

**LA IMPORTANCIA DEL PROFESORADO EN LA GESTIÓN DE CONFLICTOS
DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES****THE IMPORTANCE OF TEACHERS IN CONFLICT MANAGEMENT FOR
STUDENTS WITH HIGH ABILITIES**

Triana Aguirre Delgado
taguirre@ull.edu.es
Universidad de La Laguna

Resumen

La conceptualización de las altas capacidades sigue hoy en día en debate, lo que supone entre otras cuestiones, el mantenimiento de mitos sobre este alumnado. Es necesario priorizar aquellos conocimientos sobre este colectivo que si están definidos e integrarlos en su atención educativa, en este sentido el profesorado cobra especial importancia. Dadas tareas repetitivas, la falta de retos intelectuales y las clases poco motivadoras, este alumnado puede comportarse de forma inadecuada dentro del aula, afectando tanto a compañeros/as como a profesorado. A la hora de resolver estas situaciones, la mediación se considera una estrategia educativa adecuada y en auge, que previene e interviene en favor del adecuado desarrollo de estos niños y niñas. El objetivo de esta investigación es analizar la percepción del profesorado sobre los conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y conocer las estrategias utilizadas para gestionarlos. Las respuestas fueron analizadas con el programa SPSS v.25.0 y el software JAMOVI. En base a estos resultados se concluye la existencia de conflictos por parte de este alumnado, así como la importancia de la formación específica del profesorado en mediación, para que la gestión de conflictos sea menos impositiva y más mediacional.

Palabras clave: *altas capacidades, profesorado, gestión de conflictos, mediación escolar.*

The conceptualisation of high abilities is being discussed today, which implies, among other questions, the maintenance of myths about this student body. It's necessary to prioritise knowledge about this group which, if it's defined, and to integrate it into their educational attention, in this sense the teaching staff takes on special importance. Because of the repetitive work, the lack of intellectual challenges and the unmotivated lessons, these students can behave in an inappropriate way in the classroom, which affects both classmates and teachers. When it comes to resolving these situations, mediation is considered an appropriate and growing educational strategy, which prevents and intervenes in favour of the adequate development of these children. The results were analysed with the SPSS v.25.0 programme and the JAMOVI software. These results show the existence of conflicts on the part of this group of students, as well as the importance of specific training for teachers in mediation, so that conflict management is less imposed and more mediation-oriented.

Keywords: *high abilities, teachers, conflict management, school mediation.*

En la actualidad la conceptualización de las altas capacidades intelectuales se mantiene en constante debate, pero dentro de las características cognitivas que diferencian al alumnado con altas capacidades, encontramos fundamentalmente la mayor velocidad de procesamiento de la información, que genera diferencias en cuanto al ritmo de aprendizaje, mayor que el de sus pares (Rodríguez-Naveiras, 2011; Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012).

La literatura especializada no muestra una concepción del todo clara de la alta capacidad lo que supone, por un lado, diferentes controversias a nivel teórico sobre la definición del concepto y, por otro

lado, perpetúa mitos sobre este alumnado. Esta cuestión se traduce en la generación de diferentes propuestas que, lejos de aclarar el concepto, aumentan la confusión en torno a la superdotación (Pérez, et al., 2017). Para lograr una definición de este concepto surgen, a lo largo de la historia, gran diversidad de modelos teóricos, desde los que se centran aspectos cognitivos como el Cociente Intelectual o la creatividad, los basados en el proceso, los orientados al rendimiento, los modelos sociales y los evolutivos. En la tabla 1, a modo de resumen, se recogen los modelos más relevantes en la definición de superdotación y altas capacidades Silió et al., (2020).

Tabla 1
Los modelos sobre las concepciones de alta capacidad

Autores	Modelos	Conceptos
Terman (1930)	Monolíticos	Criterio para alta capacidad: CI superior a 130
Gardner (1995)	Múltiples	Perspectiva múltiple de la Inteligencia
Sternberg (1983, 1984)	Basados en el proceso	Teoría Triárquica
Renzulli (1986)	Orientados al rendimiento	Modelo de los 3 anillos
Mönks (1994)	Sociales	Modelo Triádico de la Superdotación
Tannenbaum (1986) Ziegler y Heller (2000)	Socio-constructivistas	Importancia de factores externos (aprendizaje, cultura, sociedad, componente de suerte u oportunidad)
Gagné (2004)	Evolutivos	Importancia del desarrollo y de catalizadores intrapersonales y del ambiente, además del componente de suerte

Los mitos que giran en torno a este alumnado se pueden organizar en cuatro grupos: por un lado, los relacionados con las características físicas y personales de estos niños, incluyendo su salud y considerando que son poco aficionados a la actividad física (Riba y Extremiana, 1998). Por otro lado, los mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades considerándolo un rasgo estable (Soriano y Castellanos, 2016).

También existen mitos, aunque ampliamente rebatidos, sobre el ajuste personal y social de este alumnado (Azevedo y Metrau, 2010), y por último aquellas creencias que tienen que ver con el aspecto académico y las relativas al entorno escolar, donde se genera la idea de que su rendimiento académico es siempre superior al resto (Azevedo y Metrau, 2010, Moon, 2009).

Por ello no resulta extraño que la población general extienda mitos sobre

este alumnado, y lo que es más importante, la persistencia de estos no favorece un conocimiento adecuado del colectivo, lo que influye directamente en la identificación y diagnóstico de estos niños y niñas en la escuela (Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, 2009, Borges, 2017).

En este sentido, en el ámbito escolar el profesorado no está libre de mitos y creencias erradas cuando se hace referencia a este alumnado, por lo que es común atribuirles conductas como, ser obedientes con las normas, presentar buen comportamiento o tener un alto rendimiento académico, de esta forma, pueden llegar a la conclusión de que no son los/las mejores alumnos/as, no respondiendo a las expectativas atribuidas al alumnado con altas capacidades (Croft, 2003, Hernández-Jorge y Borges, 2005, Pérez, Borges y Rodríguez-Naveiras, 2017).

En esta misma línea, el personal docente desempeña un papel de extrema relevancia, pues no siempre es capaz de detectar a este alumnado adecuadamente, en ocasiones, estos escolares no tienen el mejor comportamiento en las aulas, como se podría esperar respondiendo al mito de su alto rendimiento (Cárdenas, 2011, Valadez, Borges, Zambrano y Flores, 2017).

Consecuentemente, además de las creencias inadecuadas sobre este alumnado se encuentra a su vez, la falta de formación específica del profesorado, quien debe llevar a cabo esta respuesta educativa específica (Gallagher, 2000, Russell, 2018). Acosta y Alsina (2017) aseguran que, es necesario incorporar en la formación universitaria de los y las maestros/as, contenidos específicos sobre este colectivo, que permitan dar una respuesta educativa personalizada y adaptada a las capacidades e intereses de estos niños y niñas.

En esta línea, es necesario tener en cuenta que el sistema educativo tradicional no

está suficientemente preparado para atender adecuadamente las necesidades educativas de este alumnado (Benavides, 2008, Soriano de Alençar, 2008).

Asimismo, resaltando aún más la importancia del profesorado para este colectivo, Croft (2003) señala que el alumnado de altas capacidades puede verse más influido por las actitudes y comportamientos de sus docentes que por las de sus iguales, ya que el profesorado más exitoso desarrolla áreas específicas de especialización que no están incluidas en el currículo general.

Diversos estudios han señalado al contexto intraescolar como una variable que parece estar relacionada con un menor rendimiento de este alumnado (Cho et al., 2008; Gallagher, 1991; Macy, 2017): clases poco motivadoras y con poco reto intelectual, así como baja calidad instruccional de los programas educativos y un ritmo de aprendizaje inferior al que precisan.

Las tareas que desarrollan los escolares en los centros educativos tradicionales tienden a estar basadas en la repetición lo que puede producirles falta de atención y desmotivación (Pérez y Domínguez, 2006) dando lugar, en ocasiones, a comportamientos disruptivos en el aula.

La mediación educativa es un proceso de aprendizaje que genera un impacto positivo en la vida de los centros escolares, ya que sensibiliza a la comunidad, genera un buen ambiente de convivencia en las aulas establece espacios de reflexión, de diálogo, impulsa la empatía de las partes mediadas, facilita soluciones alternativas y genera espacios de mediación escolar para que alumnado pueda conciliarse con sus iguales ante un desencuentro (Díaz-Negrín, et. al, 2015, Ibarrola-García e Iriarte, 2013, Martínez, 2009).

Este proceso incluye a la mediación escolar se presenta que se trata de una

estrategia en auge que interviene en el conflicto y al mismo tiempo lo previene. Contiene aspectos formativos, afectivos y sociales, esto es, herramientas que atienden a las personas individualmente y a la institución en la que conviven. No solo se trata de un procedimiento para resolver conflictos, al mismo tiempo trata de generar en profesores/as y alumnos/as el deseo, los motivos o el impulso necesario para convivir desde la reciprocidad, la cooperación, la responsabilidad social, (Ibarrola-García e Iriarte, 2013).

A la hora de afrontar y tratar de eliminar estas conductas conflictivas y/o disruptivas, la mediación se considera como una de las modalidades más adecuadas, es la más viable, flexible y adaptable a las necesidades del alumnado. (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011).

Por ello, se trata de un recurso de notable utilidad educativa, dado que crea un contexto más pacífico donde el alumnado puede volcarse más fácilmente en sus responsabilidades y participar activamente en las decisiones y permite la adquisición de habilidades de relación interpersonal capaces de ser extendidas más allá de los límites

escolares (García, Chiva, Moral, y Ramos, 2016).

Por tanto, el objetivo, que se plantea en esta investigación es analizar la percepción del profesorado sobre los conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y conocer las estrategias utilizadas para gestionarlos.

Método

Diseño

En esta investigación se ha llevado a cabo una metodología de encuestas, con un diseño transversal, ya que supone la recogida sistemática de la información por medio de entrevistas o de cuestionarios (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004).

Participantes

Los participantes de esta investigación son 95 docentes con una edad media de 43,06 años, con experiencia profesional de 1 a 40 años, de los cuales solo 10 eran hombres. El 67,4% proceden de España, el 28,4% de México, y el resto de Argentina y Chile (tabla 2).

Tabla 2
País

País	Frecuencia	Porcentaje acumulado
España	64	67,4
México	27	95,8
Argentina	3	98,9
Chile	1	100,0
Total	95	

En cuanto al tipo de centro, 63 de ellos trabajan en escuelas públicas, y 70 concentran su docencia en los niveles de primaria y

secundaria. A continuación, se presenta el tipo de centro escolar y el nivel académico en el que imparten docencia (tabla 3).

Tabla 3
Nivel académico al que imparte docencia y centro escolar en el que imparte docencia

Tipo de centro					
/Nivel académico	Público	Privado	Concertado	Otro	Total
Infantil	8	3	0	1	12
Primaria	25	9	5	1	40
Secundaria	23	1	6	0	30
Bachillerato	3	1	0	0	4
F. Profesional	3	0	1	1	5
Universidad	0	1	0	0	1
Otro	1	1	1	0	3
Total	63	16	13	3	95

Instrumento

El instrumento elaborado *ad hoc* está formado por 3 bloques principales. El primero recoge, mediante preguntas cerradas, datos sociodemográficos para conocer la edad, sexo, país de residencia, años de experiencia como docente, tipo de centro en el que ejerce y nivel de estudios al que imparte docencia.

El segundo bloque comienza con una pregunta sobre si tienen o no alumnado con altas capacidades en sus aulas y continúa con la indicación de la frecuencia con la que este alumnado presenta diferentes tipos de conflictos, desde los que se producen hacia sus compañeros/as hasta los que se dan hacia el profesorado, a través de una escala tipo Likert siendo (1) nunca, (2) algunas veces, (3) frecuentemente y (4) siempre.

El tercer bloque cuenta con una pregunta abierta sobre cómo resuelve el profesorado los conflictos que acontecen en su aula. Esta pregunta se categoriza con cinco tipos de respuesta que contemplan tanto las opciones más alejadas de la mediación como las que se acercan a la misma, siendo (1) *utiliza las normas del centro*, (2) *realiza acción tutorial y/o dinámicas de grupo*, (3) *utiliza el dialogo*, (4) *busca el conceso, la reflexión y la búsqueda de acuerdos y* (5) *utiliza la mediación*. Finalmente, se pregunta al profesorado si han recibido formación específica en gestión de conflictos.

Procedimiento

Con intención de analizar la percepción del profesorado sobre los conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y para conocer las estrategias utilizadas para gestionarlos, se confeccionó el cuestionario centrado tanto en la frecuencia con la que se dan los conflictos en este colectivo, como las estrategias que utiliza el profesorado para gestionarlos.

El cuestionario se realizó en formato electrónico con la aplicación web Google Formulario. Para su distribución se envió por correo electrónico y a través de las redes sociales (WhatsApp y Facebook). La información relativa a los participantes se recogió en base a la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294 de 6 de

diciembre), garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Análisis de datos

Para realizar el análisis descriptivo de los datos y la prueba t- Student se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.25.0

Resultados

De los 95 participantes en esta investigación, 46 tienen formación específica sobre altas capacidades y 52 tienen formación sobre gestión alternativa de conflictos. Todos manifiestan que tienen o han tenido en sus aulas alumnado con altas capacidades y que presentan diferentes conflictos, bien hacia otros compañeros o profesorado, o de sus compañeros hacia él o ella.

En lo que se refiere a la frecuencia de los conflictos que presenta el alumnado con altas capacidades, el profesorado manifiesta su percepción a través de una escala tipo Likert siendo (0) *nunca*, (1) *pocas veces*, (2) *algunas veces*, (3) *frecuentemente* y (4) *siempre*. Como se puede observar los conflictos que se dan con mayor frecuencia son los que involucran al resto de compañeros/as del aula, ya sea porque discuten entre ellos o porque su compañeros/as se molestan por su comportamiento dado que las respuestas por parte del profesorado tienden al máximo de la escala (tabla 4).

Tabla 4

La frecuencia con la que el alumno/a con altas capacidades presenta conflictos hacia los compañeros/as en el aula

	Rango	Media	Desv. Típica
Tiene conflictos con compañeros/as de su aula	0-3	1,68	,748
Sus compañeros/as tienen conflictos con él/ella	0-3	1,67	,778
Discute con sus compañeros	0-4	1,63	,786
Sus compañeros/as se molestan por su comportamiento	0-4	1,64	,933
Se enfada con sus compañeros	0-3	1,63	,826
Sus compañeros discuten con él/ella	0-4	1,54	,836

En cuanto a las respuestas sobre el profesorado y la familia, los conflictos, que tienden al valor máximo de la escala se centran en mayor medida en cuestionar al profesorado y presentar conflictos hacia este (tabla 5).

Tabla 5

La frecuencia con la que el alumno/a con altas capacidades presenta conflictos relacionados con el profesorado y la familia

	Rango	Media	Desv. Típica
Presenta conflictos hacia el profesorado	0-4	1,44	,896
Cuestiona al profesorado	0-4	1,89	,905
El profesorado discute con él/ella	0-4	1,34	,906
El profesorado presenta dificultades de comunicación con su familia	0-4	1,13	,890
Tiene un mal comportamiento en el aula	0-3	1,17	,767
Su familia presenta dificultades en la comunicación con el profesorado	0-4	1,03	,881

En lo que se refiere a cómo resuelve el profesorado los conflictos que acontecen en su aula, se categoriza con cinco tipos de respuesta. En la tabla 6 se observa que las estrategias más alejadas de la mediación las

realizan un 27,4% del profesorado, un 44,2% hace uso del diálogo, siendo la estrategia intermedia y un 28,4% emplea la mediación o técnicas muy cercanas a la misma.

Tabla 6
Cómo resuelve el profesorado los conflictos entre alumnos/as que acontecen en su aula

	Frecuencia	Porcentaje	P. acumulado
Normas del centro (1)	15	15,8	15,8
Acción tutorial, dinámicas de grupo (2)	11	11,6	27,4
Dialogo (3)	42	44,2	71,6
Consenso, reflexión, acuerdos (4)	9	9,5	81,1
Mediación (5)	18	18,9	100,0
Total	95	100,0	

El 54,7% del profesorado ha recibido formación sobre gestión de conflictos. Para comprobar si hay diferencias en las estrategias utilizadas en función de la formación

recibida se realizó la prueba t-Student cuyos resultados se ven en la tabla 7. Se comprueba que hay diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 7
Diferencias en el uso de estrategias en función de la formación recibida

Formación sobre gestión alternativa de conflictos	Estrategias	N	Media	Desv. Desviación	Welch*	gl	p	d
si	52	3,27	1,402					

* muestras heterocedásticas ($F_{(1,93)}=7.38; p < 0.008$)

Discusión

En el presente estudio se pone de manifiesto tanto la importancia de la gestión de conflictos en el aula por parte del profesorado, como la mejora del conocimiento sobre el alumnado con altas capacidades.

Si bien la conceptualización de las altas capacidades sigue en constante debate es necesario centrarse en lo que ya se conoce sobre este colectivo para proporcionar una adecuada atención educativa. De esta manera, se contribuye a la eliminación de estereotipos que entorpecen esta labor.

Las conductas como, ser obedientes con las normas, presentar buen comportamiento o tener un alto rendimiento académico atribuidas al alumnado con altas capacidades (Croft, 2003, Hernández-Jorge y Borges, 2005, Pérez, Borges y Rodríguez-Naveiras, 2017), se encuentran lejos de beneficiarles en su desarrollo.

Por ello, los centros escolares y sus docentes adquieren especial importancia, no solo en cuanto a la relación directa con el alumnado con altas capacidades, como su identificación, detección y su respuesta educativa, sino también en lo referido a la convivencia en el aula, que se ha convertido en un reto educativo y estos ofrecen el espacio idóneo para su aprendizaje.

Como se observa en los resultados, el profesorado percibe que su alumnado con altas capacidades no siempre tiene el mejor comportamiento en el aula. Se observa claramente que los conflictos se basan en disputas entre compañeros/as o bien éstos de molestan por las conductas del alumno/a con alta capacidad. Esto podría estar relacionado con que las clases les resulten poco motivadoras, con poco reto intelectual (Cho et al., 2008; Gallegher, 1991; Macy,

2017) y con las tareas o actividades escolares estén basadas eminentemente en la repetición (Pérez y Domínguez, 2006).

En esta misma línea, cuando los conflictos se centran en el profesorado, predominan aquellos en el que el alumnado lo cuestiona. Esto puede estar relacionado tanto con las estrategias educativas que emplean, como con la falta de formación específica del profesorado para el adecuado desarrollo de la respuesta educativa específica (Gallagher, 2000, Russell, 2018).

La mediación escolar se postula como un recurso de notable utilidad educativa, dado no solo interviene en el conflicto, sino que al mismo tiempo lo previene y a su vez articula aspectos formativos, afectivos y sociales, (Ibarrola-García e Iriarte, 2013) Se trata además de un procedimiento flexible y adaptable a las necesidades del alumnado. (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011).

Por esto resulta interesante conocer qué tipo de estrategias emplea el profesorado para afrontar los conflictos en el aula y si el profesorado está adecuadamente formado para la gestión de estas disparidades.

Más de la mitad del profesorado participante en esta investigación ha recibido formación en gestión de conflictos lo que se relaciona directamente con los resultados obtenidos sobre la utilización de estrategias cercanas a la mediación como el conceso, la reflexión y la búsqueda de acuerdos y la propia la mediación, Asimismo una gran parte de la muestra utiliza la estrategia intermedia que es el diálogo. Esto pone de manifiesto que el conocimiento sobre mediación hace que la resolución de conflictos sea menos impositiva o basada en el reglamento del centro y más pro-mediación.

A pesar de obtener resultados alentadores en cuanto al análisis de la percepción del profesorado sobre los

conflictos que presenta su alumnado de altas capacidades y el conocimiento de las estrategias utilizadas para gestionarlos, existen ciertas limitaciones. El formato de formulario de Google ofrece la opción de responder o no al mismo, por lo que de cara a otros estudios sería interesante ampliar aún más la difusión del cuestionario para asegurar un aumento de la muestra.

Por todo lo mencionado, el profesorado sin duda es una pieza clave tanto en la convivencia del aula como en el desarrollo

de este colectivo, así lo asegura Croft (2003), señalando que este alumnado puede verse más influido por las actitudes y comportamientos de sus docentes que por las de sus pares. Por tanto, es necesario que, para responder de forma adecuada al alumnado más capaz, el profesorado no solo esté adecuadamente formado en altas capacidades, sino que también lo estén en gestión de conflictos, y así, dar una atención integral a estos niños y niñas asegurando un adecuado desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Referencias

- Azevedo, S. M. L. D. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- Borges, A. (2017). Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. En G. López-Aymes, A.J., Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, y L. Manríquez, Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas (pp. 211-230). Fontamara.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
- Borges, A., y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., y Rodríguez-Naveiras, E. (2012). Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación. En M.D. Valadez, J. Bethancourty M.A. Zavala (Eds) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 405-408). México: Manual Moderno.
- Cárdenas, C. (2011). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, 8, 283-296.
- Cho, S., Ahn, D., Han, S., & Park, H. (2008). Academic developmental patterns of the Korean gifted during the 18 years after identification. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 784-789.
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In Colangelo, N. y Davis, G. (Eds.), *Handbook of gifted education* (S. 558-571). New York: Allyn and Bacon Council for exceptional children (2013) NAGC – CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education.
- Díaz-Negrín, M. E., Luján, I. Rodríguez-Mateo, H.J. y Rodríguez, J.C., (2015). Análisis de la gestión e implementación en mediación en el ámbito escolar.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology* 282 *INFAD Revista de Psicología*, 1, 275-284. DOI: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.108>
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 221-233.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 5-12.
- García, L.; Chiva, I.; Moral, A.; Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 203-215. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández-Jorge, C y Borges, A. (2005). Demandas del alumnado superdotado a sus profesores y profesoras. *PsiCnosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, (11), 39-50
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. 17, 1, 367-384.
- López de la Llave, A. y Pérez- Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en Psicología Aplicada*. Madrid: Dykinson.
- Macy, P. (2017). Underachievement in gifted students: Understanding perceptions of educational experiences, attitudes toward school, and teacher training (Doctoral dissertation, Lindenwood University).
- Matínez Zamp, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa? *Revista de Mediación*, (2)3, 38-44.
- Mönks, F.J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito (dir) *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdotados*, (pp.139-152). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: Highability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Pérez de Guzmán, V.; Amador, L. Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 18, 99-114
- Pérez, J., Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talincrea*, 4(1), 40-51.
- Pérez, L. F. y Domínguez, R. (2006). El concepto de superdotación como base de experiencia y propuestas. En Pérez, L.F. (coord.). (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencia de intervención educativa*. (pp.17-50). Madrid: Síntesis.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp.53-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riba, S. S., y Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6) 3-25.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2011). PROFUNDO: Un instrumento para la

- evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Russell, J. L. (2018). High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303. DOI: 10.1177/1932202X18775658.
- Silió, M., Martín, A., Borges, A., Rodríguez, M. y Aguirre, T. (2020). Concepción que el profesorado y el alumnado participante en el programa de mentoría atenea-ull tienen de las altas capacidades intelectuales. *Talincrea*, 6(12), 89-102.
- Soriano, E.I, y Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212.
- Sternberg, R. J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition*, 15, 1–48.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269–287.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.21-52). New York: Cambridge University Press.
- Terman, L., y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius, 3 vols. Vol. I, Mental and Physical Traits of One Thousand Gifted Children, 1925; Vol. II, The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, 1926; Vol III, The Promise of Youth, 1930*. Oxford England: Stanford University Press.
- The jamovi project (2020). jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Valadez, D., Borges, A., Zambrano, R., y Flores-Bravo, J. (2017). El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 47-56.
- Ziegler, A. y Heller, K.A. (2000) Conceptions of giftedness from a met-theoretical perspective. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 3-21. Oxford: Elsevier.