



CONOCIMIENTO DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA ADULTA SOBRE LAS  
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: Estudio descriptivo de los mitos y  
estereotipos presentes

Trabajo Final de Postgrado de Investigación

---

Xantal Piqué Lorente

Curso 2020-2021

Tutor: Flavio Castiglione, Universidad de Barcelona

POSTGRADO EN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: DETECCIÓN,  
INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN.  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA. FACULTAD DE EDUCACIÓN

## RESUMEN

Literatura diversa sobre las altas capacidades intelectuales resalta la presencia de mitos e ideas erróneas que impregnan sobre este colectivo. Si bien es cierto que el presente estudio se puede considerar como novedoso, puesto que se propone una investigación de manera global sobre el conocimiento que posee la población española adulta acerca de las altas capacidades intelectuales. Para ello, se ha diseñado un cuestionario extenso dividido por ámbitos de estudio. Este trabajo cuenta con una muestra de 474 adultos de nacionalidad española. Los resultados de la investigación advierten de la existencia de variabilidad en el conocimiento que tiene la población española adulta sobre los niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Si bien, en comparación con estudios anteriores, podemos considerar que el índice de conocimiento estereotipado de la población ha disminuido, especialmente en las consideraciones sobre el ámbito sociocultural y socioeconómico y sobre el ámbito educativo y de aprendizaje. Aunque, por otro lado, los resultados muestran como actualmente siguen presentes ideas erróneas y mitificadas sobre el ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal. Especialmente en los ítems relacionados con el pensar que son niños y niñas discriminados/as, que tienen una personalidad introvertida y dificultades para socializar, y la idea que si este alumnado destaca académicamente en comparación a su grupo de edad, con el paso del tiempo se normalizará. Con todo esto, es importante considerar la necesidad de divulgar información certera y de ofrecer formación específica sobre el colectivo de las altas capacidades.

**Palabras clave:** Altas capacidades intelectuales, estudio, mitos, población española.

## ABSTRACT

Diverse literature on the high intellectual capacities highlights the presence of myths and erroneous ideas that permeate this collective. Although it is true that the present study can be considered as novel, given that it proposes a global research on the knowledge that the adult Spanish population has about high intellectual abilities. To this end, an extensive questionnaire has been designed divided by fields of study. This work has a sample of 474 adults of Spanish nationality. The results of the research advise of the existence of variability in the knowledge that the adult Spanish population has about the gifted and talented children. Although, in comparison with previous studies, we can consider that the index of stereotyped knowledge of the population has decreased, especially in the socio-cultural and socio-economic context, and the educational and learning context. Although, on the other hand, the results show that currently there are erroneous and mythologized ideas about the intrapersonal/emotional and interpersonal context. Especially in the items related to thinking that children are discriminated against, that they have an introverted personality and difficulties to socialize, and the idea that if this student body excels academically compared to their age group, over time it will be normalize. With all this, it is important to consider the need to disseminate accurate information and the need to offer specific training about the high intellectual abilities collective.

**Key-words:** High intellectual abilities, study, myths, Spanish population

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi agradecimiento profundo a mi tutor del Trabajo Final de Postgrado, Flavio Castiglione, por el apoyo y los ánimos dados durante el proceso, por su revisión y sus aportaciones.

Agradecer también la colaboración de mis compañeras de postgrado Eva Rojo, Ivana Maria Paredes, Lorena Agundez, Nahum Montagud y Pilar Sangrà en el diseño y creación del cuestionario.

A la Universidad de Barcelona por impulsar el conocimiento sobre el colectivo de las altas capacidades intelectuales.

A todos los docentes del Postgrado, que con tanta profesionalidad y proximidad han transmitido sus conocimientos con mucha sensibilidad hacia este colectivo.

A los participantes del cuestionario, por su disposición, puesto que sin su colaboración este estudio no habría sido posible.

Finalmente, a mi familia y a mis amigos, que han valorado todo mi esfuerzo y sacrificio, me han animado hacia mis objetivos, y han sido partícipes del desarrollo de este trabajo.

## ÍNDICE

1. Introducción .....	6
2. Finalidad .....	7
3. Fundamentación teórica .....	7
3.1. Estudios previos .....	7
3.2. Mitos sobre las altas capacidades intelectuales.....	15
3.2.1. <i>Conceptualización de mito y de estereotipo</i> .....	15
3.2.2. <i>Análisis de los principales mitos contemplados en el estudio</i> .....	17
4. Metodología de la investigación.....	26
4.1. Muestra .....	26
4.2. Instrumento .....	26
4.2.1. <i>Justificación de los ítems del cuestionario</i> .....	28
4.3. Procedimiento .....	31
4.4. Hipótesis de trabajo.....	31
4.5. Objetivos .....	32
5. Resultados.....	33
5.1. Características de la muestra.....	33
5.2. Conocimiento general sobre las altas capacidades .....	34
5.2.1. <i>Percepciones sobre el ámbito intrapersonal e interpersonal</i> .....	34
5.2.2. <i>Percepciones sobre el ámbito educativo y de aprendizaje</i> .....	34
5.2.3. <i>Percepciones sobre la inteligencia</i> .....	35
5.2.4. <i>Percepciones sobre el desarrollo</i> .....	35
5.2.5. <i>Percepciones sobre el entorno sociocultural y socioeconómico</i> ...	36
5.3. Comparativa de respuestas según la edad de los participantes .....	37
5.4. Comparativa de respuestas según el nivel de estudios finalizados de los encuestados .....	40
5.5. Comparativa de respuestas según la vinculación profesional de los participantes al ámbito educativo .....	44
5.6. Comparativa de respuestas según los conocimientos previos sobre las altas capacidades .....	47
6. Discusión y conclusiones.....	50
7. Conflicto de intereses .....	52
Referencias documentales .....	54
Anexos .....	60

## 1. Introducción

El origen de la palabra “mito” proviene del vocablo griego *mýthos*, que hace referencia a un relato o cuento. En las antiguas tradiciones culturales predominaba la mitología, es decir, el saber de cada tradición expresado mediante un conjunto de narraciones (Veschi, 2019, parr.3). Se consideraba *mýthos* a toda palabra formulada, todo aquello que era relatado o narrado mediante la palabra y por vía del discurso oral. “En la cultura occidental la palabra mito suele ir asociada a los relatos de las hazañas de las divinidades y héroes del mundo antiguo y suele sugerir un tiempo fabuloso y lleno de encanto, pero también ingenuo y sometido a creencias erróneas” (Madrid, 1991, p.15). Por otro lado, la palabra “estereotipo”, formada por *stereós* (sólido) y *tipos* (impresión, molde), tiene su origen en la Grecia clásica, y hace referencia a la percepción que se tiene sobre una persona o cosa que comparte determinadas cualidades y características. Los estereotipos son un conjunto de creencias compartidas, tanto positivas como negativas, sobre un grupo social específico.

En el caso de las altas capacidades, los mitos y los estereotipos encarnarían las diversas ideas erróneas y distorsionadas que se tienen sobre este colectivo y que se transmiten o que son sustentadas socialmente. Aquellas concepciones que siguen presentes en la sociedad actual y que distan de la verdadera realidad y caracterización de este colectivo de personas. Si bien tanto los mitos como los estereotipos sobre las altas capacidades intelectuales es uno de los temas de interés en la literatura sobre este colectivo, esta temática frecuentemente ha sido abordada centrándose de manera específica en ideas erróneas particulares o en grupos de participantes concretos. En el presente trabajo se investiga de manera global a la población española adulta y su conocimiento general sobre las altas capacidades intelectuales, valorando la presencia o no de concepciones mitificadas y estereotipadas acerca de este colectivo, analizándolo por áreas de contenido.

## **2. Finalidad**

El presente trabajo trata de abrir camino hacia el estudio del conocimiento que tiene la población española sobre las altas capacidades intelectuales (AACC). Un concepto cada vez más investigado y estudiado por profesionales, pero del que aún siguen habiendo muchas concepciones estereotipadas y falsos mitos.

Por esta razón, la finalidad de este estudio es poder describir con datos estadísticos y fiables, el conocimiento real que tiene la sociedad española adulta, en relación a niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Valorar, a raíz de los resultados obtenidos, cuánto conocimiento poseen sobre el colectivo en general, así como analizar los falsos mitos que siguen presentes en la sociedad. Además, poder comparar este conocimiento en relación a distintas variables como son la edad, el género, el nivel de estudios finalizados o la vinculación profesional al ámbito educativo.

Con este estudio se pretende aportar más datos relevantes para la comunidad de las altas capacidades, así como tratar de ampliar su alcance para que se pueda reproducir la misma investigación en diferentes poblaciones, o incluso tratando de hacer un estudio comparativo entre poblaciones o países.

Asimismo, que esta investigación sirva como referencia para tomar consciencia de la necesidad de invertir más recursos en formación de profesorado y orientadores, así como también para fomentar la destinación de más recursos educativos dirigidos al alumnado con altas capacidades.

## **3. Fundamentación teórica**

### **3.1. Estudios previos**

Este apartado tiene por objetivo recoger datos relevantes sobre estudios previos en relación a los mitos presentes en la sociedad sobre las altas capacidades intelectuales. Si bien es cierto que existe literatura diversa que en su contenido hace mención a los mitos o estereotipos presentes sobre este alumnado, hay un menor número de estudios que hayan analizado

concretamente el nivel de conocimiento que tiene la población sobre estos, incidiendo especialmente en los mitos y estereotipos que siguen presentes hoy día en la sociedad.

Por su parte, Fernández y Sánchez (2010, p.17) crearon un breve cuestionario formado por diez ítems, que valora las ideas previas del lector sobre las altas capacidades. Más adelante en la publicación, las autoras proporcionan las respuestas correctas a este cuestionario. Sin embargo, no se trata de un cuestionario llevado a estudio y del que se hayan obtenido unos resultados. Sino de un recurso mediante el cual cada lector puede extraer sus propios resultados con la lectura del solucionario establecido.

Un estudio muy parecido al propio, es el realizado por Brito (2016), que elaboró un instrumento para conocer los mitos sobre los niños y niñas con altas capacidades. Este fue dirigido a 91 estudiantes, de segundo y cuarto curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de La Laguna (Tenerife). Los resultados del estudio indican que un 77,8% de los encuestados no tenía ningún tipo de formación sobre las altas capacidades. En los resultados se destaca que estos estudiantes muestran un conocimiento muy mitificado en muchas áreas (precocidad, académicamente brillantes, heredabilidad, no necesidad de apoyos educativos, procedencia de clases socioeconómicas altas). Los mitos con menos incidencia son los referentes al autoaprendizaje y el valor de CI de 130 para considerar a un/a niño/a superdotado (pp.21-23).

Martínez et al. (2009) realizaron una investigación sobre el conocimiento de mitos sobre las altas capacidades, mediante entrevistas a 55 alumnos del tercer curso del Grado de Magisterio de la Universidad de Almería. A estos se les transmitieron nociones básicas sobre las altas capacidades, y posteriormente se les proporcionó una tabla titulada “los mitos y realidades de la superdotación”, sobre la que debían dar su punto de vista en relación a cada mito. Los resultados muestran que la gran mayoría de alumnos opina que este colectivo nace con predisposición a la superdotación pero que es necesaria la estimulación del entorno (57,9%), y que su desarrollo pleno no depende solo de sí mismos sino también de ayudas de especialistas (26,9%), de adaptaciones curriculares (30,8%) y del apoyo familiar y profesional (42,3%) (p.196). Un

65,4% considera que proporcionar una educación diferenciada al alumnado con altas capacidades no fomenta el elitismo, sino que es una estimulación para que alcance su desarrollo, considerándolos pues alumnos con necesidades educativas especiales (92,3%). A pesar de obtener unos resultados cercanos a la realidad, los autores apuntan que encontraron “variabilidad en la mayoría de respuestas, lo que nos indica en cierto modo, que siguen existiendo diferentes creencias acerca de la superdotación, y que aún no hay conocimiento unánime acerca de las altas capacidades” (Martínez et al., 2009, p.200).

Tal cómo investigaron García-Barrera y Flor (2016), partiendo de un cuestionario dirigido a profesorado de Secundaria de todo el territorio español, un 27,63% de los profesionales encuestados poseía formación específica respecto a las altas capacidades intelectuales. Los resultados del estudio muestran que gran parte de los encuestados presentaba escasos conocimientos sobre el alumnado con AACC e incurría a mitos típicos, incluso aquellos que poseían formación específica sobre este colectivo.

En esta misma línea, dirigiendo el foco de la atención en la percepción del profesorado, López et al. (2019) realizaron un estudio mixto, analizando cuantitativamente las percepciones de 343 docentes de Educación Primaria de Albacete mediante un cuestionario, y recogiendo cualitativamente las preferencias de 6 docentes sobre la respuesta educativa más eficaz para este alumnado. Los resultados muestran que el 61,9% de los encuestados, frente a un 10,5%, no considera que sea más fácil identificar como alumnado con altas capacidades a niños que a niñas (p.67). Hubo diversidad de respuestas sobre el ítem acerca del buen rendimiento escolar donde un 22,8% rechazó esta idea, un 30,5% la aceptó y un 47,7% se mostró indeciso (p.68). La mayoría de los encuestados mostró acuerdo en que este alumnado puede tener problemas de conducta en el aula (61,9%) (p.69). Finalmente, los programas de enriquecimiento, la inclusión de apoyos personalizados y los programas de aceleración son, respectivamente, las respuestas educativas más adecuadas según los docentes entrevistados. En contraposición a la atención en centros específicos como las aulas segregadas, que obtienen un amplio rechazo.

También a nivel nacional, debemos hacer referencia al estudio de Pérez et al. (2017), con el que los autores pretendían investigar “si los mitos sobre los alumnos con altas capacidades persisten o no, y si tales ideas erróneas pueden verse influidas” (p.43) por diversas variables como una mayor relación con personas de este colectivo o el conocimiento o formación que posee la persona entrevistada. Los resultados apuntan que la muestra de 252 participantes obtuvo menos acierto en los ítems: “la superdotación es totalmente innata”, “los niños/as superdotados suelen ser raros y presentar problemas de desadaptación social”, “los niños/as superdotados tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar sus objetivos por sí mismos” (p.45). Aunque los resultados muestran que el porcentaje de acierto general de los participantes es alto, obteniendo un porcentaje superior al 80% en la mitad de los ítems valorados. Finalmente, los autores concluyen que “mientras que tener altas capacidades frente a quienes no los tienen, o sus allegados, no presenta diferencias significativas, el conocimiento es mayor entre los universitarios y quienes dicen tener conocimientos sobre altas capacidades intelectuales” (p.47).

Ampliando las referencias a nivel internacional, Andrade y De Freitas (2010) propusieron un estudio que tenía como objetivo general la realización de “una investigación sobre los mitos y los conceptos erróneos que aún hoy permean el tema de las altas capacidades/superdotación, estableciendo un paralelo con la evolución de las leyes y políticas públicas orientadas al servicio de los superdotados en Brasil” (p.303). Las autoras proponen una revisión de leyes y políticas públicas de Brasil, así como también una revisión de la literatura relacionada con los mitos acerca las altas capacidades, con el objetivo de contribuir a la investigación sobre este tema y promover una mejor atención y servicio al colectivo de las altas capacidades.

Si bien los lineamientos legales, así como los parámetros curriculares, han prestado atención a estudiantes con altas capacidades durante algunas décadas, lo que se percibe en la práctica es que las leyes por sí solas no son suficientes cuando se trata de superdotación. Es necesario ir más allá de lo definido en papel y que se lleven a cabo acciones concretas: mayor sensibilidad en las escuelas y comunidades, cursos de formación continua para docentes, charlas divulgativas, etc. de modo que los mitos se alivien e incluso se superen. (Andrade y De Freitas, 2010, p. 307)

También en el contexto sud-Americano, Maia-Pinto y Fleith (2002) elaboraron un estudio cualitativo a partir del cual investigaron “la percepción de los maestros de educación primaria y preescolar sobre los estudiantes superdotados” (p.78). Estas autoras encuestaron a un grupo de 41 profesores de escuelas públicas y privadas de Brasilia. Después del análisis de las respuestas dadas, encontraron que, aunque los profesionales creían en la relevancia del papel de la escuela en la educación de los estudiantes con altas capacidades, los mismos informaron no haber trabajado nunca con estos estudiantes, ni su identificación ni en su atención diferenciada. Estos dos últimos hechos están directamente relacionados con la falta de una definición de superdotación, puesto que ninguna de las escuelas que participaron en el estudio propuso definición alguna de superdotación, medida o instrumento para identificar a los estudiantes superdotados (p.88). Las autoras concluyeron que el conocimiento de estos profesionales de educación acerca del colectivo de las altas capacidades era superficial e incompleto.

Los resultados de este estudio [...] sugieren la necesidad de que las escuelas conceptualicen inicialmente el término superdotación y caractericen al estudiante superdotado. Luego, enfatizan la importancia de definir medidas e instrumentos que los docentes puedan utilizar para identificar al alumno superdotado y definir qué programas de enriquecimiento o programas especiales se adoptarán para el desarrollo de este alumno. (Maia-Pinto y Fleith, 2002, p.88)

Por su parte, Campbell y Verna (1998) realizaron un estudio cualitativo basándose en entrevistas a profesores, administradores y estudiantes americanos involucrados en programas para superdotados. Analizaron un total de 86 escuelas, 49 de educación primaria y 37 de secundaria, de la región Metropolitana de Nueva York. Los resultados derivados de estas entrevistas fueron, en relación a las definiciones de superdotado y talentoso, muy variados. Por una parte, había profesionales de la educación que seguían incurriendo a la definición “the gifted score above 130 in IQ” (p.3). Por otro lado, muchos otros profesores propusieron diversas definiciones, como por ejemplo, que aprenden rápido, que piensan abstractamente, que exploran, que tienen habilidades para adaptarse, independencia, curiosidad,...

En este estudio se atiende también al mito de socialización y al estereotipo de género. Muchos de los profesionales entrevistados creen que sus alumnos superdotados tienen una buena habilidad de socialización, y consideran que estos toman un rol activo en las actividades extracurriculares como por ejemplo una banda o coro, el diario escolar... Si bien es cierto que algunos de los profesores mencionaron que un pequeño porcentaje de sus alumnos presentaban problemas sociales (p.5). Por lo que se refiere al género, algunos de los profesores hicieron referencia a una mayor madurez en las niñas superdotadas en comparación con los niños. Estos se frustran más fácilmente y también son más competitivos. Por lo contrario, las niñas no toman la iniciativa en participar. Estos profesores no consideran que estas niñas tengan menos conocimientos o talento que los niños (p.6).

Después del inicio de un proyecto de investigación que tenía como objetivo identificar a estudiantes con altas capacidades indicados por docentes de educación primaria tanto pública como privada de Santa María (Brasil), Rech y Freitas (2005) alertaron la persistencia de ciertos mitos sobre estos estudiantes. A raíz de eso, iniciaron una investigación acerca de la prevalencia de mitos en la concepción sobre las altas capacidades que poseían 10 maestras de una escuela pública de educación primaria del estado de Santa María, Río Grande del Sur, en Brasil. Cabe señalar que nueve de las diez profesoras tuvo acceso a charlas informativas en el anterior proyecto. Las autoras recopilaron datos mediante entrevistas semiestructuradas, y obtuvieron los siguientes datos: Un 50% de las entrevistadas consideraba que las altas capacidades son innatas, sin considerar la influencia del ambiente durante el proceso; Un 20% pensaba que son niños sobreestimulados por los padres; Un 40% pensaba que hay mayor número de niños con altas capacidades provenientes de entornos socioeconómicos privilegiados; Un 30% de los profesores consideraba que el alumnado con altas capacidades es aquel que tiene un gran rendimiento escolar y que debería sobresalir en todas las áreas de estudio. “Las consideraciones finales señalan la importancia de la consciencia de los docentes que trabajan en el aula regular, para que sepan identificar, conocer y/o derivar a los estudiantes con características de superdotación a un servicio especializado” (Rech y Freitas, 2005, p.295).

Mayra et al. (2017) se propusieron como objetivo de investigación la evaluación, mediante un cuestionario, de la presencia de mitos sobre estudiantes de altas capacidades en las concepciones de 32 estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidad de San Pablo, Brasil. Los resultados muestran que el eje temático relacionado con “Mitosis sobre la constitución” es el que más resultados mitificados ha obtenido. Este se refiere al origen de las características del niño o niña con altas capacidades y la naturaleza del fenómeno. Observamos pues que un 60% de los encuestados piensa que las altas capacidades son innatas en el individuo, provenientes de la genética y que no dependen únicamente de los estímulos ambientales (p.120). Un 66% de los participantes consideraron que un CI alto no es determinante para la posesión de altas capacidades y un 91% afirmó que la presencia de altas capacidades no es cuestión de capacitación intensiva o sobreestimulación por parte de los padres o maestros. Además de no estar de acuerdo con que los alumnos con altas capacidades provengan de clases económicamente favorecidas (p.121). Los autores mencionan no haberse sorprendido con los resultados de su estudio, puesto que “no hay consenso ni siquiera entre los investigadores del área, y este es un tema que aún debe ser estudiado y desentrañado más a fondo” (p.127).

Borges et al. (2011) se centraron concretamente en el análisis de un mito específico. Las autoras realizaron un estudio con el objetivo principal de constatar la relación entre superdotación y adaptación personal, escolar y social. Para ello, analizaron población general no etiquetada, estudiando una muestra de 2.374 estudiantes de cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de las islas de la Comunidad Autónoma de Canarias. Su objetivo era la constatación de la hipótesis surgida de diferentes estudios que consideran que la inteligencia y ajuste personal y social son variables independientes. “Los resultados de este estudio relativos a la adaptación de las personas de altas capacidades no permiten afirmar que difieran de otros grupos con menor cociente intelectual” (p.365) aunque advierten la existencia de independencia entre adaptación e inteligencia.

Por lo que respecta al estatus socioeconómico, White (1992) realizó un metaanálisis de 200 estudios que consideraban la correlación entre los logros

académicos y el estatus socioeconómico. Si bien es cierto que el resultado de este estudio mostró que tanto las características familiares como la atmósfera del hogar están correlacionadas con el logro académico de los individuos, no se hace referencia a las altas capacidades. Es sabido que un clima familiar cálido y un estilo educativo democrático promueven el desarrollo del individuo, y consecuentemente, entre otros, la promoción de su logro académico. Aun así, no hay bibliografía que relacione una mayor cantidad de alumnado con altas capacidades procedente de entornos económicamente favorecidos frente a alumnos con altas capacidades procedentes de entornos desfavorecidos. En esta línea, Fernández y Sánchez (2010) argumentan que “el alumnado con altas capacidades intelectuales aparece en cualquier clase social y económica. Diferente es que reciba más o menos estimulación o que el ambiente sea más o menos enriquecido, por lo que favorecerá el desarrollo de las capacidades” (p.34).

Siguiendo la línea de los estudios internacionales, Galloway y Porath (1997) compararon las percepciones que tenían padres y maestros de niños y niñas superdotados en relación a las habilidades sociales de estos. Los resultados mostraron que no había diferencias significativas entre padres y profesores en las puntuaciones generales de las habilidades sociales. Contrariamente que en las puntuaciones específicas, en las que los maestros puntuaron superior que los padres en la variable cooperación, y los padres puntuaron más alto en autocontrol y en aserción respecto a los profesores.

Existe bibliografía extensa (Arocas et al., 1994; Hernández y Gutiérrez, 2014; Martínez, 2000; Pfeiffer, 2017; Rogado et al., 1995) que reconoce que el actual panorama educativo español requiere de cambios y modificaciones tanto en relación a la necesidad de ampliar la formación del profesorado sobre las altas capacidades intelectuales, como en los recursos destinados a la educación de este alumnado, así como en la elaboración de propuestas educativas adecuadas a las necesidades generales de los alumnos y a la proporción de los apoyos educativos que requieren. Además de hacer una llamada a la necesidad de considerar todos los tipos de diversidades dentro del aula y dentro del sistema educativo.

## **3.2. Mitos sobre las altas capacidades intelectuales**

### *3.2.1. Conceptualización de mito y de estereotipo*

Según la Real Academia Española, hablamos de estereotipo (en 1º acepción) cuándo nos referimos a una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Por otro lado, la misma R.A.E define mito (en su 4º acepción) como “persona o cosa a la que le atribuyen cualidades o excelencias que no tiene”.

El estereotipo, en palabras de Aparici (1993, citado en Roa, 2017), es un concepto de grupo basado en ideas subjetivas, y “se utiliza para describir a un grupo en relación a sus rasgos característicos, por ser diferentes” (p.108). De este modo, cada grupo protege sus intereses en oposición a otros grupos. El estereotipo también es considerado como una creencia asociada a una categoría, la función del cual es la justificación de una conducta en relación a esa categoría (Allport, 1979, p.40).

Estereotipar consiste en simplificar, en asociar un conjunto simple de ideas sencillas, generalmente adquiridas de otro (y cuando es así estamos hablando de prejuicios), a una categoría. Cuando hablamos de estereotipos, normalmente, aunque no siempre, nos estamos refiriendo a categorías de seres humanos. (Del Olmo, 2005, p.16)

Des de la perspectiva de la psicología social, “un estereotipo es una imagen fija (sobre algo o sobre alguien) que predomina en un ambiente social. Esa imagen puede contener ciertos prejuicios socialmente compartidos” (Herrero, 2006, párr. 5). Puesto que representan esquemas fijos y pre-construidos, no requieren de una elaboración propia del individuo, sino que este los asimila del contexto cultural o mediante el conocimiento y el uso de la lengua. Un estereotipo es compartido por los individuos de una misma comunidad social o cultural. Los estereotipos son conjuntos de ideas que nos proporcionan una imagen, y que pretenden “caracterizar el comportamiento de las personas que componen una determinada categoría” (Del Olmo, 2005, p.16).

Por otro lado, los mitos son prejuicios que distorsionan e impiden realizar un correcto análisis de la realidad y que llevan a las personas a actuar de manera fija y poco reflexiva (Tourón, 2000, p.3).

Tajfel y Turner (1979, citado en Pérez et al., 2017, p.41) apuntaban que no es extraño encontrar estereotipos en gran variedad de campos, puesto que esta categorización que promueven introduce un orden y simplifica la percepción de la realidad. Y el campo de estudio de las altas capacidades no es una excepción en este contexto. Desde hace unas décadas hay un interés creciente en la investigación acerca este colectivo, así como también por sus consideraciones prácticas y educativas.

El estereotipo se crea con la identificación de una condición social, su evaluación negativa, la formulación de esta evaluación como una característica innata del grupo, y la representación de esta evaluación negativa como la causa de la condición social, en vez del efecto mismo [...] Se considera negativo porque se basa en conceptos aprendidos erróneamente; en sobre-generalizaciones o inexactitudes, o porque sean excesivamente rígidos a pesar del transcurso del tiempo. Cuando hay consenso social sobre determinado estereotipo, a este se le añade el adjetivo "cultural". (Roa, 2017, p.109)

Según Cano (2002), los estereotipos tienen una función cognitiva y una función social. Esta última se puede desglosar en: conformación y refuerzo de la identidad de las personas; ayuda a las personas a hacer frente diversas situaciones que puedan llegar a cuestionar su posición; a la percepción de la realidad; y al refuerzo de la cohesión interna del grupo al que pertenezcan.

En este sentido, un estereotipo es definitorio de un grupo y a la vez lo distingue de otros. Considerándose como un conjunto de creencias sobre los atributos de un grupo específico. Se puede destacar también su función defensiva, donde determinados grupos mantengan su posición dominante sobre otros. Si bien es cierto que los estereotipos pueden cambiar si hay predisposición y si hay flexibilidad en las creencias propias. Es decir, cuando un sujeto se enfrenta a una evidencia que contradice un estereotipo concreto, su reacción frente a este dependerá de la flexibilidad o rigidez de sus creencias o intereses. Si es flexible y su interés personal no se ve afectado, habrá cambio. Si en cambio muestra rigidez en sus creencias e intereses, no se orientará al cambio.

Los mitos y los estereotipos suelen ser una mezcla de las creencias populares y de lo que se dice ser vivido en la realidad de cada día, por lo que a menudo son difíciles de modificar una vez han sido asumidos. (Tourón, 2000, p.3)

### 3.2.2. Análisis de los principales mitos contemplados en el estudio

#### Mito 1: Los niños y niñas con altas capacidades son introvertidos y tienen dificultades para socializar

“Los alumnos con altas capacidades suelen estar adaptados dentro del grupo y son interesantes socialmente” (Fernández y Sánchez, 2010, p.31). Estas características dependen de la variabilidad intelectual de cada persona, y no por el hecho de tener AACC. Así pues, al igual que el resto de los compañeros/as, algunos tendrán la necesidad de trabajar sus habilidades sociales, pero no es una necesidad generalizable a todo el colectivo. Por otro lado, estos alumnos suelen buscar personas con las que interactuar y compartir intereses, generalmente de mayor edad (Roa, 2017, p.111). A todo ser humano le favorecen las interacciones entre personas, y a todos les gusta tratar con personas con las que tengan gustos o preferencias similares, por muy inteligente que pueda ser un sujeto.

Hernández y Gutiérrez (2014) hacen referencia a “estudios realizados sobre el perfil afectivo, social y emocional de los alumnos con alta capacidad” (p.246) que demuestran que este colectivo no presenta con mayor frecuencia problemas de ajuste social y emocional en comparación con sus compañeros sin alta capacidad.

En palabras de Javier Tourón (2000), “su ajuste personal, social, escolar, dependerá del grado en que sus diferencias sean asumidas por ellos mismos en primer lugar y tenidas en cuenta en el ámbito social, familiar y escolar en el que se desenvuelven” (p.6).

#### Mito 2: Es frecuente ver a estos niños/as discriminados en la escuela o aislados en el aula

López et al. (2000) advierten que “los alumnos que manifiestan condiciones de sobredotación intelectual, presentan tantas diferencias entre sí como el resto de niños que se catalogan como *normales*” (p.34).

Los niños y niñas con altas capacidades tienen dotes de liderazgo, además de ser admitidos como tales por sus iguales y tener una buena apreciación

(Fernández y Sánchez, 2010, p.31). También pueden desarrollar un elevado sentido de la responsabilidad sobre otros niños, principalmente menores que ellos, sintiéndose sus protectores.

La realidad muestra que son diferentes, y ellos lo saben. Aunque pueden encontrar a otros que muestren su misma pasión por el aprendizaje – necesitan, de hecho, compañeros intelectuales-, pueden llegar a estar aislados y desanimados y corren el riesgo de ser arrogantes y despectivos con los otros por un lado, o faltos de autoestima, por otro. (Tourón, 2000, p.6)

### Mito 3: Los/las niños/as presentan bajas habilidades sociales

Estrechamente vinculado con el mito anterior y su justificación, teniendo en cuenta que hay mucha heterogeneidad dentro del colectivo de las altas capacidades, estos alumnos “tienen una salud excepcional, son socialmente activos y moralmente responsables” (Roa, 2017, p.110). Las características intrapersonales de estos niños y niñas, y el tipo de ambiente en que se encuentren, favorecerán en mayor o menor medida el desarrollo de habilidades sociales.

Las personas con alta capacidad intelectual tienen una adaptación personal y social tan alta, si no más, que las personas con una dotación intelectual menor [...] No observando resultados que favorezcan la realidad de desajuste tanto personal como social de este colectivo, y ello analizado tanto desde sus propias percepciones como las que realizan otros. (Borges, 2009, p.6)

### Mito 4: Por el hecho de tener AACC, estos niños y niñas poseen buena identificación, gestión y regulación de sus emociones

De nuevo, se debe considerar la amplia heterogeneidad que hay dentro del grupo de las altas capacidades. Así mismo, cada individuo posee unas características cognitivas, emocional y sociales diferentes. En general, estos niños y niñas se adaptan bien al entorno debido a su facilidad de adaptación a situaciones nuevas. López et al. (2000, p.34) consideran que son más estables emocionalmente, pero que en el contexto escolar pueden ser más vulnerables, puesto que se pueden encontrar en situaciones con más riesgos para su desarrollo social y emocional. Si bien es cierto que eso indica que sean más frágiles a nivel emocional o que presenten más conductas disruptivas.

Quizá en lo que más se parecen es en que su edad de desarrollo cognitivo es superior a su edad de desarrollo emocional, pero luego cada uno tiene características personales diferentes y el carácter, el temperamento y, en definitiva, la personalidad hace que cada niño con altas capacidades sea distinto. (Fernández y Sánchez, 2010, p.26)

#### Mito 5: Estos niños y niñas son académicamente brillantes

Dentro del concepto de altas capacidades se incluye mucha diversidad (superdotación –que destaca en todas las áreas- y variedad de talentos –que tienen habilidades superiores en un área o más específicas-). No podemos caer en el error que si un niño/a destaca en alguna área académica, también lo deba hacer en todas las demás.

Tener altas capacidades no es sinónimo de éxito escolar. Según López et al. (2000) “un 33% destaca, otro 33% pasa desapercibido y el otro 33% fracasa escolarmente o tiene problemas disruptivos” (p.33).

Además, pueden tener habilidades superiores en una, varias o todas las áreas escolares, pero es necesaria la motivación en el aprendizaje, así como también el entrenamiento y la práctica de estas para que se desarrollen.

#### Mito 6: Los/las niños/as con AACC son favorecidos, y tienen alto rendimiento académico, especialmente en ciencias y matemáticas

Como introducíamos en el mito anterior, no necesariamente altas capacidades y rendimiento académico van unidos. Al igual que no necesariamente son alumnos que destaquen en todas las áreas. Como cualquier otro niño o niña, pueden sobresalir más en determinados aspectos que en otros. Es importante interpretar los datos de cada alumno y saber reconocer sus auténticas capacidades y habilidades.

No por el hecho de tener altas capacidades eso significa que consecuentemente tengas habilidad en ciencias y matemáticas. Los talentos simples matemáticos, los talentos lógicos o los talentos académicos sí son ejemplos de tipologías de altas capacidades donde hay una especial habilidad por las ciencias y las matemáticas. Pero las altas capacidades engloban un abanico mucho más amplio de habilidades y potencialidades, como pueden ser

los talentos verbales, los talentos sociales, la superdotación, los talentos artístico-figurativos, entre otros (Martínez y Castelló, 2003).

Mito 7: La facilidad para aprender de los/las niños/as con AACC es innata y no deben esforzarse para adquirir conocimientos

“La inteligencia no hace alusión a una capacidad innata, sino funcional y operativa en la que el componente genético y la influencia del ambiente están presentes” (Fernández y Sánchez, 2010, pp.22-23).

Si bien es cierto que hay una predisposición genética, es necesario que se creen las condiciones ambientales óptimas para que los niños y niñas con altas capacidades adquieran conocimiento. Es importante destacar que las altas capacidades son una característica más de las personas de este colectivo, y que bajo esta “etiqueta” hay un niño/a. De no ser atendidos correctamente, incluso pueden llegar al fracaso escolar (López et al., 2000, p.33). Es por eso que tanto el ambiente como el proceso de crianza y desarrollo personal juegan un papel muy importante en el desarrollo de las altas capacidades y del potencial de estas.

Andrade y De Freitas (2010) hacen alusión a que “la concepción más aceptada hoy en día es que la habilidad y el talento deben existir hasta cierto punto en el individuo, pero que esta existencia por sí sola no es suficiente para que se desarrolle la superdotación” (p.306).

Mito 8: El alumnado con AACC no necesita ayuda educativa específica

Erróneamente se considera que los niños y niñas con altas capacidades no requieren de ayudas educativas específicas puesto que pueden aprender por sí mismos. Como hacíamos referencia anteriormente, es necesaria la estimulación del ambiente y la motivación en el aprendizaje para potenciar las capacidades de los individuos. Verhaaren (1991) considera que estos niños y niñas necesitan ayudas educativas para poder desarrollar sus dotes excepcionales (p.11).

La Ley Educativa LOMLOE contempla a los alumnos con altas capacidades intelectuales como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEA). Esto “requiere que se ofrezca a este alumnado una respuesta

educativa ajustada a sus características sociales y personales, presente en la actual legislación” (Fernández y Sánchez, 2010, p.26). Si esta adaptación educativa no se realiza acorde a sus necesidades y características personales, no habrá un progreso o potencialidad de sus capacidades, e incluso el alumnado puede mostrar comportamientos pasivos o problemas de conducta.

#### Mito 9: Un/a niño/a tiene AACC si obtiene un CI igual o superior a 130

Aproximadamente hasta los años 70 se consideraba suficiente el criterio psicométrico cuantitativo del Cociente Intelectual para identificar al alumnado con altas capacidades. Tal y como señala Díaz (2016), “el término alta capacidad ha evolucionado desde los primeros estudios que lo asociaban a alto rendimiento académico y más tarde a un elevado Cociente Intelectual (CI), hasta nuestros días, cuando se define como un potencial a desarrollar” (párr.3). A raíz de los hallazgos de autores como Gardner y su consideración de las inteligencias múltiples, que combinamos de manera única y personal en diferente grados (Amarís, 2002, p.28), o también como Pfeiffer que argumenta que “al principio se relacionaba un alto Cociente Intelectual con *Giftedness* (superdotación), pero los investigadores modernos reconocen ahora que las capacidades intelectuales son multifacéticas y complejas” [texto traducido] (Universidad Internacional de La Rioja, 2016, 8:37) y añade también que “no hay magia entre un CI particular que diferencia un estudiante con altas capacidades del que no lo es” [texto traducido] (Universidad Internacional de La Rioja, 2016, 10:13).

De este modo, considerar únicamente el valor del CI para determinar las altas capacidades no es correcto. Si bien es cierto que es un coeficiente útil, es necesario realizar un diagnóstico mediante diversas pruebas psicométricas, así como también observacionales y conductuales, para poder analizar las diversas variables presentes en la excepcionalidad de cada niño y niña.

Dentro del colectivo de las altas capacidades hay un abanico muy amplio y heterogéneo de perfiles. En ocasiones, estos alumnos pueden pasar desapercibidos. Por ello es necesario realizar una adecuada detección, y considerar que la obtención de un CI elevado no debe ser el único determinante de esta característica.

### Mito 10: Estos niños y niñas se bastan por sí mismos en su aprendizaje

Como hemos suscitado en justificaciones anteriores, si bien la genética es un componente que predispone a la posesión de altas capacidades, la importancia del ambiente y el entorno es fundamental para el desarrollo y la potenciación de estas. Se deben crear las condiciones necesarias.

La investigación sugiere que la adaptación de un niño/a con altas capacidades está relacionada con el grado de satisfacción de sus necesidades educativas. Así pues, si no hay una adaptación del programa o currículum educativo específica a sus características y necesidades, probablemente estos niños y niñas no progresarán según sus capacidades, y además podrán mostrar pasividad frente al aprendizaje.

Necesitan ayudas y apoyos adaptados a sus necesidades. Deben poder aprender de alguien, ser enseñados, que se les muestren nuevos contenidos y se les expliquen o se les ayude a encontrar sus explicaciones, que potencien su procesamiento de la información, y que se les ayude a adquirir hábitos de estudio.

En palabras de Medina (2006), “algunos superdotados pueden tener éxito notable sin ningún tipo de atención especial y frente a distintos obstáculos importantes. Pero la mayoría no logra desarrollar su potencialidad con la educación *normal*” (p.209).

### Mito 11: Los niños y niñas con AACC son precoces, pero su capacidad se normalizará con el tiempo respecto al grupo de edad

Nos referimos a que un niño/a es precoz cuando presenta un ritmo de aprendizaje y de desarrollo de nivel superior a otros compañeros de su misma edad cronológica, presentando también más recursos intelectuales que estos. “Sin embargo, cuando su maduración se ha acabado, su capacidad intelectual es normal” (Sánchez, 2006, p.35).

Algunos niños y niñas con altas capacidades desarrollan muy pronto sus habilidades y capacidades, y este proceso puede ser estable durante toda la vida si hay un entorno favorecedor y estimulador. Pero, en muchos otros casos,

estos no son detectados hasta la adolescencia o la adultez, hecho que dificulta su identificación y su desarrollo.

Si bien es cierto que estos niños y niñas generalmente tienen un desarrollo precoz a nivel cognitivo y conductual, no es una condición definitoria y estricta. También es necesario prestar atención a su maduración emocional, ya que puede estar en desincronía con la capacidad cognitiva.

Una de las características de los niños con altas capacidades, superdotados o talentos específicos es la precocidad, pero no todos los niños que comienzan sus aprendizajes de forma rápida tienen que continuarlos a la misma velocidad, o lo que es lo mismo, no todos los niños precoces luego son superdotados. (Fernández y Sánchez, 2010, p.24)

#### Mito 12: Todos los/las niños/as con AACC tienen facilidad para realizar cualquier actividad de manera sobresaliente

Como hemos suscitado anteriormente, los alumnos con altas capacidades no tienen que ser buenos en todo por el hecho de poseerlas. Muchos de estos niños y niñas tienen un desarrollo mayor en determinadas áreas y aptitudes en comparación con otras.

De este modo, es falsa la afirmación que tengan facilidad para realizar cualquier actividad y que el resultado de esta siempre sea sobresaliente. Por un lado, si hay actividades que no están relacionadas directamente con sus habilidades específicas, pueden tener dificultades como cualquier otro niño/a. Por otro lado, también se puede dar el caso de padecer una desincronía. Algunos rasgos característicos de los niños con altas capacidades, aunque no definitorios de todo el colectivo, son su perfeccionismo y su capacidad de adaptación y búsqueda de soluciones diversas. Cuando, por ejemplo, cognitivamente tienen muy claro lo que desean realizar pero conductualmente o motrizmente no lo realizan como esperaban, lo intentan de nuevo muchas veces hasta conseguirlo o también pueden desistir por el camino si no tienen adquirido el hábito de esforzarse.

### Mito 13: Estos niños y niñas descuidan su aspecto físico e higiene personal

Según el GTAC y el GRAC (2018), “el estereotipo habitual de la persona con AC a menudo se sitúa alrededor de un individuo de sexo masculino, con gafas, académico, estudioso, excéntrico, poco habilidoso en las relaciones sociales y con una motricidad poco desarrollada” (p.15).

Quienes tengan esta imagen estereotipada y distorsionada de los niños y niñas con altas capacidades pueden llegar a pensar incluso que están tan involucrados y centrados en sus intereses cognitivos que llegan a olvidar su cuidado personal y su higiene. Esta afirmación es completamente falsa. No hay evidencia que corrobore este mito. Como cualquier otra persona, mantienen hábitos de cuidado de su aspecto físico e higiene personal.

### Mito 14: Deben ser diagnosticados e intervenidos por un psicólogo clínico, puesto que es una patología

Las altas capacidades no se encuentran referenciadas en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) (APA, 2014). Así pues, no se debe considerar la necesidad de su diagnóstico clínico *per se*, ni la condición de patología.

López et al. (2000) afirman que el colectivo de las altas capacidades desarrolla menos trastornos de conducta que los alumnos "medios" y, a su vez, destacan por sus recursos pedagógicos, autonomía, autocontrol y sociabilidad.

Según Roa (2017), “es importante hacer notar que no todos los niños/as con AACC necesitan ayuda especial. Muchos de ellos se encuentran bien adaptados a su entorno y no hace falta que se les dé un tratamiento específico” (p.11).

### Mito 15: Los/las niños/as con AACC son torpes y tienen dificultades en ámbito deportivo

El colectivo de personas con AC es altamente heterogéneo y no hay ningún rasgo general de tipo personal, ni se definen por descompensaciones de tipo social o motriz (Delisle y Galbraith, 2002; Pfeiffer, 2009). De hecho, la mayor parte de la bibliografía afirma que muestran un mayor desarrollo en estas áreas (Cox, 1977). (GTAC y GRAC, 2018, p.15)

Este mito es muy común y frecuente. Sin embargo, no hay bibliografía que lo confirme sino al contrario. Además, dentro de las altas capacidades podemos encontrar la tipología de talento motriz, que implica destrezas en este ámbito, tanto en el arte como en el deporte. Si bien es cierto que es un tipo de talento “muy olvidado en el ámbito educativo de la etapa de educación primaria” (Sánchez, 2006, p.10).

Mito 16: Estos alumnos son favorecidos y dotados, y sin necesidad de ayuda pueden desarrollarse plenamente

Andrade y de Freitas (2010) afirman que es necesario que los niños y niñas con altas capacidades crezcan y se desarrollen en entornos estimulantes y con mucha dedicación. Junto con la motivación y la perseverancia del alumno, este podrá potenciar sus cualidades.

A pesar de que aprenden rápido y con facilidad, necesitan que se les oriente, apoye y estimule para poder desarrollar sus capacidades. Además, si no se responde adecuadamente a las características y necesidades del alumnado es probable que surjan reacciones y comportamientos inadecuados. (Roa, 2017, p.111)

Así pues, como hemos visto a lo largo de las líneas anteriores, como cualquier niño/a, necesitan que se les guíe y se les acompañe, tanto para su desarrollo personal y emocional, como también para el cognitivo y académico.

Mito 17: La mayoría de niños y niñas con AACC provienen de entornos económicamente favorecidos

Si bien es cierto que un ambiente sociocultural y económico favorecido puede promover más medios para que estos niños y niñas desarrollen su potencial, este no es determinante para la posesión de altas capacidades. El medio puede ejercer una influencia positiva o negativa para el desarrollo de estas potencialidades, pero ni el mismo, ni la raza, ni la cultura ni el nivel socioeconómico determinan la existencia de las altas capacidades (Roa, 2017). Este alumnado aparece en cualquier clase social y económica.

Antipoff (1992, citado en Andrade y De Freitas, 2010) afirma que “incluso en los estratos menos privilegiados socioeconómicamente, es posible y frecuente encontrar niños brillantes en alguna área de la inteligencia” (p.306)

## Mito 18: Estos alumnos poseen altas capacidades por haber sido sobreestimulados a temprana edad

Hemos visto que las altas capacidades son una característica más inherente a la persona que las posee. Hay una predisposición genética que influye en la posesión de estas, aunque posteriormente el ambiente es el principal determinante del desarrollo de las potencialidades.

Si bien es cierto que, por otro lado, aunque la persona se encuentre en un ambiente muy estimulado y lleno de atención, debe tener cierta heredabilidad genética de las capacidades.

En suma, no hay duda de que la biología juega un papel decisivo en el desarrollo de los talentos, pero esto no justifica –en ningún caso- la falta de un trabajo disciplinado, serio, intenso y riguroso, con el nivel de reto intelectual, físico, artístico, etc., adecuado a la competencia personal. Los niños de alta capacidad no dejan de serlo cuando trabajan duro y realizan una práctica continuada. Más bien es la alta capacidad con la que esos niños nacen la que les hace trabajar duro. Su motivación e incluso su práctica extensiva en el resultado de su talento, y no la causa. (Tourón, 2000, p.4)

### **4. Metodología de la investigación**

#### **4.1. Muestra**

El tamaño inicial de la muestra fue de 487 encuestados. Se realizó una depuración de los datos y se obtuvo una muestra final de 474 participantes. Todos ellos adultos de nacionalidad española. Las respuestas depuradas han sido las de participantes de otros países o mal cumplimentadas. Podemos considerar que la muestra final del presente estudio es una muestra probabilística.

#### **4.2. Instrumento**

La recogida de información se realizó mediante el método del cuestionario online. Este se elaboró usando el programa de Google Drive apto para la creación de encuestas escritas online (Google Forms).

Se trata de un cuestionario compuesto por 26 ítems organizados en un solo bloque. Los cuatro ítems iniciales hacen referencia a información exploratoria: edad, género, nacionalidad y nivel educativo. Seguidamente, aparecen cuatro preguntas relacionadas con la profesión vinculada al ámbito educativo, el conocimiento previo sobre las altas capacidades, la posesión de altas capacidades o la posesión de estas por algún familiar cercano. Todas estas preguntas iniciales, excepto la nacionalidad –que es de respuesta breve-, son preguntas de opción múltiple con una sola respuesta a elegir. Finalmente, también hay 18 ítems de respuesta dicotómica –Verdadero/Falso- (los cuales posteriormente en los resultados aparecerán subdivididos en ámbitos).

Las preguntas fueron cuidadosamente diseñadas para que todos los participantes las interpretaran de igual manera. Se realizó la comprobación de la validez de contenido y de comprensión del cuestionario mediante dos vías diferentes:

Por un lado, el cuestionario fue diseñado conjuntamente entre seis alumnos y alumnas del Postgrado en altas capacidades intelectuales de la Universidad de Barcelona, valorando diversos aspectos sobre la información inicial del mismo, los ítems a valorar, la pertenencia de estos ítems con el objeto y el objetivo del estudio, redefiniendo y redactando de la manera más comprensible posible cada ítem del cuestionario. La adecuación de estos fue analizada y validada por el profesor experto que gestionaba el trabajo.

Por otro lado, se analizó la percepción de diversos jueces no expertos sobre el grado de comprensión de los diferentes ítems del cuestionario. Se registraron cualitativamente las dudas, las dificultades de comprensión y las sugerencias de estos jueces en relación a cada ítem y a la cumplimentación en general del cuestionario. Se reformuló la redacción de diversas partes del cuestionario para una mayor comprensión y adecuación del mismo.

Consideramos que la anonimidad de los participantes en este cuestionario puede promover la honestidad en sus respuestas, así como también fomenta la espontaneidad de los participantes.

Para acceder al cuestionario era necesario hacerlo vía una cuenta de Google. De esta manera, ha habido un control de duplicados, puesto que había establecida una limitación de una respuesta por cuenta de correo Google.

Para que no hubiera un patrón de abandono, todas las preguntas del cuestionario se programaron como “obligatorias” a responder. Así pues, el cuestionario no podía ser entregado sin estar finalizado.

#### *4.2.1. Justificación de los ítems del cuestionario*

Los cuatro ítems iniciales del cuestionario hacen referencia a información exploratoria:

##### Edad

Este ítem ha estado distribuido de la siguiente manera, teniendo en cuenta las consideraciones de diversas fuentes (Grimaldi, 2009; Healthy Children, 2021; IndexMundi, 2019; Universidad de Valencia, 2016):

18-30 años. Etapa de juventud o edad adulta temprana. El joven adulto se independiza para estudiar o trabajar y empieza a crear un nuevo sistema de apoyo social. Se relaciona con el período de formación y la inclusión en el ámbito laboral y profesional.

31-50 años. Primera edad adulta. Etapa laboral máxima. Período caracterizado por la búsqueda y obtención de estabilidad personal, familiar, social y laboral.

51-64 años. Segunda edad adulta. Edad laboral madura, estable y sólida. Hay diversificación de intereses y muchas personas se replantean el sentido de la vida. Son parte activa de la sociedad, y con su ejemplo y trabajo ayudan a las nuevas generaciones.

65 años o más. Edad adulta tardía, envejecimiento y vejez. Etapa de gratificación y de gozo de la recompensa de todas las etapas anteriores. Reflexión sobre todo aquello vivido.

## Género

Tratando de dar cabida a todos los géneros reconocidos, este ítem puede proporcionar información relevante para este estudio descriptivo sobre los conocimientos que cada grupo tiene acerca de las altas capacidades intelectuales.

## Nacionalidad

Este ítem es esencial debido a que el estudio planteado está específicamente dirigido a la población española. En el cuestionario, está planteado con la opción de respuesta breve, porque aunque el foco principal de atención recae en la población española, las respuestas de participantes de otras nacionalidades pueden ser información de interés para el análisis de los resultados en próximos estudios.

## Nivel educativo finalizado

Este ítem ha sido distribuido siguiendo los criterios de clasificación de estudios (INE, 2000). Por consiguiente, se han establecido las siguientes opciones de respuesta:

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Enseñanza general secundaria, 1º ciclo (EGB, ESO)
- Enseñanza profesional de segundo grado, 2º ciclo (Formación Profesional FP, Ciclos de grado medio)
- Enseñanza general secundaria, 2º ciclo (Bachillerato superior, BUP -con o sin COU-, REM).
- Enseñanzas profesionales superiores (Formación Profesional de segundo grado FP2, Ciclos de grado superior)
- Estudios universitarios (Grado, Postgrado, Licenciatura, Máster, Doctorado)

Los ítems que siguen tratan, directa o indirectamente, sobre la vinculación del participante encuestado con las altas capacidades intelectuales:

### Vinculación profesional al ámbito educativo

En este caso hacemos referencia a profesorado, orientadores y directivos de centros de educación, así como también tutores, formadores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos...

### Conocimiento sobre las altas capacidades intelectuales

Este ítem abarca desde el conocimiento proveniente de una formación específica sobre las altas capacidades, cómo aquel que ha sido adquirido por la motivación de uno mismo de saber y de ampliar su conocimiento general, cómo también por la recepción de información sobre altas capacidades a través de terceros u otros medios.

### Posesión de altas capacidades o alguien del círculo familiar cercano

Con la exposición de estos dos ítems se pretende valorar también el porcentaje resultante para poder hacer una comparativa con los datos estadísticos relacionados con el colectivo de las altas capacidades. Así como también, poder analizar cómo estos cuatro ítems mencionados influyen en la tipología de respuestas dadas en el cuestionario.

A continuación se presenta una tabla donde se relacionan los ítems restantes del cuestionario, justificados en apartados anteriores, con el ámbito de concepto al que pertenecen.

*Tabla 1. Organización de los ítems según su ámbito*

<i>Número de pregunta / ítem</i>	<i>Ámbito del concepto</i>
11, 12, 13, 14	Intrapersonal/emocional e interpersonal
15, 16, 17, 18, 20	Educativo/aprendizaje
19	Inteligencia
23, 24, 27, 28	Desarrollo
25, 26, 29, 30	Sociocultural y socioeconómico

**Nota:** Podéis consultar todos los ítems del cuestionario en el Anexo I de este mismo trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

### **4.3. Procedimiento**

El procedimiento de selección de la muestra ha sido realizado de dos maneras diferentes. Por un lado, se ha realizado un muestreo aleatorio simple, compartiendo el cuestionario de Google Forms a través de redes sociales (WhatsApp modo difusión, Instagram). Por otro lado, se ha realizado un muestreo dirigido difundiendo el enlace de acceso al cuestionario mediante el envío directo por correo electrónico del profesorado del postgrado en Altas Capacidades de la Universidad de Barcelona, así como también al profesorado del centro escolar en el que realicé las prácticas del mismo.

El cuestionario online estuvo disponible durante el período de un mes. Llegada la fecha del cierre de este, se procedió al análisis estadístico descriptivo de los datos. Todos los resultados de la investigación están disponibles y se pueden solicitar a la autora del trabajo.

### **4.4. Hipótesis de trabajo**

La hipótesis principal de este estudio es la siguiente: La población española adulta tiene un conocimiento estereotipado sobre las realidades de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales.

Se plantean también las siguientes sub-hipótesis:

Hipótesis 1: Los participantes que tienen conocimientos previos sobre el concepto de las altas capacidades emiten menos respuestas mitificadas.

Hipótesis 2: Los participantes más jóvenes tienen menos respuesta mitificadas en comparación con los participantes de más edad.

Hipótesis 3: El nivel de estudios influye en el conocimiento sobre las altas capacidades; cuanto mayor nivel de estudios, mayor es el conocimiento real sobre el concepto de las altas capacidades.

Hipótesis 4: Los participantes que están vinculados profesionalmente al ámbito educativo emiten más respuestas certeras que los participantes que no lo están.

Hipótesis 5: Persiste el mito de considerar los niños y niñas con altas capacidades como personas con problemas o dificultades en sus habilidades sociales y en la socialización con el entorno.

Hipótesis 6: Hay prevalencia en la consideración de que los niños y niñas con altas capacidades provienen principalmente de entornos socioeconómicos favorecidos.

Hipótesis 7: Los participantes consideran que los niños y niñas con altas capacidades se valen por sí mismos en su aprendizaje y en su desarrollo sin necesidad de ayuda.

#### **4.5. Objetivos**

El objetivo general de este estudio es analizar la estigmatización y/o los mitos presentes en la población española adulta, respecto a la concepción de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales.

Además, como objetivos específicos, se plantean:

- Elaborar un instrumento sobre los mitos y las realidades de los niños y niñas con altas capacidades.
- Identificar la percepción y el conocimiento de la población respecto con las altas capacidades, tomando en consideración las realidades y los mitos.
- Valorar diferencias y similitudes de las respuestas brindadas por los participantes en relación a las variables de información exploratoria.
- Realizar un estudio descriptivo y riguroso, con fiabilidad y validez.
- Relacionar el estudio presente con investigaciones previas y bibliografía relacionada con el ámbito de los mitos acerca de las altas capacidades.
- Ampliar la investigación existente en el campo de las altas capacidades intelectuales.

## **5. Resultados**

### **5.1. Características de la muestra**

A través del análisis de las respuestas dadas por los participantes en las primeras preguntas del cuestionario relacionadas con la información exploratoria, podemos afirmar que toda la muestra es adulta y tiene nacionalidad española. Además, ha habido una mayor participación de mujeres que de hombres y de otros géneros: un 72,8% frente a un 26,8% y un 0,4% respectivamente. Asimismo, en relación al rango de edad de los participantes, el rango mayoritario se sitúa entre los 31 a 50 años (37,6%), seguido del rango de 18 a 30 años (33,3%) y del rango de 51 a 64 años (26,8%). En último lugar encontramos el rango de los 65 años o más (2,3%).

Por lo que respecta al nivel educativo de los encuestados, un 1,7% de estos tiene finalizados sus estudios primarios. Un 6,8% posee una enseñanza general secundaria de 1º ciclo y un 9,9% tiene finalizada la enseñanza profesional de segundo grado (2º ciclo). Los participantes que tienen finalizada la enseñanza general secundaria de 2º ciclo y los que poseen las enseñanzas profesionales superiores hacen referencia a un 12,4% y un 12,2% de la muestra respectivamente. Finalmente, los participantes con estudios universitarios finalizados constituyen el rango mayoritario con un 57%.

En relación a los ítems del cuestionario que tratan sobre la vinculación del participante con las altas capacidades intelectuales, un 41,1% de los encuestados está profesionalmente vinculado de alguna manera al ámbito educativo, frente a un 58,9% que no lo está. Del total de los encuestados, un 55,1% afirma tener conocimientos sobre altas capacidades y el 44,9% restante lo niega. Por otro lado, un 9,1% de los participantes afirma tener altas capacidades, frente a un 55,9% que niega tenerlas y un 35% que desconoce si las posee. Siguiendo con esta línea, un 26,6% del total de los encuestados afirma que alguien de su círculo familiar cercano tiene AACC, un 44,3% lo niega y un 29,1% no tiene conocimiento certero sobre esta cuestión.

## **5.2. Conocimiento general sobre las altas capacidades**

Previamente al análisis detallado de los resultados de la investigación, cabe destacar que los resultados obtenidos en el ámbito de inteligencia no se pueden considerar como significativos ni determinantes para la confirmación o la refutación de las hipótesis. Los resultados de este ámbito específico están analizados según su porcentaje de respuesta, sin estar clasificada como mitificada o no mitificada. De este modo, podéis observar que en las tablas de resultados de los siguientes apartados, no se resaltan los valores de este ámbito concreto.

### *5.2.1. Percepciones sobre el ámbito intrapersonal e interpersonal*

Mediante el análisis de las respuestas dadas por el total de los 474 participantes encuestados, y según los datos contenidos en la Tabla 2 del trabajo, se observa que un 49,3% de los encuestados sigue manteniendo consideraciones mitificadas sobre los niños y niñas con AACC. Especialmente en los ítems sobre la discriminación hacia estos alumnos y sobre su introversión.

Vemos que el 47,5% de los encuestados considera que los niños/as con AACC tiene bajas habilidades para socializar. Estos resultados subrayarían las conclusiones del estudio de Pérez et al. (2017) sobre la persistencia de los mitos sobre los alumnos con altas capacidades. En este, los participantes mostraron mayor error en los ítems que valoraban que la superdotación era innata y que los superdotados suelen presentar problemas de adaptación social.

### *5.2.2. Percepciones sobre el ámbito educativo y de aprendizaje*

Los resultados derivados del sumatorio de porcentajes de respuesta en el ámbito educativo y la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas con altas capacidades, muestran que un 16,92% de los encuestados respondió

incurriendo a mitos en los ítems planteados, y un 83,08% indicó como falsos los diferentes enunciados.

Tratando específicamente las respuestas mitificadas, observamos que en el ítem de la brillantez académica y la obtención de buenas notas un 12% de los encuestados considera que los niños y niñas con AACC sí son académicamente brillantes. Un 20,5% afirma que a este alumnado todo se les da bien. Y un 28,9% que sigue considerando la facilidad de aprender de estos niños como innata. Además, un 16% de los encuestados afirma que se podrían desarrollar sin necesidad de ayuda. Finalmente, un 7,2% de los participantes niega que se deba proporcionar una atención educativa específica a los niños y niñas con altas capacidades.

#### *5.2.3. Percepciones sobre la inteligencia*

Los resultados obtenidos en este ámbito muestran que un 71,3% de los participantes en el cuestionario considera que los niños y niñas poseen AACC si puntúan alto en los test de inteligencia (CI igual o superior a 130), frente a un 28,7% que lo considera falso.

#### *5.2.4. Percepciones sobre el desarrollo*

En los resultados sobre este ámbito se observa que un 26,7% de los encuestados incurre a mitos en relación con la capacidad de desarrollo general de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, así como también sobre sus habilidades o facilidades en diversas áreas de desarrollo,

Concretamente, el 32,3% del total de encuestados valora que estos niños y niñas tienen los recursos propios suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos, frente a un 67,7% del total que lo niega. Entonces, podemos observar que esta afirmación se diferencia de los resultados del estudio de Pérez et al. (2017), donde los participantes consideraron que “los niños/as superdotados tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar sus objetivos por sí mismos” (p.45).

### 5.2.5. Percepciones sobre el entorno sociocultural y socioeconómico

Los resultados generales acerca de este ámbito muestran que un 14,6% del total de los encuestados respondió de manera estereotipada acerca del colectivo de las altas capacidades, en comparación con un 85,4% del total que respondió acertadamente.

Inciendo en los resultados de un mito concreto de este ámbito, observamos que un 2,5% considera cierta la afirmación que estos niños y niñas provienen de entornos económicamente favorecidos o que pertenecen a clases sociales altas, respecto a un 97,5% que lo refuta. De acuerdo con este último dato, podemos observar cómo se siguen manteniendo las consideraciones de White (1992) y de Fernández y Sánchez (2010), que defienden que los niños y niñas con altas capacidades intelectuales provienen de cualquier clase social y económica.

A continuación, en la Tabla 2 se muestra los resultados obtenidos según cada ítem del cuestionario. Con el objetivo de simplificar la tabla, todas las afirmaciones de la columna izquierda hacen referencia a los niños y las niñas con altas capacidades como sujetos.

*Tabla 2. Resumen de los resultados sobre conocimiento general de los encuestados*

[En esta tabla aparecen destacadas las respuestas que incurren al mito]

	Respuesta mitificada	Respuesta cierta
Son introvertidos/as y tienen pocos amigos/as.	<u>50,8%</u>	49,2%
Son discriminados.	<u>71,1%</u>	28,9%
Tienen bajas habilidades para socializar.	<u>47,5%</u>	52,5%
Tienen facilidad para identificar, gestionar y regular sus emociones.	<u>27,8%</u>	72,2%
<b>Ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal</b>	<b>49,3%</b>	<b>50,7%</b>
Siempre obtienen buenas notas y son académicamente brillantes.	<u>12%</u>	88%
Todo se les da bien, especialmente las ciencias y las matemáticas.	<u>20,5%</u>	79,5%
Su facilidad para aprender es innata, por lo que no tienen que esforzarse para adquirir conocimientos.	<u>28,9%</u>	71,1%
Se debe atender educativamente de manera específica.	<u>7,2%</u>	92,8%

Se valen por sí mismos en su aprendizaje sin necesidad de ayuda.	<u>16%</u>	84%
<b>Ámbito educativo/aprendizaje</b>	<b>16,92%</b>	<b>83,08%</b>
Tienen AACC si puntúan alto en los test de inteligencia (CI igual o superior a 130).	71,3%	28,7%
<b>Ámbito de inteligencia</b>	<b>71,3%</b>	<b>28,7%</b>
Si destacan académicamente en comparación a su grupo de edad, se normalizará con el paso del tiempo.	<u>36,5%</u>	63,5%
Tienen facilidad para realizar cualquier actividad de una forma sobresaliente y sin esfuerzo.	<u>20,3%</u>	79,7%
Suelen tener dificultades en el ámbito deportivo o psicomotriz.	<u>17,7%</u>	82,3%
Tienen los recursos propios suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos.	<u>32,3%</u>	67,7%
<b>Ámbito de desarrollo</b>	<b>26,7%</b>	<b>73,3%</b>
Se preocupan poco por su aspecto físico e higiene personal.	<u>13,1%</u>	86,9%
Deben ser únicamente diagnosticados clínicamente y tratados por un/a psicólogo/a clínico/a.	<u>33,1%</u>	66,9%
Proviene de entornos económicamente favorecidos o pertenecen a clases sociales altas.	<u>2,5%</u>	97,5%
Son en realidad niños/as sobreestimulados.	<u>9,7%</u>	90,3%
<b>Ámbito sociocultural y socioeconómico</b>	<b>14,6%</b>	<b>85,4%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Nota:** Todos los porcentajes están calculados en relación al total de la muestra.

### 5.3. Comparativa de respuestas según la edad de los participantes

En la Tabla 3 se observa que en cuatro de los cinco ámbitos de contenido analizado hay una tendencia de mayor porcentaje de respuestas (en relación al total de la muestra) por parte del grupo de entre 18 y 30 años de edad, seguido (con porcentajes menores) por el grupo de 31 a 50 años, el grupo de 51 a 64 años, y el grupo de 65 años o más. Exceptuando el ámbito sobre la inteligencia en el que hay mayor porcentaje de respuestas por parte del grupo de entre 31 a 50 años. En todos los porcentajes del estudio se ha tomado como base el total de la muestra del estudio.

Sobre el ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal, el grupo de entre 18 a 30 años de edad es el que manifiesta más consideraciones mitificadas (16,85%) seguido muy estrechamente del grupo de entre 31 a 50 años de edad con un 16,82%. El grupo de 51 a 64 años elabora un 14,3% de respuestas mitificadas, y el grupo de 65 años o más presenta un 1,33%.

En relación con el ámbito educativo y de aprendizaje de los niños y niñas con altas capacidades, observamos que un 5,74% del total haría referencia a las respuestas de los participantes de entre 18 a 30 años. Seguidos por el grupo de entre 31 y 50 años de edad (5,34%), de los participantes de 51 a 64 años (4,9%) y del grupo de 65 años o más (1,9%).

Los resultados obtenidos en relación al ámbito de la inteligencia son: un 25,1% en el grupo de entre 31 a 50 años, un 22,6% en los participantes de 18 a 30 años, un 21,7% en los encuestados de 51 a 64 años, y un 1,9% en el grupo de 65 años o más.

En los dos últimos ámbitos, el porcentaje de respuestas es mayor el en grupo más joven, y va descendiendo a medida que los grupos de edad incrementan. Así pues, en el ámbito de desarrollo se puede observar que un 11% haría referencia a las respuestas de los participantes de entre 18 a 30 años. Seguidos por el grupo de entre 31 y 50 años de edad (7,8%), de los participantes de 51 a 64 años (6,8%) y del grupo de 65 años o más (1,1%).

Por otro lado, los resultados relativos al ámbito sociocultural y socioeconómico muestran que el grupo de 18 a 30 años ha emitido un 6,3% de respuestas mitificadas. Los participantes de 18 a 30 años un 4,4%, los encuestados de 51 a 64 años un 3,6% y el grupo de 65 años o más un 0,25%.

*Tabla 3. Tabla cruzada de la variable independiente 'edad' junto con las respuestas mitificadas de los encuestados*

	18-30 años	31-50 años	51-64 años	65 años o más	Total
Son introvertidos/as y tienen pocos amigos/as.	17,9%	16,2%	15,2%	1,5%	50,8%
Son discriminados.	23,6%	25,1%	20,5%	1,9%	71,1%
Tienen bajas habilidades para socializar.	18,1%	14,8%	13,5%	1,1%	47,5%
Tienen facilidad para identificar, gestionar y regular sus emociones.	7,8%	11,2%	8%	0,8%	27,8%

<b>Ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal</b>	<b>16,85%</b>	<b>16,82%</b>	<b>14,3%</b>	<b>1,33%</b>	<b>49,3%</b>
Siempre obtienen buenas notas y son académicamente brillantes.	3,6%	3,6%	4%	0,8%	12%
Todo se les da bien, especialmente las ciencias y las matemáticas.	6,1%	7,8%	5,1%	1,5%	20,5%
Su facilidad para aprender es innata, por lo que no tienen que esforzarse para adquirir conocimientos.	9,9%	8,6%	8,6%	1,7%	28,9%*
Se debe atender educativamente de manera específica.	3%	2,1%	1,9%	0,2%	7,2%
Se valen por sí mismos en su aprendizaje sin necesidad de ayuda.	6,1%	4,6%	4,9%	0,4%	16%
<b>Ámbito educativo/aprendizaje</b>	<b>5,74%</b>	<b>5,34%</b>	<b>4,9%</b>	<b>0,92%</b>	<b>16,9%</b>
Tienen AACC si puntúan alto en los test de inteligencia (CI igual o superior a 130).	22,6%	25,1%	21,7%	1,9%	71,3%
<b>Ámbito de inteligencia</b>	<b>22,6%</b>	<b>25,1%</b>	<b>21,7%</b>	<b>1,9%</b>	<b>71,3%</b>
Si destacan académicamente en comparación a su grupo de edad, se normalizará con el paso del tiempo.	16,9%	9,1%	8,6%	1,9%	36,5%
Tienen facilidad para realizar cualquier actividad de una forma sobresaliente y sin esfuerzo.	7,4%	6,8%	5,7%	0,4%	20,3%
Suelen tener dificultades en el ámbito deportivo o psicomotriz.	6,1%	5,7%	4,6%	1,3%	17,7%
Tienen los recursos propios suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos.	13,5%	9,5%	8,4%	0,8%	32,3%*
<b>Ámbito de desarrollo</b>	<b>11%</b>	<b>7,8%</b>	<b>6,8%</b>	<b>1,1%</b>	<b>26,7%</b>
Se preocupan poco por su aspecto físico e higiene personal.	5,1%	5,1%	3%	0%	13,1%*
Deben ser únicamente diagnosticados clínicamente y tratados por un/a psicólogo/a clínico/a.	13,9%	10,1%	8,4%	0,6%	33,1%*
Proviene de entornos económicamente favorecidos o pertenecen a clases sociales altas.	1,1%	0,6%	0,6%	0,2%	2,5%
Son en realidad niños/as sobreestimulados.	5,1%	1,9%	2,5%	0,2%	9,7%
<b>Ámbito sociocultural y socioeconómico</b>	<b>6,3%</b>	<b>4,4%</b>	<b>3,6%</b>	<b>0,25%</b>	<b>14,6%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Nota:** Todos los porcentajes están calculados en relación al total de la muestra. En los ítems marcados con un asterisco en la columna *Total*, hay una diferencia de una

décima entre los porcentajes parciales y el sumatorio total. Esto es debido a que el programa SPSS 25 redondea los valores.

#### **5.4. Comparativa de respuestas según el nivel de estudios finalizados de los encuestados**

A raíz del análisis de los resultados obtenidos según el nivel de estudios finalizados de los participantes, podemos observar que los estudiantes universitarios es el grupo que mayor porcentaje de respuestas ha elaborado respecto al total de la muestra en todos los ámbitos, seguido por el grupo de encuestados con la enseñanza profesional superior finalizada. Los participantes con los estudios primarios finalizados encabezan los menores porcentajes en todos los ámbitos.

Si bien es cierto que en este apartado se observa más variabilidad en las respuestas respecto a los diversos ámbitos de análisis y el nivel de estudios finalizados de los participantes. En la Tabla 4 se puede observar esta variabilidad mencionada, considerando siempre los porcentajes de respuestas mitificadas en relación al total de la muestra.

Centrándonos en el ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal, se observa que el grupo con mayor porcentaje de respuestas mitificadas son los participantes con estudios universitarios finalizados (24,7%) seguido de los encuestados con las enseñanzas profesionales superiores terminadas (6,6%) y de los que poseen la enseñanza general secundaria de 2º ciclo (6,4%). Siguiendo la tendencia descendente encontraríamos a los encuestados con las enseñanzas profesionales de 2º grado (5,7%), los participantes con la enseñanza general secundaria de 1º ciclo finalizada (3,1%) y los que poseen los estudios primarios (0,9%).

En relación con el ámbito educativo y de aprendizaje de los niños y niñas con altas capacidades, el orden de los grupos de mayor a menor porcentaje de respuestas elaboradas es el siguiente: estudios universitarios (7,6%), enseñanzas profesionales superiores (2,52%), enseñanza profesional de

segundo grado (2,44%), enseñanza general secundaria de 1r ciclo (2,16%), enseñanza general secundaria de 2º ciclo (1,8%), y estudios primarios (0,4%).

Por otro lado, el orden cambia en el ámbito sobre de la inteligencia –por orden de mayor a menor porcentaje de respuestas elaboradas-, observamos los siguientes resultados: estudios universitarios (37,6%), enseñanzas profesionales superiores (10,8%), enseñanza general secundaria de 2º ciclo (9,1%), enseñanza profesional de segundo grado (7,6%), enseñanza general secundaria de 1r ciclo (4,6%) y estudios primarios (1,7%).

Relativamente al ámbito sobre el desarrollo de los niños y niñas con altas capacidades, se observa que el grupo con mayor porcentaje de respuestas mitificadas son los participantes con estudios universitarios finalizados (13,13%) seguido de los encuestados con las enseñanzas profesionales superiores terminadas (3,85%) y de los que poseen las enseñanzas profesionales de 2º grado (3,6%). A continuación encontramos a los participantes con la enseñanza general secundaria de 2º ciclo (2,7%) y a los de la enseñanza general secundaria 1r ciclo finalizada (2,5%). Finalmente aparecen los encuestados que poseen los estudios primarios (0,95%).

Centrándonos específicamente en las respuestas dadas por los estudiantes universitarios del presente estudio, y a diferencia de los resultados obtenidos por Brito (2016), los resultados muestran que este grupo de participantes ha mostrado, en términos generales, poca mitificación en relación a la precocidad de los niños y niñas con altas capacidades (18,1%), al hecho que estos sean académicamente brillantes (3,4%) y que no necesiten apoyos educativos específicos (2,1%), y a su procedencia de clases socioeconómicas altas (1,3%).

Parecidamente a los resultados obtenidos por Martínez et al. (2009) en su estudio, que contemplaban que un 26,9% de los encuestados consideraba que el desarrollo pleno del alumnado con altas capacidades no solo depende de ellos mismos sino de la ayuda de especialistas, así como de adaptaciones curriculares (30,8%) y del apoyo familiar (42,3%), en el presente se destaca la necesidad de ayudar y dar soporte al alumnado con altas capacidades en el logro de su desarrollo pleno (48,5%), así como también de atenderlos

educativamente de manera específica (54,9%). Si bien es cierto que este aspecto es considerado como positivo -puesto que no hace referencia al mito sino al conocimiento certero-, igual que sostenían los autores del estudio mencionado, en la presente investigación también hay gran variabilidad en las respuestas, así que aún sigue habiendo diversidad de creencias sobre las altas capacidades.

Por otro lado, y contemplando las respuestas correctas (no mitificadas), los resultados obtenidos en el presente estudio son parecidos a las conclusiones finales del estudio de Mayra et al. (2017) en el que un 91% afirmó que la presencia de altas capacidades no es cuestión de capacitación intensiva o sobreestimación por parte de los padres o maestros. En la presente investigación, un 4,4% de los estudiantes universitarios respecto al total de la muestra considera que sí son niños y niñas sobreestimados frente a un 52,5% (del total) que lo refuta. Además, los participantes del estudio de Mayra et al. (2017) no estaban de acuerdo con que los alumnos con altas capacidades provengan de clases económicamente favorecidas, de la misma manera que un 55,7% del total de los participantes del presente estudio (frente a un 1,3% del total de la muestra que sigue incurriendo a la respuesta mitificada).

Finalmente, y poniendo el foco de atención en los resultados emitidos por los participantes de este estudio con la enseñanza general secundaria de 1r ciclo finalizada, observamos que este grupo de encuestados muestra un porcentaje muy bajo de respuestas mitificadas en relación a los ítems que tratan la introversión (3%), la discriminación (4,4%) y las bajas habilidades para socializar (2,5%) de los niños y niñas con altas capacidades. De modo que en el presente estudio se mantienen parecidamente las conclusiones de la investigación de Borges et al. (2011), que sostenían que los resultados de su estudio relativos a la adaptación de las personas con altas capacidades, no permitían afirmar que difirieran de otros grupos con menor cociente intelectual.

Tabla 4. Tabla cruzada de la variable independiente 'nivel de estudios finalizados' junto con las respuestas mitificadas de los encuestados

	Estudios primarios	Ens. Gen. Secundaria (1r ciclo)	Ens. Profes. 2º Grado (2n ciclo)	Ens. Gen. Secundaria (2º ciclo)	Ens. Prof. Superiores	Estudios universitarios	Total
Son introvertidos/as y tienen pocos amigos/as.	1,1%	3%	5,3%	5,7%	6,8%	21,9%	50,8%
Son discriminados.	1,3%	4,4%	7%	9,9%	9,5%	39%	71,1%
Tienen bajas habilidades para socializar.	0,4%	2,5%	6,3%	6,1%	5,7%	26,4%	47,5%*
Tienen facilidad para identificar, gestionar y regular sus emociones.	0,8%	2,5%	4,2%	4%	4,4%	11,8%	27,8%*
<b>Ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal</b>	<b>0,9%</b>	<b>3,1%</b>	<b>5,7%</b>	<b>6,4%</b>	<b>6,6%</b>	<b>24,7%</b>	<b>49,3%</b>
Siempre obtienen buenas notas y son académicamente brillantes.	0,6%	2,1%	2,3%	1,1%	2,5%	3,4%	12%
Todo se les da bien, especialmente las ciencias y las matemáticas.	0,6%	2,7%	2,3%	2,3%	3,4%	9,1%	20,5%*
Su facilidad para aprender es innata, por lo que no tienen que esforzarse para adquirir conocimientos.	0,4%	3,2%	3,8%	3%	3,6%	15%	28,9%*
Se debe atender educativamente de manera específica.	0%	1,3%	1,7%	1,5%	0,6%	2,1%	7,2%
Se valen por sí mismos en su aprendizaje sin necesidad de ayuda.	0,4%	1,5%	2,1%	1,1%	2,5%	8,4%	16%
<b>Ámbito educativo/aprendizaje</b>	<b>0,4%</b>	<b>2,16%</b>	<b>2,44%</b>	<b>1,8%</b>	<b>2,52%</b>	<b>7,6%</b>	<b>16,92%</b>
Tienen AACC si puntúan alto en los test de inteligencia (CI igual o superior a 130).	1,7%	4,6%	7,6%	9,1%	10,8%	37,6%	71,3%*
<b>Ámbito de inteligencia</b>	<b>1,7%</b>	<b>4,6%</b>	<b>7,6%</b>	<b>9,1%</b>	<b>10,8%</b>	<b>37,6%</b>	<b>71,3%</b>
Si destacan académicamente en comparación a su grupo de edad, se normalizará	1,1%	3,4%	5,1%	3,4%	5,5%	18,1%	36,5%*

con el paso del tiempo.							
Tienen facilidad para realizar cualquier actividad de una forma sobresaliente y sin esfuerzo.	0,8%	1,9%	3,4%	1,3%	3%	9,9%	20,3%
Suelen tener dificultades en el ámbito deportivo o psicomotriz.	0,4%	1,3%	1,7%	2,3%	2,5%	9,5%	17,7%
Tienen los recursos propios suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos.	1,5%	3,4%	4,2%	3,8%	4,4%	15%	32,3%
<b>Ámbito de desarrollo</b>	<b>0,95%</b>	<b>2,5%</b>	<b>3,6%</b>	<b>2,7%</b>	<b>3,85%</b>	<b>13,13%</b>	<b>26,73%</b>
Se preocupan poco por su aspecto físico e higiene personal.	0,2%	1,1%	1,3%	2,3%	1,9%	6,3%	13,1%
Deben ser únicamente diagnosticados clínicamente y tratados por un/a psicólogo/a clínico/a.	1,1%	2,1%	3,4%	3,8%	4,9%	17,9%	33,1%*
Proviene de entornos económicamente favorecidos o pertenecen a clases sociales altas.	0%	0,6%	0,2%	0%	0,4%	1,3%	2,5%
Son en realidad niños/as sobreestimulados.	0,2%	1,7%	1,1%	1,3%	1,1%	4,4%	9,7%*
<b>Ámbito sociocultural y socioeconómico</b>	<b>0,37%</b>	<b>1,37%</b>	<b>1,5%</b>	<b>1,85%</b>	<b>2,1%</b>	<b>7,47%</b>	<b>14,6%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Nota:** Todos los porcentajes están calculados en relación al total de la muestra. En los ítems marcados con un asterisco en la columna *Total*, hay una diferencia de una décima entre los porcentajes parciales y el sumatorio total. Esto es debido a que el programa SPSS 25 redondea los valores.

### 5.5. Comparativa de respuestas según la vinculación profesional de los participantes al ámbito educativo

Tal como se refleja en la Tabla 5, los participantes con vinculación al ámbito educativo han obtenido menor porcentaje de respuesta en todas las áreas de contenido respecto a los no vinculados.

Cabe destacar las respuestas dadas en el ámbito sobre inteligencia, en el que los participantes no vinculados profesionalmente al ámbito educativo han elaborado un 43% de respuestas y los participantes con vinculación un 28,3%.

En este caso, el ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal ha obtenido un moderado porcentaje de respuestas, observando que los participantes no vinculados profesionalmente al entorno educativo han elaborado un 31,65% de respuestas estigmatizadas, en comparación con un 17,67% del grupo de vinculados.

Si bien es cierto que en diversos ítems se observa un moderado porcentaje tanto en los participantes vinculados como los no vinculados profesionalmente al ámbito educativo. Algunos de estos ítems son: los niños y niñas con altas capacidades son discriminados (25,3% y 45,8% respectivamente), tienen altas capacidades si obtienen un CI alto en los test de inteligencia (28,3% y 43% respectivamente), tienen bajas habilidades sociales (16,5% y 31% respectivamente), y se normalizará con el tiempo si destacan académicamente en comparación a su grupo de edad (15,4% frente a 21,1%).

A diferencia de la investigación de García-Barrera y Flor (2016), los resultados de este estudio demuestran que docentes y profesorado presentan un porcentaje reducido de conocimientos mitificados sobre el alumnado con altas capacidades. Si bien es cierto que no se coincide en el porcentaje de encuestados que considera que los niños y niñas con altas capacidades tienen buen rendimiento escolar. En el estudio de García-Barrera y Flor (2016) un 30,5% de los participantes aceptó esta idea –es decir, incurrió al mito-, frente al 5,7% en nuestro estudio.

En las conclusiones de su estudio, Maia-Pinto y Fleith (2002) afirmaban que el conocimiento del profesorado encuestado en su investigación acerca del colectivo de las altas capacidades era incompleto y superficial. En base a los resultados del presente estudio observamos que hay una disminución de los porcentajes sobre respuesta que incurren al mito, pero aún existe variabilidad en las respuestas dadas. Echo que nos sugiere que aún no hay un conocimiento rotundo sobre el concepto de las altas capacidades, tanto en

personas vinculadas profesionalmente al ámbito educativo, cómo en las que no lo están.

En el presente estudio, el ámbito en el que ha habido un porcentaje mayor de respuestas por parte de los encuestados vinculados profesionalmente al ámbito educativo ha sido el relativo al CI igual o superior a 130. Campbell y Verna (1998) mostraron en su estudio que había profesionales de la educación que seguían considerando a un niño o niña con altas capacidades si este/a obtiene una puntuación de 130 o superior en los test de inteligencia. En la presente investigación se ha obtenido un 28,3% de respuestas por parte de los vinculados profesionalmente al entorno educativo, y un 43% a los que no lo están.

*Tabla 5. Tabla cruzada de la variable independiente 'vinculación profesional al ámbito educativo' junto con las respuestas mitificadas de los encuestados*

	Vinculados	No vinculados	Total
Son introvertidos/as y tienen pocos amigos/as.	17,7%	33,1%	50,8%
Son discriminados.	25,3%	45,8%	71,1%
Tienen bajas habilidades para socializar.	16,5%	31%	47,5%
Tienen facilidad para identificar, gestionar y regular sus emociones.	11,2%	16,7%	27,8%*
<b>Ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal</b>	<b>17,67%</b>	<b>31,65%</b>	<b>49,32%</b>
Siempre obtienen buenas notas y son académicamente brillantes.	5,7%	6,3%	12%
Todo se les da bien, especialmente las ciencias y las matemáticas.	7,2%	13,3%	20,5%
Su facilidad para aprender es innata, por lo que no tienen que esforzarse para adquirir conocimientos.	11,4%	17,5%	28,9%
Se debe atender educativamente de manera específica.	2,7%	4,4%	7,2%*
Se valen por sí mismos en su aprendizaje sin necesidad de ayuda.	4,2%	11,8%	16%
<b>Ámbito educativo/aprendizaje</b>	<b>6,24%</b>	<b>10,66%</b>	<b>16,92%</b>
Tienen AACC si puntúan alto en los test de inteligencia (CI igual o superior a 130).	28,3%	43%	71,3%
<b>Ámbito de inteligencia</b>	<b>28,3%</b>	<b>43%</b>	<b>71,3%</b>
Si destacan académicamente en comparación a su grupo de edad, se normalizará con el paso del tiempo.	15,4%	21,1%	36,5%
Tienen facilidad para realizar cualquier	9,3%	11%	20,3%

actividad de una forma sobresaliente y sin esfuerzo.			
Suelen tener dificultades en el ámbito deportivo o psicomotriz.	5,5%	12,2%	17,7%
Tienen los recursos propios suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos.	11,4%	20,9%	32,3%
<b>Ámbito de desarrollo</b>	<b>10,4%</b>	<b>16,3%</b>	<b>26,7%</b>
Se preocupan poco por su aspecto físico e higiene personal.	2,7%	10,3%	13,1%*
Deben ser únicamente diagnosticados clínicamente y tratados por un/a psicólogo/a clínico/a.	13,5%	19,6%	33,1%
Proviene de entornos económicamente favorecidos o pertenecen a clases sociales altas.	1,3%	1,3%	2,5%*
Son en realidad niños/as sobreestimulados.	3,8%	5,9%	9,7%
<b>Ámbito sociocultural y socioeconómico</b>	<b>5,3%</b>	<b>9,3%</b>	<b>14,6%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Nota:** En los ítems marcados con un asterisco en la columna *Total*, hay una diferencia de una décima entre los porcentajes parciales y el sumatorio total. Eso es debido a que el programa SPSS 25 redondea los valores.

### 5.6. Comparativa de respuestas según los conocimientos previos sobre las altas capacidades

En este último apartado sobre los resultados de la investigación, analizamos la comparativa entre las respuestas dadas por los participantes que dicen tener conocimientos previos sobre las altas capacidades, frente a aquellos que no los tienen. Todos los porcentajes tienen como base el total de la muestra analizada.

En cuatro de los cinco ámbitos de conocimiento analizados, los participantes sin conocimientos previos sobre las altas capacidades han elaborado un porcentaje mayor de respuestas respecto a los que sí tienen conocimientos. Estos cuatro ámbitos mencionados son: el intrapersonal/emocional e interpersonal, donde los participantes sin conocimientos han elaborado un 26,25% de respuestas mitificadas y los que sí tienen conocimientos un 23,05%; el educativo y de aprendizaje, en el que ha habido un 10,12% de respuesta por

parte de los participantes sin conocimientos previos y un 6,8% de aquellos con conocimientos; el ámbito de desarrollo dónde los participantes sin conocimientos han obtenido un 14,7% de respuestas mitificadas y los que sí tienen conocimientos un 12%; y el ámbito sociocultural y socioeconómico en el que los valores de los porcentajes de respuesta son un 7,8% para los encuestados sin conocimientos previos y un 6,8% para aquellos que dicen tenerlos.

El ámbito en el que hay un mayor porcentaje de respuesta por parte de los participantes con conocimientos previos en comparación con los que no los tienen, es el ámbito sobre la inteligencia, en el que han obtenido un 38,6% y un 32,7% respectivamente.

A diferencia de los resultados obtenidos por Rech y Freitas (2005), y considerando que el tamaño de la muestra del presente estudio es mayor en comparación con el citado, en el presente se ha obtenido un porcentaje bajo en relación al mito sobre la sobreestimulación de los niños y niñas con altas capacidades. Así cómo también difieren los resultados relativos a la pertenencia de este alumnado a entornos socioeconómicos altos, obteniendo un 1,1% de respuestas mitificadas en encuestados con conocimientos previos sobre altas capacidades y un 1,5% en aquellos que no los tienen.

Siguiendo la línea de las conclusiones formuladas por García-Barrera y Flor (2016), mediante los resultados obtenidos en esta investigación también podemos percibir gran variabilidad de respuestas mitificadas tanto en aquellos encuestados que dicen tener conocimientos sobre las altas capacidades como en aquellos vinculados profesionalmente al ámbito educativo.

*Tabla 6. Tabla cruzada de la variable independiente 'conocimientos previos' junto con las respuestas mitificadas de los encuestados*

	Con conocimientos previos	Sin conocimientos previos	Total
Son introvertidos/as y tienen pocos amigos/as.	21,3%	29,5%	50,8%
Son discriminados.	36,3%	34,8%	71,1%
Tienen bajas habilidades para socializar.	20,9%	26,6%	47,5%

Tienen facilidad para identificar, gestionar y regular sus emociones.	13,7%	14,1%	27,8%
<b>Ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal</b>	<b>23,05%</b>	<b>26,25%</b>	<b>49,3%</b>
Siempre obtienen buenas notas y son académicamente brillantes.	4,4%	7,6%	12%
Todo se les da bien, especialmente las ciencias y las matemáticas.	8%	12,4%	20,5%*
Su facilidad para aprender es innata, por lo que no tienen que esforzarse para adquirir conocimientos.	13,5%	15,4%	28,9%
Se debe atender educativamente de manera específica.	3%	4,2%	7,2%
Se valen por sí mismos en su aprendizaje sin necesidad de ayuda.	5,1%	11%	16%*
<b>Ámbito educativo/aprendizaje</b>	<b>6,8%</b>	<b>10,12%</b>	<b>16,92%</b>
Tienen AACC si puntúan alto en los test de inteligencia (CI igual o superior a 130).	38,6%	32,7%	71,3%
<b>Ámbito de inteligencia</b>	<b>38,6%</b>	<b>32,7%</b>	<b>71,3%</b>
Si destacan académicamente en comparación a su grupo de edad, se normalizará con el paso del tiempo.	16%	20,5%	36,5%
Tienen facilidad para realizar cualquier actividad de una forma sobresaliente y sin esfuerzo.	9,1%	11,2%	20,3%
Suelen tener dificultades en el ámbito deportivo o psicomotriz.	8,4%	9,3%	17,7%
Tienen los recursos propios suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos.	14,3%	17,9%	32,3%*
<b>Ámbito de desarrollo</b>	<b>12%</b>	<b>14,7%</b>	<b>26,7%</b>
Se preocupan poco por su aspecto físico e higiene personal.	5,7%	7,4%	13,1%
Deben ser únicamente diagnosticados clínicamente y tratados por un/a psicólogo/a clínico/a.	17,7%	15,4%	33,1%
Proviene de entornos económicamente favorecidos o pertenecen a clases sociales altas.	1,1%	1,5%	2,5%*
Son en realidad niños/as sobreestimulados.	2,5%	7,2%	9,7%
<b>Ámbito sociocultural y socioeconómico</b>	<b>6,8%</b>	<b>7,8%</b>	<b>14,6%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Nota:** Todos los porcentajes están calculados en relación al total de la muestra. En los ítems marcados con un asterisco en la columna *Total*, hay una diferencia de una décima entre los porcentajes parciales y el sumatorio total. Esto es debido a que el programa SPSS 25 redondea los valores.

## **6. Discusión y conclusiones**

Es importante señalar que la moderada fiabilidad del test hace que se deban considerar con cautela los resultados obtenidos y examinarlos como una aproximación al tema de estudio, considerando necesario mejorar la fiabilidad y calidad del instrumento para posibles estudios posteriores.

Así como también, destacar la necesidad de reformular el contenido del ámbito de inteligencia para un posible estudio posterior, puesto que en esta investigación finalmente no se han podido analizar los resultados de este ámbito en calidad de “mito” debido a un error de formulación del ítem.

Los resultados de la presente investigación muestran que existe variabilidad en relación al conocimiento que tienen los encuestados sobre las altas capacidades. Tal y como se puede apreciar en la Tabla 2, de entre los cinco ámbitos diferenciados en este estudio, el que ha obtenido mayor porcentaje de respuestas mitificadas ha sido el referentes al ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal (49,3%). En comparación con los porcentajes del ámbito educativo y de aprendizaje (16,92%), del ámbito de desarrollo (26,7%) y del sociocultural y socioeconómico (14,6%).

De este modo, en comparación con los estudios mencionados a lo largo del trabajo y especialmente en el apartado de los resultados, y según los resultados obtenidos en esta investigación, podemos afirmar que el índice de conocimiento estereotipado que tiene la población española adulta sobre los niños y niñas de altas capacidades ha disminuido. Si bien aún se aprecia variabilidad en los porcentajes de respuestas mitificadas en los diversos ámbitos de contenido, por lo que es necesario seguir fomentando campañas de divulgación sobre el colectivo de las altas capacidades y potenciar la formación sobre el conocimiento de este. Especialmente, haciendo hincapié en la

necesidad de divulgar conocimiento acerca del ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal, puesto que ha sido el ámbito en el que los participantes del estudio han elaborado un porcentaje alto de respuestas mitificadas.

Por otro lado, podemos afirmar diversas de las sub-hipótesis planteadas al inicio del estudio (1, 4, 5). Hemos comprobado que, en términos generales, los participantes que tienen conocimientos previos sobre el concepto de las altas capacidades emiten menos respuestas mitificadas. Así como también los participantes que están vinculados profesionalmente al ámbito educativo han emitido menos respuestas mitificadas que los que no lo están. Finalmente, también ha sido ratificada la hipótesis que trata sobre la persistencia en considerar erróneamente a los niños y niñas con altas capacidades como personas introvertidas, con pocos amigos y con dificultades en sus habilidades sociales interpersonales y con el entorno (ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal).

Por otro lado, en base a los resultados obtenidos, también se han refutado diversas sub-hipótesis (2, 3, 6, 7). Los datos muestran un mayor porcentaje de respuestas estereotipadas del grupo de menor edad (18-30 años) en comparación con el resto de grupos, especialmente en el ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal. De mismo modo ocurre con los resultados relacionados con el nivel de estudios, dónde los estudiantes universitarios han sido el grupo que más respuestas mitificadas ha elaborado respecto al total de la muestra, seguido por el grupo de encuestados con la enseñanza profesional superior finalizada. Concretamente, de nuevo, en el ámbito intrapersonal/emocional e interpersonal.

En base a los resultados, también se ha rechazado la sub-hipótesis relativa a la prevalencia en la consideración de que los niños y niñas con altas capacidades provienen principalmente de entornos socioeconómicos favorecidos. Tal y como podemos observar, sólo un 2,5% del total de los participantes -frente a un 97,5%- sigue incurriendo a esta idea errónea. Finalmente, los resultados muestran como un 16% porcentaje de participantes (frente un 84%) considera que los niños y niñas con altas capacidades se valen por sí mismos en su aprendizaje y en su desarrollo sin necesidad de ayuda.

Aunque no se considere un porcentaje elevado, es necesario considerar la necesidad de seguir reduciendo estos porcentajes lo más próximos posible a cero, mediante la formación y la divulgación de información certera sobre el colectivo de las altas capacidades.

En suma, podemos afirmar que los resultados de este estudio poseen una gran variabilidad de porcentajes respecto a las respuestas mitificadas de los diversos ítems del cuestionario. Si bien es cierto que hay ítems dónde el porcentaje es muy bajo, y que por lo tanto podemos considerar que hay avances positivos en el conocimiento de la población sobre las altas capacidades intelectuales, también debemos valorar que hay diversas ideas erróneas que siguen muy presentes en la consideración de los participantes sobre este colectivo. Esto nos dirige a la necesidad de realizar más investigación en el campo, así como al deber de promover el conocimiento sobre este colectivo de manera general y también de manera específica, formando a los profesionales de la educación adecuadamente para la detección, evaluación e intervención psicoeducativa de este alumnado. Finalmente, destacar que es de especial importancia apostar por una educación que contemple, respete y atienda a todas las diversidades posibles.

## **7. Conflicto de intereses**

El objetivo principal de este apartado es el de declarar no tener ningún conflicto de interés en relación al estudio llevado a cabo en este trabajo final de postgrado.

Tal y como se mencionaba al inicio del presente, la finalidad principal es la de abrir camino hacia el estudio del conocimiento que tiene la población española adulta acerca de las altas capacidades intelectuales. Y así pues, mediante el análisis de los datos estadísticos recopilados, poder dar respuesta a las diversas hipótesis planteadas.

Como estudiante, mi objetivo personal es que esta investigación sirva como referencia para tomar consciencia del nivel de conocimiento actual en la sociedad española sobre el colectivo de las altas capacidades, y que a raíz de

los resultados de esta investigación se trabaje hacia la inversión de más recursos en formación de profesorado y orientadores, así como también para fomentar la destinación de más recursos educativos dirigidos al alumnado con altas capacidades.

Por lo tanto, declaro que el presente trabajo no incurre en conflictos de intereses y que no existe ningún tipo de provecho, ni económico, ni beneficio personal de otra índole, más allá de los objetivos de la investigación.

## Referencias documentales

- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice* [La naturaleza del prejuicio]. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Amarís, M. (2002). Las inteligencias múltiples. *Psicología des del Caribe*, (10), 27-38.
- American Psychiatric Association (2014). DSM-V Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Andrade, C. y De Freitas, R. H. (2010). Superdotação e seus mitos [Superdotación y sus mitos]. *Revista Semestral de la Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educativa, SP*, 14(2), 301-309.
- Arocas, E., Martínez, P., y Samper, I. (1994). La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos. Generalidad Valenciana. Ministerio de Educación y Ciencia.
- 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., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Brito, A. I. (2016). *Elaboración de un cuestionario sobre los mitos y realidades a cerca de los niños y niñas con altas capacidades para conocer la percepción de los futuros y futuras profesionales del trabajo social* [Trabajo Final de Grado, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3834>

- Campbell, J. R. y Verna, M. A. (1998). Messages from the field: American teachers of the gifted talk back to the research community [Mensajes del campo: Profesores estadounidenses de superdotados hablan de nuevo con la comunidad de investigación]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420952.pdf>
- Cano, J. I. (2002). *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/1/S1001901.pdf>
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de educación*, XXI, 7, 13-24.
- Díaz, A. (14 de marzo de 2016). *Qué son las Altas Capacidades Intelectuales*. Altas Capacidades y talentos. <https://www.altscapacidadesy talentos.com/que-significa-tener-las-altas-capacidades/>
- Fernández, M. T. y Sánchez, M. T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Psicoeduca.
- Galloway, B. y Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities [Opiniones de padres y maestros sobre las habilidades sociales de los niños superdotados]. *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 20(2), 118–121.
- García-Barrera, A. y Flor, P. de la (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>

GTAC y GRAC. (2018). *Altas capacidades intelectuales. Guía actualizada del Grupo de Trabajo de Altas Capacidades (GTAC) del Colegio Oficial de Psicología de Cataluña (COPC) y el Grupo de Investigación en Altas Capacidades (GRAC) del Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña (COPEC).*

[https://www.copc.cat/adjuntos/adjunto\\_5988/v/GUIA%20PER%20A%20L%20DETECCI%C3%93%20I%20INTERVENC%3%93%20EDUCATI%20EN%20ELS%20ALUMNES%20AMB%20ALTES%20CAPACITATS%20INTEL%20B7LECTUALS%20CASTELLANO.pdf?tm=1527500554](https://www.copc.cat/adjuntos/adjunto_5988/v/GUIA%20PER%20A%20L%20DETECCI%C3%93%20I%20INTERVENC%3%93%20EDUCATI%20EN%20ELS%20ALUMNES%20AMB%20ALTES%20CAPACITATS%20INTEL%20B7LECTUALS%20CASTELLANO.pdf?tm=1527500554)

Grimaldi, C. (2009). Etapas evolutivas del ser humano. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Eumed.  
<https://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh13.htm>

Healthy Children. (2021). *Edades y etapas*.  
<https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/Paginas/default.aspx>

Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.

Herrero, J. (2006). La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

IndexMundi. (2019). *Distribución por edad de España*. Recuperado en 26 de junio de 2021 de [https://www.indexmundi.com/es/espana/distribucion\\_por\\_edad.html](https://www.indexmundi.com/es/espana/distribucion_por_edad.html)

Instituto Nacional de Estadística. (2000). *Clasificación de estudios*. Recuperado de <https://www.ine.es/daco/daco42/discapa/tar3.pdf>

López, B., Betrán, M. T., López, B. y Chicarro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- 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.
- Madrid, M. (1991). *La dinámica de la oposición masculino/femenino en la Mitología griega*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Maia-Pinto, R. R. y Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados [Percepción de los profesores sobre alumnos superdotados]. *Estudios de Psicología*, 19(1), 78-90.
- Mayra, K., Marques, C. M. y Moriel, M. C. (2017). Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação [¿Verdadero o falso? Un análisis de los mitos que permean la temática de las altas habilidades/superdotación]. *Revista Educação e Emancipação, São Luís*, 10(3), 111-129.
- Martínez, M. (2020). La detección temprana, clave en las altas capacidades y los trastornos de aprendizaje. *Deia*. <https://www.deia.eus/actualidad/sociedad/2020/02/10/deteccion-temprana-clave-altas-capacidades/1017069.html>
- Martínez, M. y Castelló, A. (2003). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. Castañeda, S. (ed.). *Psicología Educativa: Teoría en la práctica*. México: El Manual Moderno.
- Martínez, M. C., Padilla, D., Rodríguez, C. R., López-Liria, R., Lucas, F. y Zapata, A. (2009). Las altas capacidades: Los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 193-201.
- Medina, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados* [Tesis doctoral, Universidad

Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7440/>

Pérez, J., Borges, A. y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Revista Talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.

Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades*. Universidad Internacional de la Rioja.

¿Qué son los sesgos de respuesta y cómo evitarlos en tu encuesta? (24 de mayo de 2016). [Mensaje en un blog]. *Webtools*. <https://www.webtools.es/blog/2016/sesgos-respuesta/>

Real Academia Española (10 de julio de 2021). *Definición de estereotipo*. Recuperado de <https://dle.rae.es/estereotipo>

Real Academia Española (10 de julio de 2021). *Definición de mito*. Recuperado de <https://dle.rae.es/mito>

Rech, A. J. D. y Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS [Un análisis de los mitos que envuelven a los alumnos con altas habilidades: La realidad de una escuela de Santa Maria/RS]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314.

Roa, M. del Mar (2017). *Las altas capacidades intelectuales en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián]. Archivo Digital de Docencia e Investigación. <http://hdl.handle.net/10810/25695>

Rogado, M<sup>a</sup>. I., Nograro, C. R., Zabala, B., Etxebarria, A., Albes, M. C., García, A. C., Gonzalo-Bilbao, P. I., Mauleón, J. M., Barrio, B. del y Fernández-Matamoros, I. (1995). *La educación del alumnado con altas*

*capacidades*, 1-82. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidad e Investigación.

Sánchez, M. C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades* [Tesis doctoral], Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/208>

Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En Almeida, L., Oliveira, E. P. y Melo, A. S. (2000). *Alunos sobredotados*. Contributos para sua identificação e apoio. Braga: ANEIS.

Universidad Internacional de La Rioja. (2016, febrero 4). *Entrevista a Steven I. Pfeiffer sobre el talento y el papel de los padres*. [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=bYIF-RpEIgU&ab\\_channel=UNIR%7CLaUniversidadInterneta](https://www.youtube.com/watch?v=bYIF-RpEIgU&ab_channel=UNIR%7CLaUniversidadInterneta)

Verhaaren, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados: Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Madrid: MEC.

Veschi, B. (2019). *Etimología del mito*. Recuperado de <https://etimologia.com/mito/>

White, K. R. (1992). The relation between socio-economic status and academic achievement [La relación entre la situación socioeconómica y el rendimiento académico]. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

## Anexos

### Anexo I. Cuestionario online disponible en Google Forms

Podéis consultarlo también en la siguiente dirección electrónica:

[https://docs.google.com/forms/d/1A4dqfUMxs0xJWwZ4Q5VYBnCbAPuVP0Q91w\\_mNPMq3MM/edit](https://docs.google.com/forms/d/1A4dqfUMxs0xJWwZ4Q5VYBnCbAPuVP0Q91w_mNPMq3MM/edit)

## Mitos sobre las altas capacidades intelectuales (AACC)

Este cuestionario está creado por estudiantes del postgrado sobre Altas Capacidades Intelectuales de la Universidad de Barcelona. El objetivo principal es valorar el conocimiento que tiene la población española sobre las altas capacidades, así como conocer los mitos que siguen presentes en la sociedad española referentes a las Altas Capacidades.

Especificamos que a partir de este punto, haremos referencia a las Altas Capacidades Intelectuales con las siglas AACC.

A continuación aparecerá un seguido de preguntas y de afirmaciones. Por favor, marque la opción que corresponda con su opinión. Para cada pregunta, se debe seleccionar una única respuesta, que deberá ser contestada marcando la redonda en blanco que aparece al lado izquierdo de la respuesta deseada.

Este cuestionario es totalmente anónimo.

Apreciamos su colaboración y les agradecemos por tomarse su tiempo para responder al cuestionario.

### 1. Edad \*

- 18-30 años
- 31-50 años
- 51-64 años
- 65 o más

2. Género \*

- Mujer
- Hombre
- Otros
- 

3. Nacionalidad \*

Text d'una resposta breu

.....

4. Nivel educativo (Estudios finalizados) \*

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Enseñanza general secundaria, 1r ciclo (EGB, ESO)
- Enseñanza profesional de segundo grado, 2º ciclo (Formación Profesional FP, Ciclos de grado medio)
- Enseñanza general secundaria, 2º ciclo (Bachillerato superior, BUP (con o sin COU), REM).
- Enseñanzas profesionales superiores (Formación Profesional de segundo grado FP2, Ciclos de grado sup...
- Estudios universitarios (Grado, Postgrado, Licenciatura, Máster, Doctorado)
- 

5. ¿Estás profesionalmente vinculado de alguna manera al ámbito educativo? \*

- Sí
- No

6. ¿Tienes conocimientos sobre las AACC? \*

Sí

No

---

7. ¿Tienes AACC? \*

Sí

No

No lo sé

---

8. ¿Alguien de tu círculo familiar cercano (padre, madre, hermanos/as, hijos/as) tienen AACC? \*

Sí

No

No lo sé

9. Se detectan más niños con AACC que niñas con AACC. \*

Verdadero

Falso

---

10. Las niñas con AACC se adaptan más al entorno, incluso llegando a ocultar sus AACC, que los niños con AACC. \*

Verdadero

Falso

---

11. Los/las niños/as con AACC son introvertidos/as y tienen pocos amigos/as. \*

Verdadero

Falso

12. Es muy frecuente ver que niños/as con AACC, por el hecho de tener AACC, son discriminados. \*

Verdadero

Falso

---

13. Los/las niños/as con AACC tienen bajas habilidades para socializar (trato y relación con los demás). \*

Verdadero

Falso

---

14. Los/las niños/as con AACC tienen facilidad para identificar, gestionar y regular sus emociones. \*

Verdadero

Falso

---

15. Los/las niños/as con AACC siempre obtienen buenas notas y son académicamente brillantes. \*

Verdadero

Falso

---

16. A los/las niños/as con AACC todo se les da bien, especialmente las ciencias y las matemáticas. \*

Verdadero

Falso

---

17. La facilidad para aprender de los/las niños/as con AACC es innata, por lo que no tienen que esforzarse para adquirir conocimientos. \*

Verdadero

Falso

18. Se debe atender educativamente de manera específica, pero con diferentes técnicas, tanto a <sup>\*</sup> niños/as con déficits de aprendizaje como a los/las que presentan AACC.

Verdadero

Falso

---

19. Un/a niño/a se considera con AACC si puntúa alto en los test de inteligencia, es decir, si tiene <sup>\*</sup> un alto Cociente Intelectual (igual o superior a 130).

Verdadero

Falso

---

20. Los/las niños/as con AACC se valen por si mismos en su aprendizaje sin necesidad de ayuda. <sup>\*</sup>

Verdadero

Falso

21. Un/a niño/a que tiene bajo rendimiento escolar y suspende asignaturas puede tener AACC. \*

Verdadero

Falso

---

22. Los/las niños/as con AACC necesitan una atención educativa específica. \*

Verdadero

Falso

---

23. Un/a niño/a con AACC que destaca académicamente en comparación a su grupo de edad (y es considerado precoz), se normalizará (se estabilizará con su grupo de edad) con el paso del tiempo.

Verdadero

Falso

24. Los/las niños/as con AACC son personas con facilidad para realizar cualquier actividad de una forma sobresaliente y sin esfuerzo. \*

Verdadero

Falso

---

25. Los/las niños/as con AACC se preocupan poco por su aspecto físico e higiene personal. \*

Verdadero

Falso

---

26. Los/las niños/as con AACC deben ser únicamente diagnosticados clínicamente y tratados por un psicólogo/a clínico/a. \*

Verdadero

Falso

27. Los/las niños/as con AACC suelen tener dificultades en el ámbito deportivo o psicomotriz. \*

Verdadero

Falso

---

28. Los/las niños/as con AACC tienen los recursos propios (cognitivos, personales, emocionales, sociales) suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos. \*

Verdadero

Falso

---

29. Los/las niños/as con AACC provienen de entornos económicamente favorecidos o pertenecen a clases sociales altas. \*

Verdadero

Falso

30. Los/las niños/as con AACC son en realidad niños/as sobreestimulados. (Es decir, que desde pequeños sus padres/madres/tutores legales les han alentado o estimulado en varias áreas, como apuntarles a múltiples extraescolares, a aprender idiomas, a escuchar música o tocar un instrumento...). \*

Verdadero

Falso

Anexo II. Tabla con los ítems numerados del cuestionario y su respectiva respuesta correcta

ÍTEM	VERDADERO/FALSO
11. Los/las niños/as con AACC son introvertidos/as y tienen pocos amigos/as.	Falso
12. Es muy frecuente ver que niños/as con AACC, por el hecho de tener AACC, son discriminados.	Falso
13. Los/las niños/as con AACC tienen bajas habilidades para socializar (trato y relación con los demás).	Falso
14. Los/las niños/as con AACC tienen facilidad para identificar, gestionar y regular sus emociones.	Falso
15. Los/las niños/as con AACC siempre obtienen buenas notas y son académicamente brillantes.	Falso
16. A los/las niños/as con AACC todo se les da bien, especialmente las ciencias y las matemáticas.	Falso
17. La facilidad para aprender de los/las niños/as con AACC es innata, por lo que no tienen que esforzarse para adquirir conocimientos.	Falso
18. Se debe atender educativamente de manera específica, pero con diferentes técnicas, tanto a niños/as con déficits de aprendizaje como a	Verdadero

los/las que presentan AACC.	
19. Un/a niño/a se considera con AACC si puntúa alto en los test de inteligencia, es decir, si tiene un alto Cociente Intelectual (igual o superior a 130).	Falso
22. Los/las niños/as con AACC se valen por sí mismos en su aprendizaje sin necesidad de ayuda.	Falso
23. Un/a niño/a con AACC que destaca académicamente en comparación a su grupo de edad (y es considerado precoz), se normalizará (se estabilizará con su grupo de edad) con el paso del tiempo.	Falso
24. Los/las niños/as con AACC son personas con facilidad para realizar cualquier actividad de una forma sobresaliente y sin esfuerzo.	Falso
25. Los/las niños/as con AACC se preocupan poco por su aspecto físico e higiene personal.	Falso
26. Los/las niños/as con AACC deben ser únicamente diagnosticados clínicamente y tratados por un psicólogo/a clínico/a.	Falso
27. Los/las niños/as con AACC suelen tener dificultades en el ámbito deportivo o psicomotriz.	Falso
28. Los/las niños/as con AACC tienen los recursos	Falso

<p>propios (cognitivos, personales, emocionales, sociales) suficientes para llegar a un desarrollo pleno por sí mismos.</p>	
<p>29. Los/las niños/as con AACC provienen de entornos económicamente favorecidos o pertenecen a clases sociales altas.</p>	<p>Falso</p>
<p>30. Los/las niños/as con AACC son en realidad niños/as sobreestimulados. (Es decir, que desde pequeños sus padres/madres/tutores legales les han alentado o estimulado en varias áreas, como apuntarles a múltiples extraescolares, a aprender idiomas, a escuchar música o tocar un instrumento...).</p>	<p>Falso</p>