 49-58. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.69>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up amessyconstruct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 533-578. <https://doi.org/10.3102%2F00346543066004543>
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher. *Research in Science Education*, 36, 337-353. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-9007-0>
- Papierno, P. B., Ceci, S. J., Makel M. C. y Williams W. M. (2005). The nature and nurture of talent: A bioecological perspective on the ontogeny of exceptional abilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 312-332. <https://doi.org/10.4219/jeg-2005-343>
- Pasarín-lavín, T. y Rodríguez, C. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de psicología y educación*, 16(2), 183-207. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.210>
- Passow, A.H. (1955). Are we shortchanging the gifted? *School Executive*, 75, 54-57.
- Passow, A. H. y Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review*, 18(3), 198-202. <https://doi.org/10.1080/02783199609553734>
- Peeters, S. J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T. y Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning

- practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Peters, S. J. y Engerrand, K. G. (2016). Equity and excellence: Proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 159-171. <https://doi.org/10.1177/0016986216643165>
- Peters, S. J. y Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 473–491. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4>
- Peters, S. J., Matthews, M. S., McBee, M. T. y McCoach, D. B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Routledge.
- Peters, S. J., y Pereira, N. (2017). A Replication of the Internal Validity Structure of Three Major Teaching Rating Scales. *Journal of Advanced Academics*, 28(2), 101–119. <https://doi.org/10.1177/1932202X17701940>
- 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/10.1177/0016986209346946>
- Petty, T. M., Heafner, T. L., Farinde, A. y Plaisance, M. (2015). Windows into teaching and learning: Professional growth of classroom teachers in an online environment. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 375-388. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.991422>
- Pfeiffer, S. I. (2011). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Pfeiffer, J. W., Heslin, R. y Jones, J. E. (1976). *Instrumentation in human relations training: A guide to 92 instruments with wide application to the behavioral sciences*. University Associates.
- Pfeiffer, S. I. (2013) Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educacion*, 368, 155–182. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR Editorial.
- Pfeiffer, S. I. y Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In Pfeiffer, S.I. (Eds.) *Handbook of giftedness in children* (pp. 177-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_10
- Piirto, J. (1998). *Understanding Those Who Create* (2.^a ed. Rev.). Great Potential Press.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Piñar Gallardo, A. (2016). *Cerebros en obras y en llamas" De autillo a búho nival". Altas Capacidades Intelectuales en defensa de la aceleración*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Plata Morán, M. del C., Gozalo Delgado, M., Gómez Labrador, C., & Barrios Fernández, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades? *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 381–390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245–253.
- Plucker, J. A. y Callahan, C. (2014). *Critical Issues and Practices in Gifted Education*. Prufrock Press.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, D. B. y Subotnik, R. F. (2004). It's Not How the Pond Makes You Feel, but Rather How High You Can Jump. *American Psychologist*, 59(4), 268–269. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.4.268>
- Plunkett, M. (2000). Impacting on teacher attitudes toward gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9 (2), 33-42.
- Plunkett, M. y Kronborg, L. (2011). Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1–2), 31–46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Popa, N. L. y Pauc, R. L. (2015). Dynamic assessment, potential giftedness and mathematics achievement in elementary school. *Acta Didactica Napocensia*, 8(2), 23–32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073270.pdf>
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189–220. <https://doi.org/10.1023/A:1016517100186>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. y Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>

- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-schwerdt, S. y Glock, S. (2015). Gifted and Maladjusted? Implicit Attitudes and Automatic Associations Related to Gifted Children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184. <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M. y Worrell, F. C. (2020). Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691–722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>
- Preckel, F., Götz, T. y Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., Scherrer, V. y Schneider, W. (2019). High-Ability Grouping: Benefits for Gifted Students' Achievement Development Without Costs in Academic Self-Concept. *Child development*, 90(4), 1185-1201. <https://doi.org/10.1111/cdev.12996>
- Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisals and basic problems*. Ohio State University Press.
- Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C. y Sánchez. C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4(3), 277–290. <https://doi.org/10.1177/1476718X06067580>
- Puchner, L. D. y Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 922–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.011>
- Quílez Robres, A. y Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 69–85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Reid, C. y Romanoff, B. (1997). Using Multiple Intelligence Theory to Identify Gifted Children. *Educational Leadership*, 55(1), 71-74.
- Reid, E. y Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66–74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>
- Reis, S. M. y McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2009). Myth No. 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>

- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M. y Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 123-129. <https://doi.org/10.1177/001698629804200206>
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233. <https://doi.org/10.1177/001698627702100216>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 163-171. <https://doi.org/10.1177/001698628402800405>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 51–92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press Inc.
- Renzulli, J. S. (2021). Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority groups. *Gifted Education International*, 37(2), 199-208. <https://doi.org/10.1177/0261429421998304>
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron.
- Rice, D. C. y Roychoudhury, A. (2003). Preparing more confident preservice elementary science teachers: One elementary science methods teacher's self-study. *Journal of Science Teacher Education*, 14(2), 97–126. <https://doi.org/10.1023/A:1023658028085>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. Buttery, y E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2.ª ed. Rev.) (pp. 102–106). Macmillan.
- Rinn, A. N. (2021). *Social, emotional, and psychosocial development of gifted and talented individuals*. Routledge.
- Roa Bañuelos, M. M. (2017). *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco: Creencias, valores y actitudes de docentes y*

- estudiantes de educación* [Tesis doctoral, Universidad Pública del País Vasco, Donostia-San Sebastián]. <https://bit.ly/2Yc0aI3>
- Roberts, B. W. y DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), 3–25.
- Roberts, J. L. y Roberts, R. A. (1986). Differentiating inservice through teacher concerns about education for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 30(3), 107–109. <https://doi.org/10.1177/001698628603000302>
- Robinson, A., Dailey, D., Hughes, G. y Cotabish, A. (2014). The effects of a science-focused STEM intervention on gifted elementary students' science knowledge and skills. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 189–213. <https://doi.org/10.1177/1932202X14533799>
- Rodrigues Maia-Pinto, R. y de Souza Fleith, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 190–214. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v30n1/a08v30n1.pdf>
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pienda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 147–158. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922014.pdf>
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*. Santillana Educación. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/import/uib/uib0036.pdf
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Education Quarterly*, 51(4), 382–396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Romi, S. y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En M.J. Rosenberg y C.I. Hovlands (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitudes components*. Yale University Press.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97, 227–251.
- Ross, J. A., Cousins, J. B. y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 12(4), 385–400. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)
- Ross, J. A., Cousins, J. B., Gadalla, T. y Hannay, L. (1999). Administrative assignment of teachers in restructuring secondary schools: The effect of out-of-field course responsibility on

- teacher efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 782-805. <https://doi.org/10.1177/00131619921968824>
- Rost, D. H. (1993). Personalitätsmerkmale hoch- begabter Kinder [Personality characteristics of gifted children]. En D. H. Rost (Ed.), *Lebensum- weltanalyse hochbegabter Kinder* (pp. 105–137). Hogrefe.
- Rost, D. H. (Ed.). (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* [Gifted and high-achieving youth] (2.ª ed. Rev.). Waxmann.
- Rothenbusch, S., Zettler, I., Voss, T., Lösch, T. y Trautwein, U. (2016). Exploring reference group effects on teachers' nomination of gifted students. *American Psychologist*, 108(6), 883-897. <https://doi.org/10.1037/edu0000085>
- Rowan, L. y Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Russell, J. L. (2018). High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303. <https://doi.org/10.1177/1932202X18775658>
- Şahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.07.002>
- Saleh, M., Lazonder, A. W. y De Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33(2), 105-119. <https://doi.org/10.1007/s11251-004-6405-z>
- Salmerón-Vílchez, P. (2013). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 98–121. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.385>
- Sastre-Riba, S. (2013). High intellectual ability: Extracurricular enrichment and cognitive management. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 119–132. <https://doi.org/10.1177/0162353212472407>
- Sastre-Riba, S. y Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 62(Supl 1), 65-71.
- Sayler, M. F. y Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154. <https://doi.org/10.1177%2F001698629303700403>
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child development*, 63(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03591.x>

- Schmitt, C. y Goebel, V. (2015). Experiences of high-ability high school students: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428–446. <https://doi.org/10.1177/0162353215607325>
- Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling: A Study on Students', Teachers' and Parents' Attitudes*. Waxmann Verlag.
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12– 21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U. y Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre- service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142–155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sharma, U. y Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Shearer, C. B. (2020). Multiple Intelligences in Gifted and Talented Education: Lessons Learned From Neuroscience After 35 Years. *Roeper Review*, 42(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690079>
- Shearer, C. B. y Karanian, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in neuroscience and education*, 6, 211-223. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D. y Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>
- Siegle, D., Wilson, H. E. y Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>
- Simonton, D. K. (2017). The genetic side of giftedness: A nature-nurture definition and a fourfold talent typology. En J. A. Plucker, A. N. Rinn, y M. C. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 335–352). Prufrock Press Inc.
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can “go it alone”. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 269-271. <https://doi.org/10.1177/0016986209346939>
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 357–365. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.004>

- Siwatu, K. O., Chesnut, S. R., Alejandro, A. Y. y Young, H. A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator*, 51(4), 277-296. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1192709>
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V. y Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 52(7), 862-888. <https://doi.org/10.1177/0042085915602534>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Smith, L. M. y Campbell, R. J. (2016). Theory and practice So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion. *Teachers and Teaching*, 22(2), 254–266. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055448>
- Smith, M. B., Bruner, J. S. y White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. Wiley.
- Snyder, K. y Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Sontag, C. y Stoeger, H. (2015). Can highly intelligent and high-achieving students benefit from a training of self-regulated learning in a regular classroom context? *Learning and Individual Differences*, 41, 43–53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.008>
- Soodak, L. y Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Soodak, L. y Podell, D. (1996). Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401–412. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00047-N](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00047-N)
- Southern, W. T. y Jones, E. D. (Eds.). (1991). *The academic acceleration of gifted children*. Teachers College Press.
- Southern, W. T. y Jones, E. D. (2004). “Types of acceleration: Dimensions and issues,” En N. Colangelo, S. Assouline, y M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 5–12). University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Southern, W. T., Jones, E. D. y Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 29-35. <https://doi.org/10.1177/001698628903300105>
- Spearman, C. E. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.
- Stanford, B. y Reeves, S. (2009). Making it happen: Using differentiated instruction, retrofit framework, and universal design for learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6), 1–9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967757.pdf>

- Stanley, J. C. (1976). The Case for Extreme Educational Acceleration of Intellectually Brilliant Youths. *Gifted Child Quarterly*, 20(1), 66-75. <https://doi.org/10.1177/001698627602000120>
- Steenbergen-Hu, S. y Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness* (pp. 223-43). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1994). Reforming school reform: Comments on multiple intelligences: The theory in practice. *Teachers College Record*, 95(4), 561.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12, 159-179. <https://doi.org/10.1080/13598130120084311>
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity research journal*, 24(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>
- Sternberg, R. J., Castejon, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J. y Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: an empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.1.1>
- Stoeger, H. y Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6(2), 261-271. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854979.pdf>
- Stoeger, H. y Ziegler, A. (2010). Do pupils with differing cognitive abilities benefit similarly from a self-regulated learning training program? *Gifted Education International*, 26(1), 110- 123. <https://doi.org/10.1177/026142941002600113>
- Subotnik R. F. y Jarvin L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. En Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2-ª ed., pp. 343-357). Cambridge University Press.
- 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, Supplement*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231–245). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-015>
- Subotnik, R. F., Pillmeier, E. y Jarvin, L. (2009). The psychosocial dimensions of creativity in mathematics: Implications for gifted education policy. En R. Leikin, A. Berman y B. Koichu, *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 165-179). Brill Sense.
- Szymanski, A., Croft, L., y Godor, B. (2018). Determining Attitudes Toward Ability: A New Tool for New Understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29–55. <https://doi.org/10.1177/1932202X17738989>
- Talsma, P. A., Van Den Bercken, J. H., Houtmans, T. J. y De Bruyn, E. J. (1992). Assessment in the domain of achievement motivation: Facet design based item classification. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(2), 135-148.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 21-53). Cambridge University Press.
- Tao, T. y Shi, J. (2018). Enriched education promotes the attentional performance of intellectually gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1423043>
- Tepe, D. y Demir, K. (2012). Preschool Teachers' Self Efficacy Beliefs Scale. *Abant İzzet Baysal University Faculty Journal of Education*, 12(2), 137-158.
- Terman, L. M. (1922). A New Approach to the Study of Genius. *Psychological Review*, 29(4), 310–318. <https://doi.org/10.1037/h0071072>
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Terman, L. M. y Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: 25 years' follow-up of a superior group*. Stanford University Press.
- Terman, L. M. y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. 5. The gifted group at mid-life*. Stanford Univer. Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roepers Review*, 39(3), 210–212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Tirri, K. y Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. En D. J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 761–776). Sage.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2-ª ed. Rev.). Pearson Education.

- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. En C.M. Callahan y H.L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of Gifted Education* (pp. 279-292). Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2018). Complex Instruction: A Model for Reaching Up—and Out. *Gifted Child Today*, 41(1), 7–12. <https://doi.org/10.1177/1076217517735355>
- Tomlinson, C. A. y Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. y McTighe, J. (2006). *Integrating DI y understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- Torrego, J. C. (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM.
- Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 67-86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/487702>
- Tourón, J. (2004), De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez, *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 369-400). Pearson
- 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>
- Townsend, M. A. y Patrick, H. (1993). Academic and psychosocial apprehensions of teachers and teacher trainees toward the educational acceleration of gifted children. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28(1), 29–41
- Treffinger, D. J. (2009). Myth 5: Creativity Is Too Difficult to Measure. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 21–23. <https://doi.org/10.1177/001698628202600107>
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58–64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Tschannen-Moran, M. y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tschannen-Moran, M. y McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Tschannen-Moran, M., Uline, C., Woolfolk Hoy, A. y Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247–272. <https://doi.org/10.1108/09578230010342312>

- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <http://www.jstor.org/stable/1170754>
- Ullén, F., Hambrick, D. Z. y Mosing, M. A. (2016). Rethinking expertise: A multifactorial gene–environment interaction model of expert performance. *Psychological Bulletin*, 142(4), 427–446. <https://doi.org/10.1037/bul0000033>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Urraca-Martínez, M. L., Sastre-Riba, S. y Viana-Sáenz, L. (2021). World perception and high intellectual ability: A comparative study. *Psicología Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.5093/PSED2020A15>
- Van den Bergh, L., Ros, A. y Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772–809. <https://doi.org/10.3102/0002831214531322>
- Van Dijk, A. M., Eysink, T. H. S. y de Jong, T. (2016). Ability-related differences in performance of an inquiry task: The added value of prompts. *Learning and Individual Differences*, 47, 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.008>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. y Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153–174. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 349–369). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0000038-023>
- VanTassel-baska, J. y Brown, E. F. (2007). Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342–358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- VanTassel-Baska, J. y Hubbard, G. F. (2016). Classroom-Based Strategies for Advanced Learners in Rural Settings. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 285–310. <https://doi.org/10.1177/1932202X16657645>
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D. y Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 110–123. <https://doi.org/10.1177/001698620204600204>

- VanTassel-baska, J., William, C. y Johnsen, S. K. (2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182–205. <https://doi.org/10.1177/0016986207299880>
- Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G. y Rankin, F. (1997, Julio/Agosto). *Acceleration: The good, the bad and the ugly* [Congreso]. 12th Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, Seattle, Washington.
- Vidergor, H. E. y Eilam, B. (2011). Impact of Professional Development Programs for Teachers of the Gifted. *Gifted and Talented International*, 26(1–2), 143–161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598>
- Vogel, T. y Wänke, M. (2016). *Attitudes and Attitude Change* (2.ª ed. Rev.). Psychology Press.
- Vogelaar, B., Resing, W. C. M., Stad, F. E. y Sweijen, S. W. (2019). Is planning related to dynamic testing outcomes? Investigating the potential for learning of gifted and average-ability children. *Acta Psychologica*, 196, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.04.004>
- Vogl, K. y Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68. <https://doi.org/10.1177/0016986213513795>
- Voss, T., Kunter, M. y Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., 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/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Attevelde, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachista, M. S. M. y Meeter, M. (2021). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34, 39-71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the US and Abroad. Technical Report. *National Staff Development Council*.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weisel, A. y Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157– 174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Westphal, A., Vock, M. y Stubbe, T. (2017). Grade Skipping From the Perspective of Teachers in Germany: The Links Between Teachers' Decisions, Acceptance, and Perceived Knowledge. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 73–86. <https://doi.org/10.1177/0016986216670727>

- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*, 5–22. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education, 21*, 747–766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.009>
- White, D. A. y Breen, M. (1998). Edutainment: Gifted education and the perils of misusing multiple intelligences. *Gifted Child Today, 4*(2), 12–14, 16–17. <https://doi.org/10.1177/107621759802100205>
- Willard-Holt, C. y Holt, D. G. (1997). Multiple intelligences and gifted education. *Gifted Education Press Quarterly, 11*(2), 6–9.
- Witty, P. A. (1958). Who are the gifted? En N. B. Henry (Ed.), *Education of the gifted: The fifty-seventh yearbook for the National Society for the Study of Education* (pp. 41–63). University of Chicago Press.
- Wolters, C. A. y Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of self-efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L. y Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 54*(3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/15566382.2016.12033952>
- Woolfolk Hoy, A. y Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- World Council for Gifted and Talented Children. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. [https:// world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf](https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf)
- Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 242-244.
- Worrell, F. C. y Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology, 27*(4), 319-340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Dixson, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Yelpaze, I. y Yakar, L. (2020). Comparison of Teacher Training Programs in terms of Attitudes towards Teaching Profession and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Meta-Analysis. *International Journal of Assessment Tools in Education, 7*(4), 549–569. <https://doi.org/10.21449/ijate.725701>

- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. y Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & answers*, 33, Regional Educational Laboratory Southwest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf>
- Yuste, C. (1992). *BADYG-M. Manual técnico*. CEPE.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. En D. BarTal y A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp.315-334). Cambridge University Press.
- Zeidner, M. y Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
- Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C. y Myszkowski, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, 216–223. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.003>
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 411-436). Cambridge University Press.
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W. y Stoeger, H. (2017). Exogenous and Endogenous Learning Resources in the Actiotope Model of Giftedness and Its Significance for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310–333. <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.ª ed.) (pp. 1-37). Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. y Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of learning: Process approaches to personal development. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra y J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 399- 425). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-014>

Anexos

Anexo I: Escala original de actitudes hacia las altas capacidades, DATA.

Tabla A.1.

Escala original "Attitudes Towards Ability: A New Tool for New Understanding"

First dimension: Focus on Others
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gifted education separates students into superior and "less-than" groups. 2. The mastery of basic skills is more critical than letting a few students get further and further ahead. 3. The public has a greater responsibility to help children who are below average in intelligence than to help children who are above average in intelligence. 4. Funding for gifted education reduces the amount of resources available for students who need accommodations for other special needs. 5. Most students are not gifted, so gifted students should NOT be the focus of the teacher's attention. 6. Grouping gifted children together is unfair even if shown to be effective.
Second dimension: Grade Skipping
<ol style="list-style-type: none"> 7. Most gifted students will fare better with interventions other than academic acceleration. (Reversed) 8. Many more students could benefit from whole-grade acceleration (grade skipping). 9. Grade skipping in elementary school is an effective way to appropriately challenge gifted students. 10. Grade skipping in middle school is an effective way to appropriately challenge gifted students.
Third dimension: Concerns with acceleration
<ol style="list-style-type: none"> 11. A child who skips a grade cannot compensate for material that is missed by skipping. 12. Gifted students who skip a grade often have problems because of their new school placement. 13. Students who are accelerated have problems with their new classmates. 14. Acceleration results in gifted children being isolated from other children.
Fourth dimension: Identification
<ol style="list-style-type: none"> 15. Children who come from high-poverty backgrounds are typically NOT as gifted as those from more affluent homes. (Reversed) 16. Using nontraditional means to identify gifted students who are culturally and linguistically diverse lowers the standards of the gifted program. (Reversed) 17. A student for whom English is a second language must first be proficient in English before he or she could benefit from academic classes for gifted students. (Reversed) 18. Students identified as gifted may also be underachievers in their everyday work. 19. All people, regardless of race, ethnicity, gender, or socioeconomic status (SES), have equal percentages of gifted learners.
Fifth dimension: Curriculum and policy
<ol style="list-style-type: none"> 20. Teachers should provide specific instruction at the level necessary for gifted students to develop their talent. 21. When planning interventions for gifted students, it is more important to consider the appropriate level of academic challenge than chronological age. 22. Programs for gifted learners should be mandated. 23. All teachers should receive professional development annually in gifted education. 24. Every state should have a policy that permits acceleration.

Anexo II: Cuestionario DATA, modificado para su adaptación al Castellano

Bloque 1. Centrarse en los/as demás

	1	2	3	4
1. La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades separa a los estudiantes en grupos superiores y “menos que”.				
2. El dominio de las competencias básicas es más importante que el que unos pocos estudiantes avancen más y más.				
3. Debe haber mayor responsabilidad en ayudar al alumnado que tiene un nivel intelectual bajo que en ayudar al alumnado que tiene una elevada inteligencia.				
4. Financiar la educación del alumnado con altas capacidades reduce la cantidad de recursos disponibles para atender otro tipo de necesidades especiales.				
5. La mayoría del alumnado no tiene altas capacidades por lo que los estudiantes con altas capacidades intelectuales NO deben ser el foco del profesor.				
6. Agrupar al alumnado con altas capacidades es injusto aunque se haya demostrado que es efectivo.				

Bloque 2. Salto de curso

	1	2	3	4
7. Son más beneficiosas para el alumnado con altas capacidades intervenciones que no supongan la aceleración académica.				
8. Muchos más estudiantes podrían beneficiarse de la aceleración de curso completo (salto de curso).				
9. El salto de curso en educación primaria es una manera efectiva de ajustar adecuadamente el nivel al alumnado con altas capacidades.				
10. El salto de curso en educación secundaria es una manera efectiva de ajustar adecuadamente el nivel de reto al alumnado con altas capacidades.				

Bloque 3. Preocupaciones con la aceleración

	1	2	3	4
11. Un/a niño/a que salta un curso no puede compensar el contenido que no ha trabajado por realizar esa aceleración.				
12. El alumnado con altas capacidades que salta un curso a menudo tiene problemas debido a su nueva ubicación en la escuela.				
13. Los estudiantes a los que se ha aplicado la aceleración académica tienen problemas con sus nuevos compañeros de clase.				
14. La aceleración hace que el alumnado con altas capacidades sean aislados de los demás niños/as.				

Bloque 4. Identificación

	1	2	3	4
15. Los/as niños/as que provienen de entornos muy desfavorecidos no suelen tener tantas altas capacidades como los/as que provienen de hogares con altos ingresos.				
16. El uso de métodos no tradicionales para identificar estudiantes con altas capacidades, cultural y lingüísticamente diversos, disminuye la calidad de los programas dirigidos al alumnado con alta capacidad.				
17. El alumnado debe dominar primero la lengua vehicular del centro antes de poder beneficiarse de programas para alumnado con altas capacidades.				
18. Los estudiantes identificados con altas capacidades también pueden tener un bajo rendimiento en su trabajo diario.				
19. Todos los grupos independientemente de la raza, etnia, género o estatus socioeconómico, presentan el mismo porcentaje de alumnado con altas capacidades intelectuales.				

Bloque 5. Curriculum y política educativa

	1	2	3	4
20. El profesorado debe proporcionar la instrucción específica, al nivel necesario, para que los estudiantes con altas capacidades desarrollen su talento.				

Anexos

21. Cuando se planifica la intervención educativa para el alumnado con altas capacidades es más importante tener en cuenta el nivel académico que la edad cronológica.				
22. Los programas para estudiantes con altas capacidades deberían ser obligatorios.				
23. Todo el profesorado debería recibir anualmente formación sobre la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad.				
24. Todos los sistemas educativos deberían permitir la aceleración académica.				

Anexo III: Documento informativo sobre la investigación.

Carta en castellano

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

Estimada y estimado miembro del equipo directivo,

Por favor, **te pido que compartas con el profesorado de tu centro educativo este mensaje.**

Estamos realizando una **investigación** acerca de las **actitudes** y el **nivel de autoeficacia del profesorado** en relación con la respuesta educativa al **alumnado con altas capacidades.**

Por ello, **queremos pedir al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que participe en esta investigación,** respondiendo a un cuestionario que se completa en **10 minutos.**

Por otro lado, **si respondes a este correo,** independientemente de que el profesorado del centro rellene o no el cuestionario, entenderemos que estáis interesados en los resultados de la investigación, por lo que al terminar la investigación **se os hará llegar un informe** compartiendo con vosotros los datos más significativos recogidos en la investigación.

Gracias por tu colaboración,
Lucía Barrenetxea

TOTALMENTE ANÓNIMO Y
CONFIDENCIAL

LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN AYUDARÁN A
DISEÑAR FORMACIONES

Haz click aquí para ver el
[video de presentación](#)



luciabarrenetxea@deusto.es



+94 4139000
(2115)

LINK AL CUESTIONARIO

En euskera:

https://grupopsi.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_4ZyVuc7fcoqJT5Y

En castellano:

https://grupopsi.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_6KC97zloVy8eP4O

ESTA INVESTIGACIÓN
FORMA PARTE DE
UNA TESIS DOCTORAL

Que se está realizando en la
Universidad de Deusto.

Carta en euskera

ADIMEN GAITASUN HANDIEN INGURUKO IKERKETA

Ikastetxeko zuzendaritza taldeko kide estimatua,

Arren **eskatzen dizut mezu hau ikastetxeko irakasleei helarazteko.**

Euskal Autonomia Erkidegoko irakasleen **jarrerak adimen gaitasun handiak** dituzten ikasleei bideratutako hezkuntza-erantzunaren inguruan eta arlo honekiko **autoeraginkortasun** maila ezagutzeko helburua duen ikerketa proiektu batetik zuzentzen gataizue.

Horregatik, zuen ikastetxeko **irakasleei** (Haur, Lehen zein Bigarren hezkuntzako etapetan lan egiten dutenak) ikerketa honetan parte har dezaten eskatu nahi diegu, **10 minutu** beharko dituen **galdetegi bati erantzunez.**

Bestalde, **korreo honi erantzuten badiozu**, ikastetxeko irakasleak galdetegia bete edo ez, ikerketa honen emaitzetan interesa duzuela ulertuko dugu eta **ikerketaren amaieran informe bat helaraziko zaizue** ikerketan bildutako datu esanguratsuenak zuekin elkarbanatuz.

ERABAT ANONIMOA ETA
KONFIDENTZIALA

IKERKETAREN EMAITZAK
FORMAKUNTZAK
DISEINATZEKO BALIOGARRIAK

Hemen klikatu
Aurkezpen bideoa
ikusteko



luciabarrenetxea@deusto.es



+94 4139000
(2115)

GALDETEGIAREN ESTEKA

Euskaraz:

https://grupopsi.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_4ZyVuc7fcoqJTSY

Gaztelera:

https://grupopsi.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_6KC97zloVy8eP4O

IKERKETA HAU
DOKTORETZA TESI
BATEN PARTE DA

eta Deustuko Unibertsitatean
garatzen ari da.

Anexo IV: Tablas medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de “Autoeficacia Docente en la Respuesta Educativa a la Alta Capacidad” (ADREAC) y las tres escalas del cuestionario “Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad” (AEAC)

Tabla A.2.

Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos del cuestionario de “Autoeficacia Docente en la Respuesta Educativa a la Alta Capacidad” (ADREAC)

Variables independientes	Subgrupos	M	DT
Sexo	Hombre	3,24	0,78
	Mujer	3,21	0,70
Edad	20-29 años	3,27	0,72
	30-39 años	3,27	0,72
	40-49 años	3,13	0,76
	50-59 años	3,20	0,65
	60+ años	3,32	0,76
Años trabajados	Menos de 5	3,23	0,75
	5-15	3,16	0,70
	Más de 15	3,21	0,72
Titularidad centro	Público	3,12	0,72
	Concertado	3,36	0,69
	Privado	3,50	0,72
Ubicación centro	Urbano	3,20	0,72
	Rural	3,27	0,71
Experiencia previa AACC	No	3,04	0,74
	Sí	3,46	0,62
Formación AACC	No	2,88	0,77
	No, aunque he leído/visto/escuchado al respecto	3,27	0,60
	Sí, menos de 10 horas	3,14	0,69
	Sí, entre 10 y 50 horas	3,68	0,47
	Sí, más de 50 horas	3,90	0,50
Tipo formación	Inicial	3,28	0,72
	Continua	3,47	0,63
	Específica universitaria	3,77	0,79
Voluntariedad formación	Voluntaria	3,49	0,65
	No voluntaria	3,27	0,74
Cercanía AACC	No	2,96	0,71
	Sí	3,37	0,68
Autopercepción AACC	No	3,17	0,71
	Quizás	3,46	0,72
	Sí	3,66	0,64

Tabla A.3.

Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de la escala "Elitismo" del cuestionario "Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad" (AEAC)

Variables independientes	Subgrupos	M	DT
Sexo	Hombre	2,79	0,59
	Mujer	2,83	0,65
Edad	20-29 años	2,72	0,60
	30-39 años	2,79	0,66
	40-49 años	2,85	0,67
	50-59 años	2,85	0,60
	60+ años	2,97	0,61
Años trabajados	Menos de 5	2,71	0,57
	5-15	2,85	0,68
	Más de 15	2,85	0,63
Titularidad centro	Público	2,88	0,62
	Concertado	2,71	0,64
	Privado	2,78	0,50
Ubicación centro	Urbano	2,83	0,62
	Rural	2,78	0,66
Experiencia previa AACC	No	2,84	0,59
	Sí	2,79	0,69
Formación AACC	No	2,77	0,64
	No, aunque he leído/visto/escuchado al respecto	2,81	0,62
	Sí, menos de 10 horas	2,87	0,60
	Sí, entre 10 y 50 horas	2,80	0,68
	Sí, más de 50 horas	3,04	0,66
Tipo formación	Inicial	2,68	0,57
	Continua	2,93	0,66
	Específica universitaria	3,05	0,60
Voluntariedad formación	Voluntaria	2,89	0,67
	No voluntaria	2,80	0,52
Cercanía AACC	No	2,74	0,62
	Sí	2,86	0,64
Autopercepción AACC	No	2,81	0,64
	Quizás	2,93	0,59
	Sí	2,72	0,47

Tabla A.4.

Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de la escala “Adaptación Curricular” del cuestionario “Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad” (AEAC)

Variables independientes	Subgrupos	M	DT
Sexo	Hombre	3,30	0,52
	Mujer	3,39	0,55
Edad	20-29 años	3,48	0,52
	30-39 años	3,40	0,57
	40-49 años	3,34	0,56
	50-59 años	3,31	0,51
	60+ años	3,33	0,52
Años trabajados	Menos de 5	3,47	0,53
	5-15	3,38	0,59
	Más de 15	3,32	0,51
Titularidad centro	Público	3,36	0,52
	Concertado	3,40	0,57
	Privado	3,37	0,48
Ubicación centro	Urbano	3,38	0,55
	Rural	3,35	0,51
Experiencia previa AACC	No	3,38	0,51
	Sí	3,36	0,57
Formación AACC	No	3,35	0,55
	No, aunque he leído/visto/escuchado al respecto	3,36	0,59
	Sí, menos de 10 horas	3,39	0,48
	Sí, entre 10 y 50 horas	3,36	0,49
	Sí, más de 50 horas	3,60	0,45
Tipo formación	Inicial	3,46	0,46
	Continua	3,39	0,49
	Específica universitaria	3,38	0,55
Voluntariedad formación	Voluntaria	3,40	0,49
	No voluntaria	3,43	0,46
Cercanía AACC	No	3,34	0,53
	Sí	3,40	0,55
Autopercepción AACC	No	3,37	0,53
	Quizás	3,44	0,60
	Sí	3,33	0,52

Tabla A.5.

Medias y desviaciones típicas de los ANOVAs realizados con los datos de la escala “Aceleración” del cuestionario “Actitudes Educativas hacia la Alta Capacidad” (AEAC)

Variables independientes	Subgrupos	M	DT
Sexo	Hombre	2,46	0,36
	Mujer	2,48	0,39
Edad	20-29 años	2,38	0,41
	30-39 años	2,49	0,37
	40-49 años	2,46	0,38
	50-59 años	2,55	0,37
	60+ años	2,42	0,38
Años trabajados	Menos de 5	2,39	0,43
	5-15	2,48	0,34
	Más de 15	2,51	0,38
Titularidad centro	Público	2,48	0,39
	Concertado	2,44	0,38
	Privado	2,78	0,20
Ubicación centro	Urbano	2,48	0,38
	Rural	2,44	0,38
Experiencia previa AACC	No	2,44	0,38
	Sí	2,52	0,39
Formación AACC	No	2,42	0,36
	No, aunque he leído/visto/escuchado al respecto	2,46	0,39
	Sí, menos de 10 horas	2,49	0,41
	Sí, entre 10 y 50 horas	2,54	0,38
	Sí, más de 50 horas	2,62	0,35
Tipo formación	Inicial	2,43	0,35
	Continua	2,55	0,38
	Específica universitaria	2,71	0,56
Voluntariedad formación	Voluntaria	2,54	0,38
	No voluntaria	2,47	0,42
Cercanía AACC	No	2,44	0,36
	Sí	2,49	0,40
Autopercepción AACC	No	2,46	0,38
	Quizás	2,55	0,37
	Sí	2,59	0,41

