

## EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO EN LA INTERVENCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

### TEACHER'S EXPECTATIONS IN THE INTERVENTION OF HIGH ABILITIES

Julián Betancourt Morejón\*, Elena Rodríguez-Naveiras\*\*, María de los Dolores Valadez Sierra\* y Africa Borges del Rosal\*\*

\*Centro Universitario de Ciencias de la Salud Universidad de Guadalajara, \*\* Facultad de Psicología y Logopedia Universidad de La Laguna

Autor para correspondência: [Julian.betancourt@academicos.udg.mx](mailto:Julian.betancourt@academicos.udg.mx)

#### Resumen:

El profesorado desempeña un papel crucial en la enseñanza aprendizaje del alumnado y particularmente en aquellos que presentan altas capacidades, de aquí la importancia de contar con una buena formación en la atención de esta población. Se ha constatado que aquellos docentes que cuentan con formación en la atención al alumnado con altas capacidades son mas sensibles a la atención a estos. El propósito de este estudio fue analizar el impacto a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, desde la perspectiva del profesorado y, a su vez, conocer las expectativas del profesorado respecto a CEPAC y al alumnado con altas capacidades. Los resultados indicaron un incremento en la socialización del alumnado desde el punto de vista del profesorado. Sin embargo, las expectativas de estos continúan influenciadas por una visión tradicional. Respecto a las expectativas de CEPAC solo se observaron algunas diferencias.

**Palabras claves:** Expectativas, profesores, altas capacidades

#### Abstrac:

Teachers play a crucial role in the teaching and learning of students, particularly those with high abilities, hence the importance of having good training in the care of this population. It has been found that those teachers who have been trained in the attention to students with high abilities are more sensitive to the attention to these students. The purpose of this study was to analyze the impact at the social level on students with high abilities who entered CEPAC, from the perspective of teachers and, in turn, to know the expectations of teachers regarding CEPAC and students with high abilities. The results indicated an increase in the socialization of the students from the teachers' point of view. However, teachers' expectations continue to be influenced by a traditional view. With respect to CEPAC's expectations, only a few differences were observed.

**Key words:** expectations, teachers, high abilities

## Introducción

El profesorado juega un papel fundamental en el éxito académico del alumnado con altas capacidades (Bochkareva et al., 2018; Cross et al., 2018; Khalil y Accariya, 2016).

En primer lugar, el profesorado es un elemento clave para la identificación del alumnado con altas capacidades por varios motivos, entre los que se pueden señalar: (a) Son los que mejor los conocen dentro del proceso de aprendizaje; (b) Pasan mucho tiempo con ellos; y c) conocen sus fortalezas y áreas de oportunidad para el aprendizaje (Cotar y Kukanja, 2015; Kaya, 2019).

Tomando en cuenta los aspectos señalados, las interacciones entre el profesorado y el alumnado de altas capacidades adquieren un papel relevante para su adecuado desarrollo, tanto en el plano académico como el socioemocional y en el desarrollo de la creatividad (Berman et al., 2012; Sánchez-Escobedo et al., 2020; Weyns et al., 2020).

No obstante, la formación y capacitación a la que tiene acceso el profesorado en el tema de las altas capacidades es relativamente escasa (Cosar et al., 2015; Covarrubias y Marin, 2015; García-Barrera et al., 2021; Khalil y Accariya, 2016; Mendioroz et al., 2019; Miedijensky, 2018; Moon et al., 1998; Renzulli et al., 2009; Valadez et al., 2017; Wechsler y Suarez, 2016; Ziv y Sorongon, 2011), lo que da lugar a una visión general ambivalente con respecto a los más capaces, pues si bien los relacionan con alta dotación académica o cognitiva, también les atribuyen rasgos de personalidad más negativos (Bain et al., 2006; Baudson y

Preckel, 2013, 2016; Carrington y Bailey, 2000; Geake y Gross, 2008; Golle et al., 2023; Lassig, 2009; Lee et al., 2004; Rizza y Morrison, 2003; Weyns et al., 2020), predominando así creencias erróneas sobre este tipo de alumnado, lo que puede afectar negativamente sus expectativas y cómo se comportan ante éstos (Baudson y Preckel, 2013, 2016; Preckel, et al., 2013; Weyns et al., 2020).

En el caso de México, un estudio efectuado por Sánchez-Escobedo et al. (2020) mostró que casi el 70% del profesorado de primaria no tiene los conocimientos necesarios para enseñar de manera efectiva al alumnado con altas capacidades. Por otra parte, la investigación efectuada por Valadez et al. (2019) con profesorado que ha trabajado en sus aulas, con el programa que lleva la SEP para alumnado con dichas características, halló que el profesorado no tiene claridad conceptual en cuanto el tema de las altas capacidades, lo que resulta preocupante dada la gran influencia del equipo docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de formarles en el tema y capacitarles en el uso de métodos de enseñanza avanzados, currículo diferenciado y recursos tecnológicos que puedan ayudarles a mejorar su enseñanza (Kristen, 2019; Ziv y Sorongon, 2011).

La literatura refiere efectos positivos en el profesorado que participa en cursos y programas de capacitación, pues se ha constatado que quienes cuentan con más formación son más proclives a reconocer y apreciar las diferentes formas en que el alumnado con altas capacidades muestra sus potenciales (Brajcic et al., 2020; Garcia-Barrera et al., 2021; Klinger et al., 2015; Lassig, 2009; Mendioroz et al., 2019; Piske

et al., 2017; Prieto, 2008; Reis y Renzulli, 2010; Valadez et al., 2017; VanTassel-Baska y Johnsen, 2007; Walden, 2014).

### **Creencias y expectativas del profesorado respecto al alumnado con altas capacidades**

Indudablemente, las creencias y expectativas del docente sobre el alumnado con altas capacidades influyen en la forma en la que interactúan con ellos en el aula (Berman, et al., 2012). Lamentablemente, son pocos los estudios que se han realizado respecto a estas variables.

Para García- Barrera y de la Flor (2016), la mayoría del profesorado ha reconocido que este alumnado tiene necesidades educativas específicas debido a sus altas capacidades, pero muy pocos saben cuáles son dichas necesidades y lo que ello implica.

Según Russell (2018), las investigaciones que se han efectuado al respecto de las creencias y expectativas del profesorado han girado sobre lo que suponen y piensan sobre las altas capacidades, su educación y sobre las prácticas que se llevan a cabo. En un estudio realizado por él mismo, encontró que los profesores aún tenían una visión tradicional de las altas capacidades y no aprobaban la aceleración.

Por otra parte, hay una tendencia a percibir que esta población presenta pocas habilidades sociales (Acosta y Alsina, 2017; Matheis et al., 2020), son poco estables emocionalmente (Acosta y Alsina, 2017) y no requieren apoyo (Hafenstein et al., 2017). Otro estudio encuentra que las expectativas y percepciones del profesorado estaban basadas en estereotipos y mitos relacionadas con las conductas y comportamientos de este

tipo de alumnado (López et al., 2019). Además, consideran que los educadores defienden el enriquecimiento como estrategia para la intervención del alumnado de altas capacidades y desconocen o critican las otras maneras de intervención, sin realmente conocerlas y estar formadas en las mismas.

Como se ha podido ver, en la mayoría del profesorado permanece una visión tradicional, restringida y con la presencia de mitos respecto a la alta capacidad (Gómez-Arizaga et al., 2020; Peña et al., 2003). Gómez-Arizaga et al. (2020) llegan a la conclusión que no siempre el profesorado parte de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa de los alumnos de altas capacidades.

López et al. (2019) consideran importante establecer programas formativos en altas capacidades para los docentes, como medida fundamental para mejorar la vida académica y personal del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los objetivos de la presente investigación son tres: (a) Evaluar el impacto que el programa educativo ha tenido en el alumnado a nivel social desde la perspectiva de los docentes; (b) Comparar las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado con respecto al alumnado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar; y (c) Comparar las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado con respecto al centro y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar. Se hipotetiza la existencia de un impacto positivo a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, desde la perspectiva

de los docentes, así como la existencia de diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, tanto con respecto al alumnado como en relación al centro escolar.

**Método**

*Participantes*

Al inicio del ciclo escolar se seleccionaron siete profesoras que habían obtenido el puntaje más alto en la evaluación docente del estado. Sin embargo, cinco de estas fueron sustituidas a los tres meses de inicio del ciclo escolar por motivos personales y administrativos. La selección del nuevo profesorado se efectuó por parte de la Secretaría de Educación de Jalisco tomando en cuenta criterios tales como:

conocimiento del alumnado de las altas capacidades y las diferentes maneras de satisfacer sus necesidades educativas, experiencia pedagógica relacionada con prácticas pedagógicas innovadoras, deseo de superación personal y académica permanente y mejores resultados en el servicio profesional docente. También se llevó a cabo por medio de una entrevista donde se profundizaba sobre su experiencia en el trabajo con el alumnado, tomando en cuenta también la planeación didáctica de una clase y la impartición de ésta. Sus características se muestran en la tabla 1.

A todos se les entregó un consentimiento informado donde aceptaron participar en el estudio. No hubo muerte experimental.

Todas las profesoras recibieron un curso sobre atención a alumnos con altas capacidades y otro sobre manejo de TIC.

**Tabla 1**

*Características del profesorado*

Profesora	Edad	Años de Servicio	Máximo grado de estudios
1	32	11	Maestría en Educación e Investigación
2	28	6	Licenciatura en Educación Primaria
3	27	5	Maestría en Psicología Educativa
4	44	19	Maestría en Educación Emprendedora
5	28	6	Licenciatura en Educación Primaria
6	46	17	Licenciatura en Educación Primaria
7	33	11	Maestría en metodología de la enseñanza

### *Instrumentos*

Los instrumentos utilizados en este estudio se describen a continuación.

- Batería de Socialización (BAS 1, Silva y Martorell, 2018). Se trata de un conjunto de escalas de estimación de profesores respecto a la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares. Los elementos de la batería (118 en BAS 1) cumplen básicamente dos funciones: a) lograr un perfil de socialización con siete escalas: cuatro relacionadas con aspectos positivos–facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y tres con aspectos negativos, perturbadores o inhibidores de la misma (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez), y b) obtener una apreciación global de la socialización por medio de la Escala Criterial Socialización. La batería de socialización es apropiada para población infantil de entre seis a quince años, pudiendo ser cumplimentada por el profesorado. La batería de socialización se encuentra tipificada y permite la obtención de centiles para las escalas por sexo y escolarización.
- Instrumento para profesores de aula: Se diseñó un instrumento *ad hoc* que constó de siete preguntas abiertas y cerradas distribuidas de la siguiente forma: (a) Datos generales: edad, sexo, experiencia en docencia; (b) Expectativas sobre el desempeño de las y los alumnos a nivel académico, social, emocional y conductual; (c) Formación recibida al ingreso al CEPAC; (d) Conocimiento sobre los propósitos del CEPAC; (e) Opinión sobre el procedimiento de identificación y evaluación de los niños que ingresaron al CEPAC; y (f) Futuro del CEPAC (véase anexo II).

### *Procedimiento*

Previa firma del consentimiento informado donde las profesoras aceptaron participar en el estudio, se les solicitó contestar el BAS 1 (Silva y Martorell, 2018) y el instrumento para profesores de aula al inicio del ciclo escolar o bien a su ingreso a CEPAC. De igual forma se les solicitó a las profesoras volverlos a contestar al término del ciclo escolar.

### *Análisis de datos*

Para estudiar la adaptación del alumnado, según lo percibían el profesorado, se hicieron pruebas de *t* de *Student* de medidas repetidas, por medio del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS versión 21.

Con el objetivo de comparar las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado con respecto al alumnado y al centro educativo y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, se obtuvieron porcentaje de las frecuencias de respuesta en cada una de las preguntas en el pretest y postest y se calculó el tamaño del efecto con la *V* de Cramer, por medio del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS versión 21.

Para la pregunta sobre las expectativas que el profesorado tenía respecto a aspectos escolares y sociales del alumnado, se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon para comparar las puntuaciones obtenidas al inicio y término del primer ciclo escolar, mediante el Jamovi 2.3.5.

### **Resultados**

#### *Fiabilidad de los Instrumentos*

Se calculó la fiabilidad de los instrumentos utilizados, mediante el Alfa de

Cronbach. En el BAS 1 (Silva y Martorell, 2018) para Profesores se obtuvo un valor de 0,894 en el pretest y 0,876 en el post test.

Para responder la hipótesis de que existe un impacto positivo a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, se compararon con la *t* de Student para muestras relacionadas las puntuaciones obtenidas en el BAS 1 de las respuestas dadas por el profesorado respecto al alumnado al inicio y al final del ciclo escolar.

Respecto a las respuestas dadas por los profesores, en el primer año de primaria (véase tabla 2), se observaron diferencias

significativas en *Liderazgo*, *Jovialidad*, *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol*, donde las puntuaciones se incrementaron significativamente al término del ciclo escolar. También se observaron diferencias significativas en *Agresividad*, donde las puntuaciones disminuyeron al término del primer año escolar (ver tabla 44). El tamaño del efecto en todas las escalas facilitadoras (*Liderazgo*, *Jovialidad*, *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol*) fue grande, siendo media en el caso de la escala perturbadora de *Agresividad-terquedad* mientras que para el resto de las escalas perturbadoras fue pequeño (*Apatía-retraimiento* y *Ansiedad-timidez*).

**Tabla 2**

*Puntajes obtenidos en el BAS 1 profesores al inicio y final del primer grado de primaria*

Escalas	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	34,56	10,196	36,04	9,967	-5,868	26	0,000	-1,129
Jv	31,67	4,699	32,30	4,392	-4,412	26	0,000	-0,849
Ss	22,19	8,209	24,19	7,478	-5,353	26	0,000	-1,030
Ra	39,56	10,566	41,15	9,582	-5,613	26	0,000	-1,080
At	8,96	10,204	6,63	7,682	2,927	26	0,007	0,563
Ar	3,15	4,007	2,74	3,665	1,462	26	0,156	0,281
An	2,04	1,786	1,70	1,409	1,612	26	0,119	0,310

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad Ar= Apatía-retraimiento An= Ansiedad-timidez

En segundo grado escolar se observaron diferencias significativas en *Liderazgo*, *Jovialidad* y *Respeto-autocontrol* donde las puntuaciones se incrementaron al término del ciclo escolar. En *Agresividad-terquedad* y en *Ansiedad-timidez* también hubo diferencias significativas disminuyendo las puntuaciones al finalizar el ciclo escolar (ver tabla 3).

El tamaño del efecto fue grande en la mayoría de las escalas, en tanto que para *Agresividad-terquedad* fue mediano.

**Tabla 3**

*Puntajes obtenidos en el BAS I profesores al inicio y final del segundo grado de primaria*

Escalas	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	37,13	7,583	38,33	8,217	-4,054	14	0,001	-1,047
Jv	28,80	4,626	29,93	4,350	-5,264	14	0,000	-1,359
Ss	30,67	7,357	31,20	6,646	-1,372	14	0,192	-0,354
Ra	40,07	8,219	41,53	7,615	-4,363	14	0,001	-1,126
At	7,33	7,345	5,60	4,896	2,247	14	0,041	0,580
Ar	2,33	3,928	2,20	2,007	1,468	14	0,164	0,379
An	4,20	2,526	3,40	2,530	3,595	14	0,003	0,928

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad, Ar= Apatía-retraimiento, An= Ansiedad-timidez.

En tercer grado escolar se observaron diferencias significativas en todas las variables a excepción de apatía-retraimiento. Los puntajes en las escalas facilitadoras (*Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad-social y Respeto-autocontrol*) se incrementaron y en las perturbadoras (*Agresividad-terquedad*

y *Ansiedad-timidez*) disminuyeron al término del ciclo escolar (tabla 4). Se observó un tamaño del efecto grande en todas las escalas facilitadoras y en la escala perturbadora de ansiedad-timidez. Un tamaño del efecto mediano fue observado en la escala de *Agresividad-terquedad*.

**Tabla 4**

*Puntajes obtenidos en el BAS I profesores al inicio y final del tercer grado de primaria*

Escalas	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E.	Media	D.E.				
Li	23,73	11,190	26,47	10,446	-8,271	14	-0,000	2,136
Jv	21,07	8,932	23,27	7,685	-4,404	14	-0,001	1,137
Ss	20,47	9,046	21,33	8,524	-3,166	14	-0,007	0,818
Ra	37,07	13,499	39,13	12,118	-4,372	14	-0,001	1,129
At	7,47	8,709	6,20	7,022	2,523	14	0,024	0,651
Ar	13,73	11,720	10,40	7,845	1,907	14	0,077	0,492
An	9,07	4,527	7,53	4,138	4,380	14	0,001	1,131

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad Ar= Apatía-retraimiento An= Ansiedad-timidez.

En cuarto grado escolar las diferencias significativas que se observaron fueron en *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol* (ver tabla 5), donde los puntajes se incrementaron al finalizar el ciclo escolar y

cuyo tamaño del efecto fue grande en ambos casos. No pudo calcularse el tamaño del efecto en *Ansiedad-timidez* dado que las medias fueron iguales en el pretest y posttest.

**Tabla 5**

*Puntajes obtenidos en el BAS I profesores al inicio y final del cuarto grado de primaria*

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	42,43	12,189	43,21	10,836	-1,991	13	0,068	-0,532
Jv	32,07	9,219	33,21	6,818	-1,529	13	0,150	-0,409
Ss	24,93	6,120	26,93	5,863	-11,015	13	0,000	-2,944
Ra	39,57	11,927	43,00	11,129	-6,000	13	0,000	-1,604
At	4,43	9,070	3,64	7,682	2,065	13	0,059	0,552
Ar	1,57	4,164	1,50	4,053	1,000	13	0,336	0,267
An	0,29	0,726	0,29	0,726	Medias iguales			

Li= Liderazgo Jv= Jovialidad Ss= Sensibilidad social Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad Ar= Apatía-retraimiento An= Ansiedad-timidez

En quinto grado escolar las diferencias significativas que se observaron fueron en *Liderazgo*, *Jovialidad*, *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol* (ver tabla 6), donde los puntajes se incrementaron al finalizar el ciclo escolar. El tamaño del efecto fue grande en todas las

escalas facilitadoras. En la escala de *Agresividad-terquedad* el tamaño del efecto fue pequeño. No se pudo calcular el tamaño del efecto para las escalas de *Apatía-retraimiento* y *Ansiedad-timidez* dada la similitud de puntajes en el pre y postest.

**Tabla 6**

*Puntajes obtenidos en BAS profesores al inicio y final del quinto grado de primaria*

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	30,79	11,274	33,14	10,939	-5,692	13	0,000	-1,521
Jv	24,50	5,612	26,43	5,316	-4,678	13	0,000	-1,250
Ss	21,71	6,107	23,07	5,876	-6,032	13	0,000	-1,612

**Tabla 6 (cont.)**

*Puntajes obtenidos en BAS profesores al inicio y final del quinto grado de primaria*

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Ra	34,50	9,804	37,36	8,464	-4,025	13	0,001	-1,076
At	1,07	2,129	1,00	1,961	1,000	13	0,336	0,267
Ar	0,71	1,139	0,71	1,139				
An	0,50	0,650	0,50	0,650				

Medias iguales

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad, Ar= Apatía-retraimiento, An= Ansiedad-timidez.

Por último, en sexto grado se observaron diferencias significativas en *Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad-social y Respeto-autocontrol* donde las puntuaciones se incrementaron al finalizar el ciclo escolar. También se observó diferencia significativa en *Agresividad-terquedad* donde las puntuaciones disminuyeron en el post test

(ver tabla 7). El tamaño del efecto es grande en la mayoría de las escalas facilitadoras, excepto en la escala de *Sensibilidad-social* cuyo tamaño del efecto fue mediano. Con relación a las escalas perturbadoras el tamaño del efecto fue mediano para *Agresividad-terquedad*.

**Tabla 7**

*Puntajes obtenidos en el BAS profesores al inicio y final del sexto grado de primaria*

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	33,33	11,794	35,60	10,756	-4,353	14	0,001	-1,124
Jv	27,67	7,853	29,07	7,275	-3,862	14	0,002	-0,997
Ss	24,93	12,285	27,40	10,266	-2,846	14	0,013	-0,735
Ra	42,07	12,635	44,87	11,813	-4,417	14	0,001	-1,140
At	4,53	5,927	3,87	4,969	2,467	14	0,027	0,637
Ar	4,80	9,017	3,93	6,053	0,942	14	0,362	0,243
An	2,73	3,369	2,60	3,112	1,468	14	0,164	0,379

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad, Ar= Apatía-retraimiento, An= Ansiedad-timidez.

Para conocer si existen diferencias significativas entre las expectativas respecto a aspectos escolares y sociales del alumnado que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, se compararon los puntajes obtenidos en el pretest y postest con la prueba de rangos de Wilcoxon. Como se puede observar en la tabla 8, no se

encontraron diferencias significativas en ninguno de los aspectos, si bien el tamaño del efecto respecto al nivel académico, el aprovechamiento, la motivación al estudio y a la realización de tareas se observó un tamaño del efecto grande.

**Tabla 8**

*Comparación de las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar*

Aspectos	Pretest		Postest		Z	p	Tamaño del efecto
	Media	D.E.	Media	D.E.			
Nivel académico	5,00	0,000	4,86	0,378	1,00	1,000	1,000
Aprovechamiento	5,00	0,000	4,71	0,488	3,00	0,346	1,000
Calificaciones	4.29	0,756	4,29	1,113	1,50	1,000	0,000
RCN en el aula	3,14	0,690	3,14	0,690	1,50	1,000	0,000
RCN fuera de la escuela	3,14	1,069	3,14	0,690	7,50	1,000	0,000
Humor	3,14	0,690	3,14	0,900	5,00	1,000	0,000
Interacción con la maestra	3,86	0,900	3,86	0,378	5,00	1,000	0,000
Motivación al estudio	4,57	0,535	4,00	0,577	10,00	0,072	1,000
Realización de tareas	4,29	1,254	3,43	1,272	18,50	0,105	0,762

Las expectativas que el profesorado tenía respecto al alumnado al inicio de su labor en CEPAC se mantuvieron al finalizar el ciclo escolar, excepto el que les cuesta hacer amigos. En la tabla 9 se muestran los resultados obtenidos, calculado con Ji-cuadrado y V de Cramer. La ausencia de diferencias pre-post test aparece representado con un guion. Es importante señalar que el tamaño del efecto fue moderado en las expectativas respecto a que el alumnado requiere de mínima instrucción,

tiene dificultades en la socialización y le cuesta trabajo hacer amigos. Un tamaño del efecto débil se observó en ser autodidactas y no tener problemas académicos.

**Tabla 9**

*Porcentaje de respuestas afirmativas respecto a las expectativas del profesorado en cuanto a diferentes aspectos del alumnado con altas capacidades*

Respuestas	Pretest		Postest		p	$\chi^2$	V de Cramer
	Si %	No %	Si %	No %			
Requieren de mínima instrucción	57,1	42,9	57,1	42,9	.270	1,215	.417
Son autodidactas	85,7	14,3	85,7	14,3	.659	0,194	.167
No tienen problemas académicos	42,9	57,1	28,6	71,4	.809	0,058	.091
Tienen dificultades en la socialización	85,7	14,3	71,4	28,6	.495	0,467	.258
Destacan en todo	14,3	85,7	----	100	----	-----	----
Les cuesta trabajo hacer amigos	85,7	14,3	57,1	42,9	.350	0,875	.354
Les gusta hacer trabajos solos	71,4	28,6	100	----	----	-----	----

Respecto a la opinión del propósito de CEPAC según el profesorado al inicio y al final del ciclo escolar, las respuestas se concentraron ya sea en el desarrollo de las

capacidades del alumnado y en brindar un mayor aprendizaje, tal como se puede observar en la tabla 10.

**Tabla 10**

*Porcentaje de respuestas respecto al propósito de CEPAC*

Respuestas	Pretest	Postest
	%	%
Desarrollo de las capacidades del alumnado	85,7	100
Brindar un mayor aprendizaje	14,3	0

El profesorado tenía unas expectativas respecto a trabajar en CEPAC al inicio y al final del ciclo escolar. Como se puede observar en la tabla 11, estas expectativas se agruparon en cuatro categorías. Se pusieron guiones donde no fue posible calcular la V de Cramer debido a la igualdad de resultados antes y después. Es importante señalar que el tamaño del efecto fue grande respecto a la

expectativa de trabajar en forma diferente y moderado para el resto de las respuestas.

**Tabla 11**

*Porcentaje de respuestas respecto a cuál era su expectativa para trabajar en CEPAC*

Respuestas	Pretest		Postest		$\chi^2$	p	V de Cramer
	Si %	No %	Si %	No %			
Potencializar toda la capacidad del alumnado	14,3	85,7	28,6	71,4	0,467	0,495	0,258
Profesionalizarme en Altas Capacidades	14,3	85,7	28,6	71,4	0,467	0,495	0,258
Que el alumnado estaría leyendo e investigando	14,3	85,7	---	100	----	----	----
Conocer y aprender sobre Altas Capacidades	42,85	57,14	14,28	85,7	0,194	0,212	0,471
Trabajar de forma diferente	14,3	85,7	28,6	71,4	2,917	0,233	0,645

La capacitación del profesorado al inicio y final del ciclo escolar estuvo orientado a cuatro aspectos fundamentales el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics), aspectos didácticos, caracterización del alumnado y aspectos socioemocionales. En la tabla 12 se

muestran los resultados obtenidos, poniendo guiones cuando no se pudo calcular Ji-cuadrado y V de Cramer debido a la igualdad de los resultados obtenidos en el pretest y postest. Se observó un tamaño del efecto moderado en habilidades socioemocionales.

**Tabla 12**

*Porcentaje de respuestas respecto a la capacitación recibida*

Respuestas	Pretest		Postest		$\chi^2$	p	V de Cramer
	Si %	No %	Si %	No %			
Uso de tecnología	85,7	14,3	100	---	----	---	---
Estrategias didácticas de enseñanza	85,7	14,3	100	---	----	---	----
Características del alumnado	42,9	57,1	100	---	----	---	----
Habilidades socioemocionales	28,6	71,4	28,6	71,4	0,630	0,427	0,300

## Discusión

El propósito de este estudio fue analizar el impacto a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, desde la perspectiva del profesorado y, a su vez, conocer las expectativas del profesorado respecto a CEPAC y al alumnado con altas capacidades.

En relación a la primera hipótesis, que señalaba que existía un impacto positivo a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, se retomaron los puntajes obtenidos en el BAS 1 a los tres meses de haber iniciado CEPAC y al concluir el ciclo escolar. En todos los cursos se observan diferencias en el sentido esperado: aumento en las conductas positivas y una disminución de las perturbadoras en los tres primeros grados. Estos resultados muestran que CEPAC influye positivamente en la socialización del alumnado al término del ciclo escolar, resaltando que ya de por sí el alumnado contaba con buenas puntuaciones al ingreso al centro, contradiciendo de este modo los estudios que señalan que el agrupamiento total puede contribuir al aislamiento del alumnado de altas capacidades con respecto a sus compañeros de edad (Abadzi, 2015; Allan, 1991; Gentry, 2014, 2018; Herderson, 2007; Oakes, 1985; Rogers, 1998; Tieso, 2005).

A un año del funcionamiento del CEPAC se observa un incremento en la socialización del alumnado desde el punto de vista del profesorado. Sin embargo, las expectativas de estos continúan influenciadas por una visión tradicional, acercándose a los mitos existentes de esta población, por lo que se estima conveniente una formación continua y permanente al profesorado sobre quienes son el alumnado

con alta capacidad, sus necesidades educativas y estrategias de intervención.

Respecto a la segunda hipótesis, relativa a la existencia de diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, los resultados no mostraron diferencias. Las expectativas que tenía el profesorado respecto a cuestiones de desempeño académico y socialización fueron las mismas en porcentaje al inicio y al final del ciclo escolar. Es importante señalar que sus expectativas muestran una visión tradicional respecto a las altas capacidades, situación ya referida por autores como Gómez-Arizaga et al. (2020) y Peña et al. (2003). Además, también estos resultados coinciden con lo señalado por Acosta y Alsina (2017) y Matheis et al. (2020), quienes mencionan que hay una tendencia por parte del profesorado a percibir que esta población presenta pocas habilidades sociales. También coinciden con lo señalado por Hafenstein et al. (2017) respecto a que el profesorado considera que este alumnado no requiere apoyo. En este sentido, se evidencia lo que mencionan López et al. (2019), en el sentido de que las expectativas y percepciones del profesorado estaban basadas en estereotipos y mitos relacionadas con la conductas y comportamientos de este tipo de alumnado.

Es importante señalar respecto al área social que, cuando se le pregunta al profesorado sobre las expectativas que tenían sobre el alumnado de altas capacidades, señalan que estos tienen dificultades en sus habilidades sociales. Sin embargo, son los mismos docentes que al contestar un instrumento objetivo respecto a

los diferentes ámbitos de la socialización, ofrecían respuestas que denotan buenos puntajes en el alumnado de altas capacidades e incluso un incremento de estos al finalizar el ciclo escolar.

En cuanto a las expectativas del profesorado al ingresar y al finalizar el ciclo escolar, si bien no hay diferencias en éstas, si se observó que al finalizar el ciclo escolar sus expectativas fueron más acertadas respecto a lo que iba a ser su docencia en el centro.

La valoración efectuada por el profesorado respecto a la socialización del alumnado en sus elementos facilitadores como perturbadores, denota el buen funcionamiento que tiene el centro no solo a nivel académico sino también social ya que, se observó una disminución de elementos perturbadores y un fortalecimiento en los elementos facilitadores.

La principal limitación de este estudio viene dada por un problema administrativo de gran relevancia. A los tres meses se modificó la planta docente. No obstante, este cambio no influyó en la socialización del alumnado. Lo anterior lo evidencian los resultados obtenidos, ya que por una parte el alumnado no presentaba problemas de socialización.

Otra limitación por señalar es el tamaño de la muestra, la cual sería conveniente incrementar considerando las características de una escuela por agrupamiento total.

Si bien las profesoras recibieron un curso de capacitación sobre altas capacidades, los resultados denotan la necesidad de que esta formación sea permanente a fin de poder disminuir la mirada tradicional que se tiene sobre este

alumnado por parte de ellos.

Como se pudo observar la valoración del profesorado también apoyó el buen funcionamiento que tiene el centro educativo para altas capacidades (CEPAC).

## REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2015). Ability Grouping Effects on Academic Achievement and Esteem in a Southwestern School District. *The Journal of Educational Research*, 77(5), 287-292.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885542>
- Acosta, I., y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números Revista de Didáctica de las Matemáticas*. 94, 71-92.  
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.5>
- Allan, S. (1991). Ability grouping research reviews. What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 60-65.  
<http://gg.gg/xsx66>
- Bain, S. K., Choate, S. M., y Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29, 41-48.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02783190609554383>
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 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, 212-225.  
<https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- 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), 18-26.  
<https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Osadchy, E., Romanov, P., y Konovalova, E. (2018). Preparation of the future teacher for work with gifted children. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 251-265.  
<https://doi.org/10.17499/jsser.76113>
- Brajcic, M., Kuscevic, D., y Lazeta, M. (2020). A Comparison between competencies of teachers and students of teacher education in recognizing artistically gifted students. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1327-1336.  
<https://doi.org/10.12973/euler.9.3.1327>
- Carrington, N. G., y Bailey, S. T. (2000). How do pre-service teachers view gifted students? Evidence from a NSW study. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9, 18-22.  
<http://gg.gg/xsx75>
- Cosar, G., Cetinkaya, C., y Cetinkaya, C. (2015). Investigating the Preschool Training for Gifted and Talented Students on Gifted School Teachers' View. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 13-21.  
<https://doi.org/10.17478/jegys.696491>
- Čotar, S., y Kukanja, M. (2015). Professional Competences of Preschool Teachers for Working with Gifted Young Children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young*, 3(2), 1-7.  
<http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2015214279>
- Covarrubias, P., y Marin, R. (2015). Evaluación de la Propuesta de Intervención para Estudiantes Sobresalientes: Caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 3-18.  
<https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.1>

- 9457
- 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/10.1080/13598139.2018.1518775>
- 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). <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Geake, J. G., y Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Gentry, M. (2014). *Total, school cluster grouping: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practices* (2nd ed.). Prufrock.
- Gentry, M. (2018). Cluster grouping. In C.M. Callahan, y H.L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp.213-224). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K., Henríquez, S., y García Cepero, M.C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(2), 667-703. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- Hafenstein, N. L., Perry, J. A., Hesbol, K. A., Chou, S. H., Taylor, R., y Albertoni, M. (2017). *Perspectives in Gifted Education: Influences and Impacts of the Education Doctorate on Gifted Education*, [Doctoral thesis, University of Denver]. <http://gg.gg/xvs19>
- Herderson, H. (2007). Multi-level selective classes for gifted students. *International Education Journal*, 8(2), 60-67. <http://gg.gg/xsxe3>
- Kaya, N. G. (2019). Determination of attitudes and opinions of classroom teachers about education of gifted students. *Education and Science*, 44(199), 239–256. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.2019.564>
- Khalil, M., y Accariya, Z. (2016). Identifying “Good” Teachers for Gifted Students. *Creative Education*, 7, 407-418. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.73040>
- Klinger, D. A., McDivitt, P. R., Howard, B. B., Munoz, M. A., Rogers, W. T., y Wylie, E. C. (2015). *The Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers*. Kindle Direct Press.
- Kristen, R. S. (2019). Teacher Dispositions and Their Impact on Implementation Practices for the Gifted. *Gifted Child Today*, 42 (2), 182-195. <https://doi.org/10.1177/1076217519862330>

- 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. <http://gg.gg/xsxga>
- Lee, S.Y., Cramond, B., y Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. <https://doi.org/10.1177/001698620404800105>
- 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>
- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in preservice teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- Mendíroz, 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 Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted. What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222-244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Moon, S. M., Jurich, J. A., y Feldhusen, J.F. (1998). Families of gifted children: cradles of development. In R. C. Friedman, y K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp.81-99). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10297-005>
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. University Press. <https://doi.org/10.1177/019263658506948430>
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R.-A., Velázquez, A. E., Barriales, M. del R., y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271–289. <http://gg.gg/xtjg6>
- Piske, F. R. H. (2021). Perceptions of gifted students, mothers, teachers, principals and educator about school service. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(3), 107-120. <http://gg.gg/xtjr1>
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36, 1165–1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325-345. <http://gg.gg/xtjqj>
- Reis, S. M., y Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., y Reed, R. E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for Rating Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics* 22(1),

- 84–108.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X0902100105>
- Rizza, M. G., y Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review*, 25(2), 74–77.  
<https://doi.org/10.1080/02783190309554202>
- Rogers, K. B. (1998). Using current research to make “good” decisions about grouping. *National Association of Secondary Schools Principals Bulletin*, 82, 595, 123-145  
<https://doi.org/10.1177/019263659808259506>
- 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>
- Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, Á., Contreras-Olivera, G., García-Vázquez, F., y Durón-Ramos, M. (2020). Mexican Teachers’ Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. *Sustainability*, 12(11), 1-9.  
<https://doi.org/10.3390/su12114474>
- Silva, F., y Martorell, M. C. (2018). *Bateria de Socialización 1 y 2*. TEA Ediciones. S.A
- Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.  
<https://doi.org/10.1177/016235320502900104>
- Valadez, M. D., Betancourt, J., Ortiz, G., Flores, J. F., y Almanza, C. (2019). Preocupaciones de padres de hijos adolescentes con altas capacidades. *Sobredotação*, 16(1), 243-256. <http://gg.gg/xt6eh>
- Valadez, M. D., Borges, A., y Zambrano, R. (2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. *Talincrea*, 4(7), 15-26. <http://gg.gg/xt2wj>
- VanTassel-Baska, J., y Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.  
<https://doi.org/10.1177/0016986207299880>
- Walden, S. L. (2014). *The experiences of gifted education teachers' working with gifted students: A case study* [Doctoral Thesis, Capella University]. <http://gg.gg/xtkdb>
- Wechsler, S. M., y Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-60.  
<https://doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Weyns, T., Preckel, F., y Verschueren, K. (2020). Teachers-in-training perceptions of gifted children’s characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>
- Ziv, Y., y Sorongon, A. (2011). Social Information Processing in Preschool Children: Relations to Sociodemographic Risk and Problem Behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(4), 412-429. <http://gg.gg/yun1j>