

# Propiedades psicométricas del Cuestionario de Mitos sobre Altas Capacidades Intelectuales en población colombiana<sup>1</sup>

Karol Gutiérrez-Ruiz<sup>2</sup>

Recibido: Septiembre 2021/ Evaluado: Febrero 2022/ Aceptado: Marzo 2022

**Resumen.** INTRODUCCIÓN: El presente trabajo muestra el proceso de adaptación y estudio de las propiedades psicométricas del Cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales en población colombiana. La versión inicial del cuestionario constaba de una escala dicotómica de 20 ítems estructurados en cuatro dimensiones. MÉTODO: Se realizaron dos estudios cuantitativos de alcance descriptivo mediante una metodología de encuesta de carácter transversal. El cuestionario se aplicó en un primer momento a una muestra de 160 profesores; y en un segundo momento a 424 profesores de instituciones educativas públicas y privadas de diferentes regiones de Colombia. Los datos fueron sometidos a un estudio de consistencia interna y de la estructura factorial mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). RESULTADOS: Los resultados obtenidos en el AFE permitieron reducir el cuestionario a 18 ítems manteniendo cuatro dimensiones, que se pusieron a prueba mediante el AFC. La versión final del instrumento quedó conformada por 15 ítems y tres dimensiones: Mitos relacionados con el perfil de las altas capacidades intelectuales (ACI) y logros; Mitos relacionados con la adaptación social y aspectos físicos; y Mitos relacionados con la naturaleza de las ACI. DISCUSIÓN: El modelo de tres dimensiones es apropiado con unos índices de bondad de ajuste elevados y fiabilidades altas en las tres dimensiones y escala total. Este cuestionario es una herramienta fiable para la valoración de falsas creencias sobre las ACI en el profesorado colombiano.

**Palabras clave:** Creencia; estudiante superdotado; inteligencia; análisis factorial

## [en] Psychometric properties of the Questionnaire of Myths about Giftedness in the Colombian population

**Abstract.** INTRODUCTION: The present work shows the adaptation process and psychometric properties study of the Questionnaire of myths about Giftedness in the Colombian population. The initial version of the questionnaire consisted of a dichotomous scale of 20 items structured in four dimensions. METHOD: Two descriptive quantitative studies were carried out using a cross-sectional survey methodology. The questionnaire was applied at first to a sample of 160 teachers; and in a second moment, 424 teachers from public and private educational institutions from different regions of Colombia. The data were subjected to a study of internal consistency and the factorial structure by means of exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). RESULTS: The results obtained in the EFA made it possible to reduce the questionnaire to 18 items, maintaining four dimensions, which were tested using the CFA. The final version of the instrument was made up of 15 items and three dimensions: Myths related to the profile of giftedness and achievements; Myths related to social adaptation and physical aspects; and Myths related to the nature of giftedness. DISCUSSION: The three-dimensional model is appropriate with high goodness-of-fit indices and high reliabilities in all three dimensions and full scale. This questionnaire is a reliable tool for the assessment of false beliefs about giftedness in Colombian teachers.

**Keywords:** Belief; gifted students; intelligence; factorial analysis

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1 Concepciones sobre altas capacidades intelectuales. 1.2 Mitos sobre altas capacidades intelectuales. 2. Método. 2.1 Participantes. 2.2 Instrumentos. 2.3 Procedimiento. 2.4 Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1 Estudio 1. 3.2 Estudio 2. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Gutiérrez-Ruiz, K. (2022) Propiedades psicométricas del Cuestionario de Mitos sobre Altas Capacidades Intelectuales en población colombiana. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 667-677.

<sup>1</sup> Este artículo es un producto derivado del proyecto "Percepciones del profesorado colombiano sobre las altas capacidades intelectuales de estudiantes de colegios públicos y privados".

<sup>2</sup> Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia)  
e-mail: [kgutierrez@utb.edu.co](mailto:kgutierrez@utb.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6808-9086>

## 1. Introducción

La gran variedad de conceptos y modelos sobre la alta capacidad intelectual, también llamada superdotación, el desconocimiento de su naturaleza y de las características de las personas con esta condición, ha dado lugar a la aparición de falsas creencias o mitos que dificultan la identificación de estas personas y la atención educativa adecuada para que puedan desarrollar todo su potencial (Barrenetxea-Mínguez & Martínez-Izaguirre, 2020; García-Barrera et al., 2021). Combatir estas falsas creencias desde la formación docente es un reto de los sistemas educativos en Iberoamérica (Barrera-Algarín et al., 2021; García-Barrera, & de la Flor, 2016; López et al., 2019; Mendioroz et al., 2019; Torrego et al., 2017).

Para evaluar la presencia de mitos sobre las altas capacidades intelectuales (ACI) en el profesorado colombiano se realizó la adaptación y validación del instrumento elaborado por Pérez-Tejera et al. (2017), con el objetivo de proporcionar una herramienta fiable para medir falsas creencias sobre la superdotación.

### 1.1. Concepciones sobre altas capacidades intelectuales

Existen diferentes concepciones o modelos que han tratado de explicar las ACI. Estos modelos han surgido en diferentes momentos históricos en respuesta a la evolución del modelo de hombre y al ideal de educación del momento, e incluyen los aportes de diversas disciplinas como la filosofía, la pedagogía, la psicología, entre otras (Covarrubias, 2018).

Una de las concepciones más difundidas, el modelo basado en capacidades, parte de la medición psicométrica de la inteligencia como una condición innata o genética (Terman, 1916). Desde este modelo se definen las ACI en términos del coeficiente intelectual (CI), en particular, Terman adoptó la idea de que la superdotación se reconocía por un CI por encima de 140 o aproximadamente 2 ½ desviaciones estándar por encima de la puntuación media de 100 en la versión de la prueba de inteligencia de Binet (Sternberg et al., 2021). Mucho se ha criticado esta concepción argumentando que la ACI no es un rasgo simple, atributo o condición natural que tienen unos sí y otros no, y que se pueda plasmar en una puntuación de CI (Tourón, 2020). Los modelos basados en el rendimiento igualan la superdotación a un alto logro creativo (habilidad por encima de la media). Desde estos modelos se va más allá de la concepción psicométrica de la inteligencia y se incorporan variables personales y ambientales (modelos multifactoriales). La propuesta de Marlan (1972) considera la superdotación en términos de habilidades extraordinarias mediante las cuales un individuo es capaz de alcanzar altas realizaciones. El criterio más representativo de este modelo es la excepcionalidad e incluye un conjunto de aspectos en la identificación de individuos con sobredotación: capacidad intelectual general, pensamiento creativo, aptitud académica específica, capacidad en el liderazgo, capacidad en las artes visuales o representativas, y capacidad psicomotriz.

La teoría de los tres anillos (Renzulli, 1978, 1986) también hace parte de estos modelos, desde esta teoría se consideran tres factores en interacción: habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Estos tres elementos en conjunto dan lugar a productos sobresalientes y, por tanto, a personas altamente productivas, siendo la superdotación una condición que se puede desarrollar en algunas personas cuando hay una interacción apropiada entre el individuo y su entorno.

Por su parte, el modelo diferenciado de superdotación y talento de Gagné (1985) define la superdotación como “la posesión y el uso de habilidades naturales que se manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática” (Covarrubias, 2018, p. 56), y que mediante los procesos de desarrollo se convierten en talentos que se expresan en distintos campos de la actividad humana (la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte), superando al 90% de sus pares normativos. Este autor diferencia entre la superdotación y el talento, considerando el talento como la transformación de la aptitud natural en al menos un área hasta conseguir estar entre el 10% de sus pares activos en esa área concreta (Pérez-Tejera et al., 2017).

El modelo tetrártico de superdotación emergente (Sánchez-Manzano, 2010) entiende las capacidades como potenciales genéticos que emergen y se desarrollan como consecuencia de un proceso de adaptación al ambiente social y cultural al que pertenece un individuo. Estas capacidades también podrían inhibirse cuando el contexto social resulta poco estimulante o es perjudicial. Así, este modelo se propone como objetivo desarrollar los potenciales superdotados.

Por otro lado, los modelos cognitivos se centran en la elaboración y procesamiento de la información. La propuesta de Sternberg (1985a, 1985b) destaca en este campo, este autor propuso la teoría triárquica de la inteligencia, según la cual esta es un conjunto de capacidades y no un elemento unitario e inmodificable. Propone la existencia de tres tipos de inteligencia o capacidades básicas que determinan la capacidad intelectual: la inteligencia analítica o componencial, la inteligencia creativa o experiencial, y la inteligencia práctica o contextual.

Otra de las propuestas ampliamente difundida desde los modelos cognitivos es la teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner. Este autor concibe la inteligencia como la capacidad para la resolución de problemas, para generar nuevos planteamientos a resolver o de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. Reconoce que estas capacidades se pueden dar en diferentes ámbitos de la competencia humana e identifica al menos ocho tipos de inteligencia: espacial, lingüística, lógico-matemática, cinética-corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 1999).

Por último, los modelos socioculturales incluyen factores externos al sujeto, considerando el papel de la familia, la sociedad, la historia, la cultura, como factores que pudieran o no favorecer el desarrollo de los individuos superdotados. Se destaca en estos modelos la propuesta de Tannembaum (1986), quien define la superdotación como “el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética” (Covarrubias, 2018, p. 56). La idea central del modelo es que se requiere la coordinación entre el talento específico de una persona, un ambiente social favorable que permita el desarrollo del talento, y el valor que la sociedad le otorga a ese talento y a los productos que de este se generan (Sánchez-López, 2006). De acuerdo con este autor hay cinco factores que deben estar presentes de forma conjunta y que son necesarios para la expresión del potencial de un individuo: Habilidad general (factor G), aptitudes especiales, factores no intelectuales, apoyo ambiental (contexto social) y factores fortuitos o de oportunidad que influyen en la obtención del éxito. Van Boxtel y Mönks (1992) añaden la interacción familia – colegio – compañeros/amigos.

Dentro de los modelos socioculturales también se reconoce el trabajo de Subotnik et al. (2011) quienes proponen un megamodelo que considera la superdotación como el reflejo de los valores de la sociedad, se manifiesta en resultados reales, es específico de los dominios de actividad, resulta de la unión de factores biológicos, pedagógicos, psicológicos y psicosociales, y se refiere tanto a lo ordinario como a lo extraordinario. Por su parte, Dai (2017), en su teoría de la complejidad evolutiva, plantea que la superdotación debe verse desde el punto de vista del desarrollo como un sistema abierto, dinámico y adaptativo, que se cambia a sí mismo a medida que interactúa con los desafíos y las oportunidades que provee el entorno. En tanto que Cross y Olszewski-Kubilius (2020) proponen una concepción de la superdotación basada en la escuela, que enfatiza los diversos dominios de la superdotación que las escuelas buscan y reconocen.

Recientemente, Sternberg (2020) introdujo el concepto de superdotación transformacional y transaccional, en la primera el individuo busca cambiar positivamente el mundo en algún nivel para hacer de este un lugar mejor; en tanto que la segunda es una superdotación en la que, una vez el individuo se identifica como superdotado, se espera que haga algo a cambio (e.g. tener un desempeño superior en pruebas estandarizadas o en cursos académicos, muestre a lo largo de su vida altos logros académicos, obtenga un empleo prestigioso, etc). Se entienden ambas formas de superdotación como la interacción entre una persona y las formas de instrucción, modelos a seguir y socialización que esta recibe a lo largo de su desarrollo. Desde esta postura el desarrollo de la superdotación no consiste solo en acelerar a los estudiantes en una materia o en enriquecer su aprendizaje, más bien consiste en ayudar a estas personas a encontrar propósito y significado en sus vidas para que luego influyan positivamente en su entorno social (Sternberg et al., 2021).

## 1.2. Mitos sobre altas capacidades intelectuales

Los mitos se entienden como creencias contrarias a la evidencia disponible. Son prejuicios que impiden que la realidad se analice adecuadamente y llevan a actuar de forma poco reflexiva (Tourón, 2000), pueden surgir en cualquier área de estudio y conllevan a la formación de estereotipos (Furnham & Hughes, 2014). El campo de las ACI no ha estado exento de la aparición de mitos o falsas creencias, en parte por la gran variedad de conceptos y modelos sobre la superdotación, y el desconocimiento de su naturaleza y de las características de quienes la poseen por parte del profesorado y de la sociedad en general (Pérez-Tejera et al., 2017). El recorrido teórico realizado en el apartado anterior da cuenta de la evolución del concepto de superdotación y de las controversias que aún persisten (¿existen una o varias inteligencias?, la relación entre la inteligencia y la creatividad, la inteligencia como capacidad innata o adquirida, etc.).

Pérez-Tejera et al. (2017) clasifican los mitos o concepciones erróneas sobre las ACI en cuatro grandes grupos: los mitos relacionados con el aspecto académico, mitos relacionados con la adaptación personal y social, mitos relacionados con aspectos físicos y personales, y mitos sobre la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades. En su estudio con 252 participantes encontraron falsas creencias relacionadas con la naturaleza de la superdotación, su rendimiento y logros, y el ajuste personal y social de estos individuos. En otros estudios con profesorado se ha encontrado un nivel elevado de falsas creencias y desconocimiento sobre las ACI (Baudson & Preckel, 2013, 2016; Cárdenas, 2011; Changas, 2007; García-Barrera et al., 2021; Kelemen, 2016; López et al., 2019; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Moon & Brighton, 2008).

Uno de los mitos más difundidos sobre la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades, es la creencia de que esta es enteramente innata o, todo lo contrario, que es un problema de trabajo duro. Estas posiciones parten de postulados genetistas o ambientalistas. Hoy día es bien conocido que la biología juega un papel decisivo en el desarrollo de los talentos, pero también es importante el trabajo disciplinado y la práctica continuada (Tourón, 2020). La excepcionalidad es un fenómeno multidimensional, no se trata de capacidades innatas, estáticas y fijas (Colangelo & Wood, 2015; García-Barrera et al., 2021; Olszewski-Kubilius et al., 2015; Pérez-Tejera et al., 2017; Tourón, 2020). La creencia generalizada de que las personas con ACI son alumnos aventajados, con un rendimiento académico destacado y que tienen el éxito asegurado en la sociedad, es otro mito ampliamente difundido. Si bien hay personas con ACI que pueden destacar en diversos campos del saber, hay otras que pueden llegar a experimentar fracaso escolar (Algaba-Mesa; & Fernández-Marcos, 2021). Este es un aspecto a tener en cuenta para evitar que los maestros creen expectativas poco realistas sobre los estudiantes que los lleven a tener un sentimiento de fracaso o frustración (Tourón, 2000).

Colangelo y Wood (2015) afirman que, al igual que cualquier otro sujeto, una persona con ACI puede experimentar ansiedad, pérdidas, conflictos interpersonales, etc., que lo exponen a situaciones de estrés, depresión o confusión. Por tanto, es falsa la creencia de que las personas con ACI están mejor ajustados, son más populares y felices que los demás, o el creer que estas personas tienen recursos sociales y de personalidad tales que son capaces de alcanzar su pleno desarrollo por sí mismos.

Otra falsa creencia es que los niños con ACI suelen pertenecer a clases sociales altas, con medios económicos que les permiten acceder a materiales y recursos educativos adecuados a sus necesidades. Tourón (2000) afirma que en ambientes desfavorecidos también se pueden encontrar niños y niñas con talento, por lo que no se debe vincular la ACI con la clase social. Esta falsa creencia es reflejo de la incidencia de la inequidad socioeconómica en la educación, la cual ha sido obstinadamente persistente durante los últimos años (Peters, 2022).

Creencias como las anteriores, entre otras, han generado ciertas actitudes hacia la población con ACI e incluso han precipitado decisiones para que los programas y recursos de un país se dirijan más hacia aquellos individuos con diferentes formas de discapacidad. Las concepciones erróneas contribuyen a que las actitudes entre los profesionales de la educación estén sesgadas, lo que a su vez influye en sus prácticas pedagógicas (Tourón et al., 2009), de allí la relevancia de detectar e intervenir sobre estas falsas creencias mediante la formación del profesorado. En este proceso de detección se requiere contar con instrumentos fiables para medir las falsas creencias sobre la superdotación, estos instrumentos deben adaptarse a las características de la población objetivo. Pérez-Tejera et al. (2017) han adaptado a población española el *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS* de Fernández-Molina y Castro-Zamudio (2011), partimos de ese instrumento para el estudio de sus propiedades psicométricas en población colombiana.

## 2. Método

El artículo desarrolla el proceso de adaptación y análisis de las propiedades psicométricas del *Cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales* en población colombiana. Se realizaron dos estudios, uno de carácter exploratorio con 160 participantes, y otro confirmatorio con 424 participantes. La metodología de este estudio corresponde a una investigación por encuesta transversal y de carácter cuantitativo dada la naturaleza numérica de los datos recopilados y su tratamiento estadístico, y el proceso estructurado y deductivo que ha seguido esta investigación. Al respecto, no se han realizado estudios en población colombiana sobre la fiabilidad y validez de instrumentos que miden falsas creencias sobre las ACI, por lo que en esta investigación se pretende analizar las propiedades psicométricas de un cuestionario con el fin de contar con una medida fiable para la detección de falsas creencias sobre la superdotación en Colombia.

### 2.1. Participantes

Participaron 584 sujetos en total, 223 hombres y 358 mujeres (3 participantes prefirieron no informar sobre su sexo), todos ellos profesores de instituciones educativas de 160 municipios de Colombia, siendo 45 profesores de pre-escolar, 176 de primaria, 297 de bachillerato, y 66 docentes multigrado<sup>3</sup>. Los sujetos fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

La muestra del estudio 1, correspondiente al análisis factorial exploratorio, estaba compuesta por 160 profesores, siendo 7 profesores de pre-escolar (4,4%), 46 profesores de primaria (28,7%), 92 profesores de bachillerato (57,5%) y 15 docentes multigrado (9,4%). 115 docentes pertenecían a instituciones educativas públicas (71,9%) y 45 a privadas (28,1%), 60 docentes laboraban en instituciones localizadas en zona rural (37,5%) y 100 en zona urbana (62,5%).

La muestra del estudio 2, correspondiente al análisis factorial confirmatorio, estaba compuesta por 424 profesores, siendo 38 profesores de pre-escolar (9%), 130 profesores de primaria (30,7%), 205 de bachillerato (48,3%) y 51 docentes multigrado (12%). 276 docentes pertenecían a instituciones educativas públicas (65,1%) y 148 a privadas (34,9%), 178 docentes laboraban en instituciones localizadas en zona rural (42%) y 246 en zona urbana (58%).

### 2.2. Instrumentos

El instrumento empleado para realizar la presente investigación se denomina *Cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales*, adaptado a población colombiana con base en el instrumento elaborado por Pérez-Tejera et al. (2017), el cual es una adaptación del *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS* de Fernández-Molina y Castro-Zamudio (2011). La recolección de la información se realizó mediante una encuesta en línea y de forma anónima, el cuestionario consta de un listado de afirmaciones sobre creencias relacionadas con las altas capacidades en los estudiantes a las que los profesores deben responder mediante una opción de respuesta dicotómica (sí/no), si están de acuerdo o no.

<sup>3</sup> Los niveles de educación primaria en Colombia son los cinco primeros años de instrucción básica mientras que el bachillerato son los seis siguientes. El pre-escolar comprende mínimo un grado obligatorio (Transición). En el país las aulas multigrado reúnen en un mismo espacio físico a niños de varios grados escolares, que son guiados por un solo maestro. Es una estrategia implementada en la educación rural debido a la baja matrícula de estudiantes, falta de infraestructura o por tratarse de zonas de difícil acceso.

El instrumento consta de 20 ítems estructurados en cuatro dimensiones (ver Tabla 1) y adicionalmente incluye variables sociodemográficas como el sexo del participante, tipo de institución educativa (pública o privada), área de acción de la institución (rural o urbana), y nivel educativo en el que se imparte docencia (pre-escolar, primaria, bachillerato o docente multinivel). Las dimensiones teóricas del cuestionario son (Pérez-Tejera et al., 2017):

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

Tabla 1. Dimensiones e ítems del Cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales

Dimensión	Cantidad de ítems	Ítems
Mitos relacionados con el aspecto académico y perfil de las ACI	7	3. Crear programas especiales para niños/as superdotados o trabajar de manera distinta con ellos es un error, estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal
		4. Los niños/as con altas capacidad obtienen rendimientos académicos altos.
		7. Los niños/as superdotados son buenos en todo
		9. Los niños/as superdotados tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones
		11. Los niños/as superdotados intelectualmente deben ser atendidos por profesores superdotados
		12. La atención a los alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas
		19. Un alto cociente intelectual (CI) asegura el éxito académico y profesional
Mitos relacionados con la adaptación personal y social	5	5. Los niños/as superdotados suelen ser raros y presentar problemas de desadaptación social
		16. Los niños/as superdotados solo se relacionan con niños/as de más edad
		17. A los niños/as superdotados hay que frenarlos para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social
		18. Los niños/as superdotados son líderes
		20. Los compañeros suelen rehuir de los niños/as con altas capacidades
Mitos relacionados con aspectos físicos y personales	4	8. Los niños/as superdotados, en especial los más destacados, llegan a ser adultos eminentes y creativos
		10. Los niños/as superdotados tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar sus objetivos por sí mismos
		14. Los niños/as superdotados suelen ser más torpes y poco hábiles en actividades deportivas
		15. Los niños/as superdotados suelen ser más débiles y enfermizos
Mitos relacionados con la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades	4	1. Los niños/as con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) alto, por encima de 130
		2. La superdotación es totalmente innata
		6. Existe una gran diversidad dentro del campo de la superdotación intelectual, los niños son muy heterogéneos
		13. Es muy fácil detectar a los superdotados/as, se les nota desde pequeños

### 2.3. Procedimiento

El presente estudio contó con el aval del Comité de investigaciones de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Todos los sujetos participaron voluntariamente y dieron su consentimiento. Los datos se recolectaron de forma anónima.

La difusión del cuestionario se realizó mediante envío por correo electrónico del enlace de acceso al mismo a los rectores de las instituciones educativas del territorio colombiano, las cuales se encuentran registradas en la base de datos abierta del Ministerio de Educación Nacional.

Se utilizó la adaptación del *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS* (Fernández-Molina & Castro-Zamudio, 2011) realizada por Pérez-Tejera et al. (2017). Se solicitó la autorización a los autores de este instrumento para su uso. Se revisó la redacción del cuestionario con el fin de identificar términos con diferencias culturales. Se identificó un término que fue modificado, en el ítem 14 se cambió el término “patoso” por “torpe”. Adicionalmente, se añadió el ítem 20 “Los compañeros suelen rehuir de los niños/as con altas capacidades”, una creencia común relacionada con la adaptación personal y social de estos niños a la que se hace referencia en la versión original del cuestionario *ACIS* (Fernández-Molina & Castro-Zamudio, 2011). El cuestionario modificado constituyó el instrumento preliminar en su nueva versión.

La nueva versión del instrumento se sometió a una prueba piloto con 20 docentes con el fin de recoger sus impresiones acerca de la claridad y usabilidad del mismo. Los resultados del pilotaje mostraron que el cuestionario era claro y de fácil diligenciamiento por lo que se confirmó como versión definitiva. Se procedió con el envío del cuestionario mediante el procedimiento descrito previamente. El instrumento estuvo disponible en línea durante tres meses.

## 2.4 Análisis de datos

Estudio 1. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) a partir de una matriz de correlación tetracórica, ya que las variables del estudio son dicotómicas (Freiberg et al., 2013; Richaud, 2005). Se empleó el procedimiento para determinar el número de factores Implementación óptima del análisis paralelo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) y el método para la extracción de factores comunes Mínimos cuadrados no ponderados robusta (Bollen, 1989) con criterio de rotación Varimax normalizado (Kaiser, 1958); y se analizó la consistencia interna mediante el Alfa ordinal, empleando el programa estadístico Factor Analysis v.11.02.04. Para el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas los cálculos se realizaron mediante el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS versión 26.

Estudio 2. Al finalizar el primer estudio se procedió a realizar un segundo empleando las pautas para la recolección de datos que se describen en el procedimiento. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el programa AMOS 26, esto con el fin de contrastar la estructura factorial exploratoria. Se utilizó para la estimación de los parámetros de bondad de ajuste el método de Máxima verosimilitud. Para valorar la bondad del ajuste del modelo identificado, se consideró la prueba  $\chi^2$ /grados de libertad (Schumacker & Lomax, 2004), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) (Byrne, 2001; Hu & Bentler, 1999), y la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) (Hu & Bentler, 1998). Se compararon estos resultados con los obtenidos mediante el programa Factor Analysis v.11.02.04 mediante el método de estimación Mínimos cuadrados no ponderados robusto (Bollen, 1989) y se analizó la fiabilidad del instrumento mediante el Alfa ordinal.

## 3. Resultados

### 3.1. Estudio 1

En la Tabla 2 se presentan las cargas factoriales estimadas mediante una matriz de correlaciones tetracórica. Se realizó una prueba de consistencia interna mediante el análisis de fiabilidad Alfa ordinal y un análisis de componentes principales con rotación Varimax normalizada. Los ítems que no se agruparon en un factor con cargas factoriales superiores a .30 fueron eliminados (ítem 6 y 11).

En la solución final los *eigenvalues* superiores a 1 mostraron la existencia de cuatro factores que explican el 55.4% de la varianza. Los ítems presentan cargas factoriales superiores a .35 dentro de su factor y comunalidades mayores a .30. El instrumento final quedó conformado por 18 reactivos que se presentan en la Tabla 2.

El AFE evidenció una reorganización de los ítems en la muestra colombiana en contraste con los factores teóricos del instrumento. Algunos ítems de la dimensión *Mitos relacionados con la adaptación personal y social* se agruparon en un solo factor con ítems de la dimensión *Mitos relacionados con aspectos físicos y personales*, a esta dimensión se le denominó *Mitos relacionados con la adaptación social y aspectos físicos* ( $\alpha$ ordinal = .91). Los ítems 3, 4 y 12 conformaron un nuevo factor referente a creencias sobre la atención educativa a estudiantes con *ACI* ( $\alpha$ ordinal = .83), y algunos ítems de la dimensión *Mitos relacionados con el aspecto académico y perfil de las ACI* se agruparon en un solo factor con ítems de la dimensión *Mitos relacionados con aspectos físicos y personales*, a este factor se le denominó *Mitos relacionados con el perfil de ACI y logros* ( $\alpha$ ordinal = .92). Los ítems 1, 2 y 13 conformaron el factor *Mitos relacionados con la naturaleza de las ACI* ( $\alpha$ ordinal = .90).

La prueba de esfericidad de Bartlett's fue significativa (1744.2,  $gl= 190$ ,  $Sig.= .0000$ ), el determinante de la matriz fue  $<0.000001$ , y el indicador de adecuación del tamaño de muestra Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado ( $KMO=.86$ ).

Tabla 2. Ponderaciones de factores rotados para el AFE del Cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales

Ítems	Carga factorial			
	F1	F2	F3	F4
I7	.50			
I8	.74			
I9	.67			
I10	.52			
I18	.42			
I19	.79			
I3		.72		
I12		.60		
I4		.32		
I5			.78	
I14			.63	
I15			.49	
I16			.38	
I17			.54	
I20			.52	
I1				.66
I2				.62
I13				.44

*Nota.* Los ítems con cargas superiores a .3, que aparecen en más de un factor, han sido ubicados teniendo en cuenta la carga más elevada o donde teóricamente tengan más sentido.

### 3.2. Estudio 2

Se llevó a cabo un AFC con el software AMOS 26 para contrastar el modelo obtenido mediante el AFE, se utilizó como método de estimación Máxima verosimilitud. Estos análisis se compararon con los obtenidos con el software Factor Analysis v11.02.04 mediante el método de estimación Mínimos cuadrados no ponderados robusto. Los índices de ajuste para el modelo de cuatro dimensiones o factores aportaron valores inadecuados, con  $\chi^2$  con una probabilidad de .000, un valor superior a .05 en RMSEA, un GFI menor a .90, y valores inferiores a .90 en los índices CFI, NFI y NNFI. Fue necesario modificar el modelo anterior para conseguir un modelo que responda a los criterios establecidos para una buena bondad de ajuste. Se identificó que uno de los ítems del factor 2 (Atención educativa), el ítem 3, aportaba una carga factorial muy baja y negativa (-.03), por lo que se procedió a eliminarlo. Al eliminar este ítem el factor 2 no cumplía con el criterio mínimo de tres reactivos por factor, por lo que se decidió eliminarlo y poner a prueba el ajuste del modelo con tres factores (15 ítems). En la Figura 1 se muestra el modelo con los puntajes estandarizados. Figura 1.

En la Tabla 3 se resumen los índices de ajuste calculados mediante el software AMOS 26 y Factor Analysis v11.02.04. Los resultados de los índices aportan valores adecuados, con  $\chi^2$  con una probabilidad de .012 y .000, valores inferiores a .05 en RMSEA y superiores a .95 en los índices CFI, NFI y NNFI, confirmando el modelo de tres factores (mitos relacionados con el perfil de ACI, mitos relacionados con la adaptación social y aspectos físicos, y mitos relacionados con la naturaleza de las ACI) y garantizando la validez de constructo del instrumento.

Finalmente, se ha analizado la consistencia interna general y de cada una de las dimensiones del cuestionario (ver Tabla 4). Los coeficientes de fiabilidad estimados mediante el Alfa ordinal indican que las tres dimensiones del instrumento y la escala total son confiables.

Modelo del análisis factorial confirmatorio.  $\chi^2 = 119.479$ ,  $gl = 87$ ,  $p = .012$

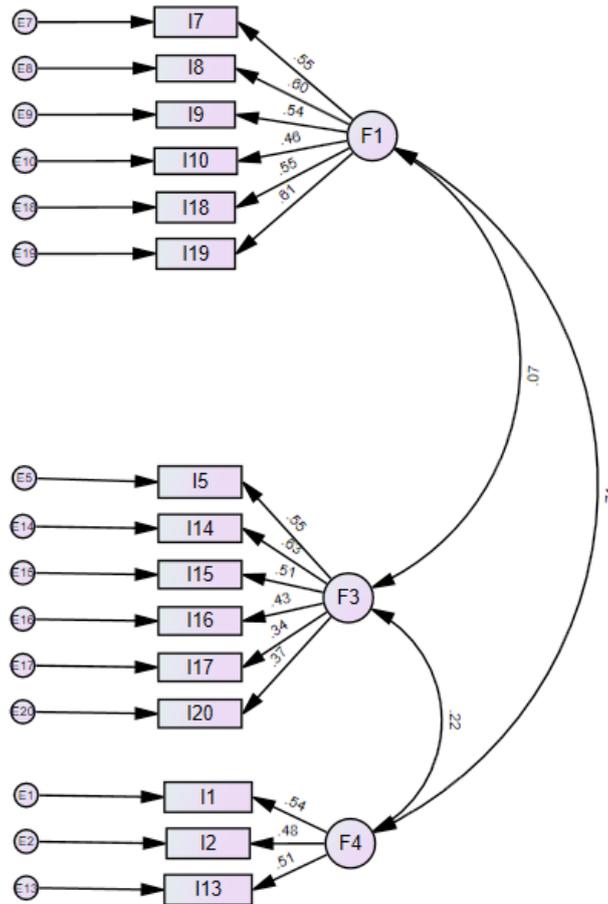


Tabla 3. Índices de ajuste del modelo

Índice de ajuste	Esperado	Obtenido AMOS Estimación MV	Obtenido FACTOR Estimación RULS
Chi-Cuadrado $\chi^2$	$p > .05$	.012	.000
Discrepancia entre $\chi^2$ y grados de libertad (CMIN/DF)	< 5	<b>1.373</b>	<b>1.86</b>
Índice de bondad de ajuste (GFI)	.90 - 1	<b>.96</b>	<b>.96</b>
Índice de ajuste ponderado (AGFI)	.90 - 1	.95	.97
Error cuadrático media de aproximación (RMSEA)	< .05 / .08	<b>.03</b>	.02
Índice de ajuste comparativo (CFI)	.90 - 1	<b>.96</b>	<b>.99</b>
Índice de ajuste normalizado (NFI)	.90 - 1	.87	.97
Índice no normalizado de ajuste (NNFI o TLI)	.90 - 1	.95	.99

Nota. MV: Máxima verosimilitud; RULS: Mínimos cuadrados no ponderados robusta.

Tabla 4. Consistencia interna del instrumento AFC

Dimensión	Fiabilidad
Perfil de las ACI y logros	$\alpha_{\text{ordinal}} = .94$ (n=6)
Adaptación social y aspectos físicos	$\alpha_{\text{ordinal}} = .92$ (n=6)
Naturaleza de las ACI	$\alpha_{\text{ordinal}} = .86$ (n=3)
Total	$\alpha_{\text{ordinal}} = .91$ (n=15)

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el AFE y en el AFC indican que el instrumento *Cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales* es una herramienta fiable para la valoración de falsas creencias sobre las ACI en el profesorado colombiano, debido a la alta consistencia interna de cada una de sus dimensiones y de la escala general. El modelo confirmado quedó compuesto por tres dimensiones o factores: a) Mitos relacionados con el perfil de las ACI y logros, b) Mitos relacionados con la adaptación social y aspectos físicos, y c) Mitos relacionados con la naturaleza de las ACI.

La dimensión *Mitos relacionados con el perfil de las ACI y logros* está compuesta por seis ítems, y permite valorar las creencias sobre habilidades y logros que caracterizan a esta población, se explora la idea de que estas personas son buenas en todo, en especial en el aspecto académico, por lo que llegan a ser adultos eminentes, líderes y profesionales exitosos. Este tipo de creencias suelen generar entre los docentes prácticas pedagógicas en las que se asume que su actuar en el aula no incide en el desarrollo y bienestar de los estudiantes con ACI (Maia-Pinto & Fleith, 2012), lo que conlleva a que éstos no desarrollen todo su potencial (Olszewski-kubilius & Corwith, 2018; Barrenetxea-Mínguez & Martínez-Izaguirre, 2020). Si bien hay personas con ACI que pueden destacar en diversos campos del saber, no necesariamente todos destacan en todas las áreas, incluso podrían llegar a experimentar fracaso escolar (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021).

La dimensión *Mitos relacionados con la adaptación social y aspectos físicos* está compuesta por seis ítems que permiten valorar las creencias sobre el ajuste social y personal, y la popularidad entre sus iguales de las personas con ACI. En esta dimensión también se valoran creencias sobre las características físicas de estos individuos. En el plano social se ha encontrado que las personas con ACI pueden sentirse diferentes e inseguras en sus interacciones, pueden experimentar un efecto exagerado de sus sentimientos y ansiedad, un estado de ánimo deprimido, baja autoestima y perfeccionismo desadaptativo. Ahora bien, los resultados de estudios sobre las habilidades sociales y la ansiedad percibida por personas con ACI son contradictorios, por lo que no se debe generalizar el supuesto de problemas en el desarrollo adaptativo y social a toda esta población (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021).

Finalmente, la dimensión *Mitos relacionados con la naturaleza de las ACI* está compuesta por tres ítems que valoran las creencias sobre el carácter innato de esta condición y la tendencia a equiparar la superdotación a la alta inteligencia. Estas son creencias muy arraigadas socialmente, se fundamentan en el modelo teórico basado en capacidades, el cual parte de la medición psicométrica de la inteligencia. Sin embargo, la evolución de la definición de la alta capacidad intelectual ha permitido considerar otras variables de la excepcionalidad reconociendo que es un fenómeno multidimensional y que son personas muy heterogéneas, de modo que las altas capacidades no deben ser consideradas como innatas, estáticas y fijas, sino que son susceptibles de desarrollo y de educación (Colangelo & Wood, 2015; García-Barrera et al., 2021; Olszewski-Kubilius et al., 2015; Pérez-Tejera et al., 2017; Tourón, 2020).

En conclusión, el *Cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales* es una herramienta fiable y válida para evaluar las falsas creencias sobre la superdotación en el profesorado colombiano y explorar sus conocimientos sobre este campo. Contar con una herramienta como esta es un primer paso para combatir las falsas creencias desde la formación docente, considerando que es necesario que toda la comunidad educativa sea capaz de transformar sus concepciones y actitudes fundamentadas en falsas creencias para poder prestar una atención educativa diversificada a los estudiantes con ACI.

En este estudio participó una muestra amplia de todo el territorio nacional, tanto de colegios públicos como privados localizados en zonas rurales y urbanas, por lo que estos hallazgos cuentan con una adecuada representatividad de la diversidad propia de un país como Colombia. No obstante, futuras investigaciones podrían considerar un tamaño muestral mayor e incluir una mayor proporción de docentes con formación específica en la atención educativa a estudiantes con ACI.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Algaba-Mesa, A., y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16, 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Barrenetxea-Mínguez, L., 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). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 209-226. <https://doi.org/10.6018/rie.422431>
- Baudson T.G. & Preckel, J. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq000011>
- Baudson, T. G., & 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/10.1177/0016986216647115>
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Byrne, B.M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. LEA.

- Cárdenas, Z.C. (2011). Concepciones de los maestros del instituto técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, 7(1), 283-296
- Changas, J.F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. En D.S. Fleith, y E.M.L.S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 15-24). Artmed.
- Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). *Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions*. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 133-142. <http://doi.org/doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00189.x>
- Covarrubias, P.P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
- Cross, T. L., & Olszewski-Kubilius, P. (2020). *Conceptual Frameworks for Giftedness and Talent Development: Enduring Theories and Comprehensive Models in Gifted Education*. Prufrock Press Inc.
- 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/10.1177/0016986217701837>
- Fernández-Molina y Castro-Zamudio. (2011). *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS*. Universidad de Málaga.
- Freiberg, H.A., Stover, J. B., de la Iglesia, G., y Fernández Liporace, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias psicológicas*, 7(2), 151-164.
- Furnham, A., & Hughes, D. J. (2014). Myths and misconceptions in popular psychology: Comparing psychology students and the general public. *Teaching of Psychology*, 41(3), 256-261. <https://doi.org/10.1177/0098628314537984>
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>
- García-Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García-Barrera, A., Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Basic Books.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200. <https://doi.org/10.1007/BF02289233>
- Kelemen, G. (2016). Teachers' Attitude towards Giftedness. *Agora Psycho-Pragmatica*, 10(1), 95-104
- López, E., Martín, M.I., y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos*, 24, 63-76. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3949>
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Teachers' perception about gifted students. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 19(1), 78-90.
- Maia-Pinto, R. R. y Fleith, D. S. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 1(30), 189-214.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented*. (2 Vols.). Report to congress of the United States Commissioner of Education. US Government Printing Office.
- Mendioroz, A., Rivero, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-793>
- Olszewski-Kubilius, P., & 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., Subotnik, R., y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. <https://doi-org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297>
- Pérez-Tejera, J., Borges, Á., y Rodríguez, N.E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1), 40-51.
- Peters, S. (2022). The Challenges of Achieving Equity Within Public School Gifted and Talented Programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 82-94. <https://doi.org/10.1177/00169862211002535>
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Richaud, M.C. (2005). Desarrollos del análisis factorial para el estudio de ítem dicotómicos y ordinales. *Revista Interdisciplinaria*, 22(2), 237-251.
- Sánchez-López, M.C. (2006). Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. DIGITUM Biblioteca Universitaria. <http://hdl.handle.net/10201/208>
- Sánchez-Manzano, E. (2010). El modelo tetrártico de superdotación emergente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 51-68
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling, Second edition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2020). Transformational Giftedness: Rethinking Our Paradigm for Gifted Education. *Roeper Review*, 42(4), 230-240. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815266>

- Sternberg, R. J., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy, J., & Lu, J. (2021). Beyond transformational giftedness. *Education Sciences*, 11(5), 192. <https://doi.org/10.3390/educsci11050192>
- Sternberg, R.J. (1985a). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93. <https://doi.org/10.1177/001698628102500208>
- Sternberg, R.J. (1985b). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of intelligence*. Houghton Mifflin Company.
- Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Torrego, J.C., Monge, C., y Muñoz, Y. (2017). Elementos de análisis para innovar la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 297-318). Síntesis.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. P. Oliveira y A. S. Melo (Eds.). *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. ANEIS.
- 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.
- Tourón, J., Reyero, M., y Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: Claves para su identificación y tratamiento educativo. En A. Bautista García-Vera (Ed). *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y evaluación curricular*. Universidad Complutense de Madrid.
- Van Boxtel, H.W. & Mönks, F. J. (1992). General, social and academic selfconcepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169-186. <https://doi.org/10.1007/BF01537335>