


03


**UV** Universidad  
Verdad 84


# MITOS SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES EN PADRES DE FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS ESCOLARES


## *Myths about high abilities in parents, teachers, and school directors*

 **Ma José Peñaherrera-Vélez**, Birkbeck University of London. (Reino Unido)  
(jmarjospeve@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-2986-7789>)

 **Glenda Encalada-Jiménez**, Universidad Nacional de Educación. (Ecuador)  
(glenda.encalada@unae.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0006-9974-5767>)

 **Raúl Tárraga-Mínguez**, Universidad de Valencia. (España)  
(Raul.Tarraga@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4458-5763>)

 **Carolina Seade-Mejía**, Universidad Nacional de Educación. (Ecuador)  
(lucia.seade@unae.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-8325-1977>)

 **Ximena Vélez-Calvo**, Universidad del Azuay. (Ecuador)  
(xvelez@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-4451-9547>)

### **Resumen**

Los mitos respecto al estudiantado con altas capacidades suelen ser uno de los aspectos que limitan su detección y atención, por parte del profesorado. En este estudio se analizó cómo se presentan estas creencias, en una población de 16 padres de niños con altas capacidades, 35 profesores y 17 directores de los centros escolares de Cuenca-Ecuador, a los que asisten estos niños. Utilizamos el cuestionario “mitos de las altas capacidades”, que se ha aplicado en estudios previos. El tamaño de la muestra incidental fue reducido, porque nos interesaba la percepción de agentes educativos que estén relacionados con esta condición. Pudimos encontrar que los mitos son más prevalentes en la población de directores y profesores, pero, además, los estereotipos que presentaron diferencias significativas se refieren al valor del coeficiente intelectual como indicador definitorio de las altas capacidades, así como la asociación de esta condición con alto rendimiento escolar y mejores calificaciones. Si bien en los agentes educativos hay un porcentaje importante de aciertos que demostraría que estas creencias no están en la mayoría de los participantes consultados, los resultados de este estudio demuestran que es necesario que el análisis de los mitos sea un aspecto que se revise y discuta permanentemente en las escuelas.

### **Abstract**

Myths regarding gifted students are usually one of the aspects that limit their detection and attention by teachers. In this descriptive study, we analyzed how these beliefs are presented in a population of 16 parents of children with high abilities, 35 teachers, and 17 directors of the schools in Cuenca-Ecuador, which these children attend. We used the “myths of gifted” questionnaire, which has been applied in previous studies. The sample size was reduced because we were interested in the perception of educational agents related to this condition. We were able to find that myths are more prevalent in the population of directors and teachers, but, in addition, the stereotypes that presented significant differences refer to the value of IQ as a defining indicator of high abilities, as well as the association of this condition with high school performance and better grades. Although there is a significant percentage of correct answers among educational agents that would demonstrate that these beliefs are not present in the majority of the participants consulted, the results of this study demonstrate that it is necessary for the analysis of myths to be an aspect that is reviewed and discussed. permanently in schools.

**Palabras clave**

altas capacidades, mitos, padres de familia, profesores, directivos.

**Keywords**

gifted, myths, parents, teachers, managers.

**1.****Introducción**

Las altas capacidades (AACC) hacen referencia a un potencial excepcional que, generalmente, se manifiesta en la capacidad de pensar y aprender de manera más rápida, profunda o en una amplia gama de áreas. Este colectivo muestra mejores habilidades cognitivas en la comprensión verbal, la resolución de problemas, la creatividad, la abstracción, el pensamiento crítico, etc. Las AACC no se limitan únicamente al rendimiento académico, sino que también pueden manifestarse en talentos y habilidades en áreas como el arte, la música, el liderazgo o el deporte (Pfeiffer, 2017; Tourón, 2019).

La AACC son una condición que está sujeta a una serie de percepciones subjetivas que suelen afectar la integralidad de su práctica, las que se denominan mitos. Los mitos se describen como concepciones erróneas que se han arraigado socialmente, a menudo sin base científica o evidencia sólida (Holmes, 2016), los que al parecer se presentan por falta de conocimiento sobre las AACC (Andrade y de Freitas, 2010). En el terreno de las AACC, los mitos respecto a este estudiantado no son una excepción, pues estas falsas creencias han persistido a lo

largo del tiempo (Mofield & Parker, 2018). Esta condición ha generado un gran interés, tanto por sus consideraciones educativas y prácticas, como las relacionadas con el ámbito científico (Pérez et al., 2017), por lo que es crucial abordar estos conceptos erróneos desde esta misma perspectiva científica para promover una comprensión precisa de este fenómeno. Estos mitos tienen que ver con las características personales, cognitivas, emocionales y sociales respecto a las personas con AACC (De Azevedo & Mettrau, 2010; Sastre & Acereda, 1998).

Estas falsas creencias pueden estar influenciadas por varios factores, que pueden incluir las experiencias personales, las creencias culturales o la información disponible sobre esta condición (Wirthwein et al., 2019), además, tienen un impacto significativo en el contexto educativo, tanto en la identificación como en el apoyo (Jensen, 2017; Sak, 2011; Sternberg et al., 2010).

A los mitos se los puede clasificar en 4 grupos:

1. Los mitos relacionados con el ámbito académico, que abarcan las creencias relacionadas con el contexto escolar, engloban la idea de que el rendimiento académico es siempre superior a la media y que los estudiantes con AACC no necesitan respuestas educativas diferenciadas (De Azevedo & Mettrau, 2010; Moon, 2009).
2. Los mitos relacionados con la adaptación social y personal, que abarcan los problemas relacionados con el ajuste personal y social (De Azevedo & Mettrau, 2010).
3. Los mitos relacionados con los aspectos personales y físicos, que abarcan las creencias sobre las características personales y físicas de este grupo, también incluyen la idea de que son poco proclives para el deporte (Sastre & Acereda, 1998).

4. Los mitos relacionados con la naturaleza de las AACC, entre los que se pueden destacar el carácter innato de las AACC (Soriano & Castellanos, 2015) o pensar que AACC es sinónimo, únicamente, de coeficiente intelectual muy elevado (Borland, 2009).

Con todo lo expuesto, es necesario, también analizar las percepciones de los actores educativos frente a esta condición. Al respecto, las percepciones de los padres de familia, frente a las AACC, juegan un papel crucial en su identificación y, por supuesto, en su apoyo (Matthews et al., 2014). Los estudios relacionados con la percepción de los padres destacan la importancia de que estos tengan acceso a información precisa. Además, destacan la necesidad de desarrollar programas que los ayuden a nutrir el potencial de sus hijos (Guthrie, 2019; Matthews et al., 2014; Siegle et al., 2020; Vialle, 2017). Los padres de familia no suelen estar ajenos a los mitos e ideas estereotipadas que existen sobre este alumnado, las que suelen generar inadecuadas características emocionales, sociales y cognitivas (Medina-Castro, et al., 2024).

Por otro lado, las percepciones del profesorado, en muchas ocasiones, suelen estar influenciadas por prejuicios y/o estereotipos sobre lo que significa ser un estudiante con AACC (Plunkett & Kronborg, 2011; Russell, 2018), pues asocian a las AACC únicamente con el éxito académico, pasando por alto otros talentos y habilidades (Allen, 2017). También se ha visto que suelen tener posturas ambivalentes hacia el CI alto, las características emocionales, en donde algunos maestros se decantan a favor o en contra de estos criterios (Matheis et al., 2017). Al contrario, otros profesores pueden tener una comprensión sólida de esta condición, aspecto que los compromete a apoyar el desarrollo de sus estudiantes con AACC, pues están más dispuestos a brindarles respuestas educativas acordes a sus necesidades, sin dejar de lado el apoyo emocional y social (Reid & Horváthová, 2016).

Las percepciones de las autoridades educativas o personal administrativo, frente a las AACC, son un aspecto crucial en la formulación o re-formulación de políticas educativas y en la implementación de programas que apoyen la identificación, sin embargo, pueden variar drásticamente, según el contexto, los valores institucionales o las prioridades

de cada sistema educativo (Coleman & Gallagher, 1995; McClain & Pfeiffer, 2012; Slater, 2018). Estas percepciones pueden verse influenciadas por factores financieros, políticos, normativos y culturales que pueden limitar la capacidad de implementar programas y políticas efectivas para los estudiantes con AACC (Brown et al., 2006). Algunos estudios relacionados con la temática identificaron que las falsas creencias respecto a las características personales, cognitivas, emocionales y sociales de las AACC, están influenciadas por el nivel de estudio (Pérez et al., 2017) la variedad de modelos y conceptos de AACC (Borges et al., 2016).

La persistencia de estos mitos no favorece a un conocimiento adecuado del colectivo, influyendo en las deficiencias relacionadas con la identificación de estos estudiantes en la escuela (Borges, 2017). La superación de las falsas creencias es necesaria para garantizar ambientes educativos integrales y de calidad (Marsili et al., 2023).

De esta manera, el objetivo del presente estudio es analizar cómo se presentan los mitos de las altas capacidades en los agentes educativos. También nos interesa comparar cómo se presentan estos mitos entre los tres agentes educativos: padres, docentes y administrativos.

## 2. Método

Tipo de estudio:

Realizamos un estudio cuantitativo, descriptivo, de tipo transversal, retrospectivo, con una muestra incidental de padres de familia, maestros y directivos de niños con altas capacidades. La investigación se realizó en escuelas públicas y privadas de Cuenca-Ecuador, en los meses de enero a abril de 2024.

**Participantes:**

Al tratarse de un estudio que tenía un tipo de muestra con características muy específicas, pues implicaba que participen los miembros de establecimientos educativos que tuvieran niños detectados con altas capacidades, el tamaño muestral fue pequeño. Participaron 68 agentes educativos, distribuidos de la siguiente manera: padres y madres de familia de niños con AACC  $n=16$  (mujeres =14, hombres =2; edad  $\bar{x}$ : 37,56 DT: 5,80), profesores de niños con AACC  $n=35$  (mujeres = 34, hombres = 1; edad  $\bar{x}$ : 33,57 DT: 8,05), administradores educativos de escuelas donde asisten niños con AACC  $n=17$  (mujeres = 16, hombres = 1; edad  $\bar{x}$ : 33,7 DT: 12,30). Todos ellos eran profesionales.

**Instrumento:**

Cuestionario “mitos de las altas capacidades” (Fernández-Molina y Castro-Zamudio, 2011). Consiste en 19 afirmaciones relacionadas con las AACC, organizadas como escala, que consultan a los participantes si el criterio en cuestión es verdadero (2), falso (1) o si desconoce (0), (i.e: los niños con altas capacidades obtienen rendimientos académicos altos). Este cuestionario se ha utilizado en otras investigaciones realizadas en países de habla hispana. El Coeficiente de Alfa de Cronbach fue de 80. Junto con este cuestionario aplicamos cuatro preguntas sociodemográficas, donde se solicitaba información sobre el sexo, la edad, el tipo de agente educativo y el grado de formación (segundo, tercer o cuarto nivel) de los participantes.

**Procedimiento:**

Luego de establecer los centros participantes que cumplían el criterio de inclusión (tener alumnado con altas capacidades, que los docentes, padres de familia y directivos de estos niños deseen participar en el estudio), se presentó a los participantes el consentimiento informado, el mismo que se construyó siguiendo las recomendaciones de la Declaración de Helsinki. Posterior a esto se aplicó el cuestionario con el apoyo del equipo de investigación. El cuestionario estuvo subido a la plataforma forms de Google. Mientras los participantes llenaban el cuestionario, los investigadores estuvieron acompañándolos en caso de que surgieran dudas.

**Análisis de datos:**

Utilizamos el paquete SPSS v.23. Aplicamos estadísticos descriptivos para conocer cómo se distribuían las respuestas. Por la cantidad de variables y la diferencia de la muestra entre los tres grupos de estudio (padres, docentes y administrativos) utilizamos la prueba exacta de Fisher.

**3.****Resultados**

Establecimos los porcentajes de acierto para cada uno de los mitos, por parte de los tres agentes educativos que participaron en el estudio; para cada una de las 19 preguntas (la respuesta correcta de todas las preguntas es falso, excepto en la pregunta 6, cuya respuesta correcta es verdadero). El mayor porcentaje de aciertos es de los padres, con una diferencia de más de 10%. Estos se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.**

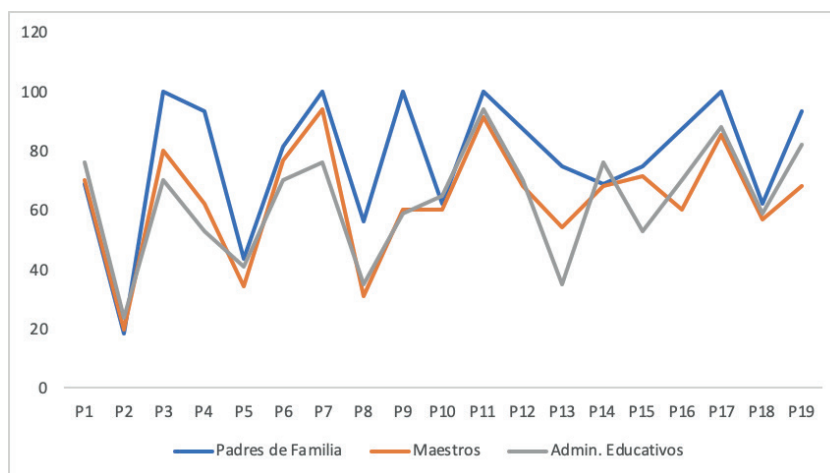
*Porcentajes de aciertos a los mitos consultados por parte de los agentes educativos*

	<b>Padres de Familia</b>	<b>Maestros</b>	<b>Admin. Educativo</b>
P1. Los niños/as con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) alto, por encima de 130	68.75%	70.53%	76.47%
P2. La superdotación es totalmente innata	18.75%	20%	23.52%
P3. Crear programas especiales para niños/as superdotados o trabajar de manera distinta con ellos es un error, estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal	100%	80%	70.58%
P4. Los niños/as con altas capacidades obtienen rendimientos académicos altos	93.75%	62.85%	52.94%
P5. Los niños/as superdotados suelen ser raros y presentar problemas de desadaptación social	43.75%	34.28%	41.17%
P6. Existe una gran diversidad dentro del campo de la superdotación intelectual. Los niños son muy heterogéneos	81.25%	77.14%	70.58%
P7. Los niños/as superdotados son buenos en todo	100%	94.28%	76.47%
P8. Los niños/as superdotados, en especial los más destacados, llegan a ser adultos eminentes y creativos	56.25%	31.42%	35.29%
P9. Los niños/as superdotados tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones	100%	60%	58.82%
P10. Los niños/as superdotados tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar sus objetivos por sí mismos	62.5%	60%	64.70%
P11. Los niños/as superdotados intelectualmente deben ser atendidos por maestros superdotados	100%	91.42%	94.12%
P12. La atención a los alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas	87.5%	68.57%	70.58%
P13. Es muy fácil detectar a los superdotados/as, se les nota desde pequeños	75%	54.28%	35.29%
P14. Los niños/as superdotados suelen ser más torpes y poco hábiles en actividades deportivas	68.75%	68.57%	76.47%
P15. Los niños/as superdotados suelen ser más débiles y enfermizos	75%	71.42%	52.94%
P16. Los niños/as superdotados solo se relacionan con niños/as de más edad	87.5%	60%	70.52%
P17. A los niños/as superdotados hay que frenarlos para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social	100%	85.71%	88.23%
P18. Los niños/as superdotados son líderes	62.5%	57.14%	58.82%
P19. Un alto cociente intelectual (CI) asegura el éxito académico y profesional	93.75%	68.57%	82.35%
Porcentaje de aciertos general	77.63%	63.99%	63.15%

Con la finalidad de presentar, de manera más gráfica, estos aciertos y poder hacer una comparación panorámica, estos resultados los presentamos en el siguiente perfil de líneas. Podemos apreciar que los padres presentan más aciertos que los docentes y directivos. Estos últimos tienen perfiles muy cercanos, con diferencias específicas, en algunas de las afirmaciones consultadas. Véase figura 1.

**Figura 1.**

*Perfil de aciertos de mitos de las altas capacidades por parte de los agentes educativos*



Dado que nos interesaba conocer de manera más precisa cómo se presentan estos mitos de las altas capacidades entre los tres agentes educativos (padres, docentes y administrativos), realizamos la prueba exacta de Fisher.

Los resultados indican una asociación significativa entre el mito que consulta si las AACC se definen por tener un cociente intelectual alto y los agentes educativos (Fisher=13.1;  $p=,009$ ) y el mito que consulta si los niños con AACC tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones, (Fisher=10.5;  $p=,020$ ). En los otros 17 mitos consultados, no se encontraron estas asociaciones. El resto de mitos no presentaron asociaciones significativas.

Se puede observar, para las dos preguntas donde se establecieron estas asociaciones (pregunta 1 y pregunta 9), que fueron la mayoría de padres de familia quienes identificaron correctamente ese mito como falso (Ver tabla 2).

**Tabla 2.**

*Descriptivo de respuestas de agentes educativos a los mitos de las AC*

		<b>Padres de Familia</b>	<b>Profesor</b>	<b>Admin. Educativo</b>	<b>Total</b>
1. Los niños/as con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) alto, por encima de 130.	Desconoce n(%)	1 (1,47%)	11(16,18%)	3(16,18%)	15(22,06%)
	Falso n(%)	11(16,18%)	6(8,82%)	5(7,35%)	22(32,35%)
	Verdadero n(%)	4(5,88%)	18(26,47%)	9(13,24%)	31(45,59%)
<b>Total</b>		<b>16(23,53%)</b>	<b>35(51,47%)</b>	<b>17(25%)</b>	<b>68(100%)</b>
9. Los niños/as superdotados tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones.	Desconoce n(%)	0(0%)	7(10,29%)	2(2,94%)	9(13,24%)
	Falso n(%)	16(23,53%)	21(30,88%)	10(14,71%)	47(69,12%)
	Verdadero n(%)	0(0%)	7(10,29%)	5(7,35%)	12(17,65%)
<b>Total</b>		<b>16(23,53%)</b>	<b>35(51,47%)</b>	<b>17(25%)</b>	<b>68(100%)</b>

## 4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar cómo se presentan los mitos de las altas capacidades en los agentes educativos. Estos prejuicios que están instaurados en los agentes educativos, no permiten un análisis adecuado de la realidad (Tourón, 2000) y se ha visto que inciden en la identificación y atención educativa de este colectivo (Pérez et al., 2017).

En relación con los hallazgos de este estudio, en un primer momento se encontró que los mitos respecto a las AACC son menores en los padres, al comparar con maestros y administradores educativos. En lo que concierne a los padres, investigaciones previas evidencian que ellos tienen la capacidad de reconocer tempranamente características, habilidades y necesidades particulares de las AACC presentes en un hijo (Daglioglu & Suveren 2013; Waheed, 2014) y potenciarlas de manera global y no solo en el ámbito académico (Gómez-Arízaga et al., 2019). Al encontrarse en esta situación los progenitores buscan activamente información que aumenta su conocimiento sobre las AACC, pero, también sobre los mitos asociados a esta condición. Por otra parte, los docentes y administradores educativos han mostrado barreras actitudinales que no les permiten tener esa sensibilidad para atender a estos estudiantes y mucho menos ahondar en conocimientos que podrían contribuir a cambiar los mitos y estereotipos asociados a las AACC (Polo, 2021). Por todo lo mencionado, estos agentes educativos llegan a ser percibidos, en unas ocasiones, como facilitadores; y en otras como un obstáculo (Gómez-Arízaga et al., 2019). De manera general, se puede concluir que tanto en padres, como en docentes y administradores educativos persisten estereotipos en relación a las AACC por lo que resulta



primordial seguir investigando y capacitándose en este ámbito, con la finalidad de llegar a erradicar los mitos que se encuentran arraigados en la memoria colectiva. Sin embargo, se esperaría que en escuelas donde están asistiendo niños reconocidos con AACC, estos estereotipos no estén presentes, pues su preparación debería estar a la altura del alumnado que atienden.

En este mismo contexto, también se encontraron tres mitos que son los más prevalentes en el grupo consultado. Para empezar, destaca el mito que “las AACC son totalmente innatas” (pregunta 2). La naturaleza innata de la superdotación es una idea errónea que aparece con frecuencia (Pérez et al., 2017), aunque la inteligencia tiene un componente genético, es absolutamente necesario apoyar en el desarrollo de habilidades, las cuales son susceptibles de educación a través de un trabajo disciplinado, comprometido, intenso y riguroso, adecuado a las competencias personales (Tourón, 2000). Si bien hay rasgos que pueden ser innatos en los individuos superdotados, también se debe reconocer la influencia del ambiente y de las experiencias que contribuyen a la manifestación y desarrollo de la superdotación (Silverman, 2013). Los avances sobre las implicaciones de las AACC dan apertura a otras variables que inciden en la excepcionalidad, entendiendo que las personas con esta condición son un grupo heterogéneo, por lo tanto, sus habilidades no deben ser consideradas como innatas, estáticas o inalterables, sino por el contrario que es necesario desarrollarlas y potenciarlas (Gutiérrez-Ruiz, 2022), por lo que no se pueden considerar totalmente innatas, sino como un proyecto de talento que se presenta en la infancia y gracias al trabajo duro, disciplina, motivación y mentalidad de crecimiento, se podría consolidar a lo largo del desarrollo.

El estudio también evidenció que otro de los mitos comunes fue que “los niños/as con AACC suelen ser raros y presentar problemas de desadaptación social” (pregunta 5). Se ha demostrado que muchos presentan habilidades sociales adecuadas que les permite relacionarse con los demás, de manera positiva (Silverman, 2013). Situaciones como el aburrimiento en el aula, falta de desafíos cognitivos o la falta de comprensión adecuada por parte de los demás pueden estar relacionados con esta inadaptación, lo cual no es una consecuencia directa de su inteligencia (Bailey, 2007). Los niños con AACC

pueden experimentar dificultades para adaptarse socialmente al sentirse diferentes de sus compañeros y por la presión que reciben para ajustarse a las normas sociales (Renzulli & Reis, 2007), pero, en general tienden a ser personas sociables, adaptados socialmente y emocionalmente estables como el resto de la población (Rodríguez, 2001).

También destacó que “los niños/as con AACC, en especial los más destacados, llegan a ser adultos eminentes y creativos” (pregunta 8). Predecir el éxito futuro y determinar qué variables tendrán incidencia directa no es tarea fácil. Algunos estudios longitudinales han demostrado que la detección temprana y el generar apoyos educativos oportunos son la mejor garantía de éxito en el desarrollo personal (Reche, 2019). Sin embargo, Lewis Terman, uno de los autores más destacados en este campo, realizó un estudio longitudinal en la década de 1920 con un grupo de niños a los cuales durante varias décadas dio seguimiento a su desarrollo y logros en la edad adulta. La conclusión fue que, si bien algunos alcanzaron el éxito, no todos se convirtieron en adultos eminentes, destacados y creativos (Terman & Oden 1947). Por lo tanto, es posible que ciertos niños con AACC no alcancen la eminencia en la edad adulta (Reche, 2019). Cada individuo inicia su proceso con distintos niveles de capacidad específica en distintos dominios, pero, aquellos que cuentan con las oportunidades adecuadas para desarrollar y potenciar el talento acompañado de una fortaleza psicológica apropiada tendrán mayores probabilidades de desarrollar su potencial al máximo (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

El análisis pormenorizado de los mitos revisados nos permitió concluir que, de acuerdo con el rol del agente educativo, la apreciación de dos mitos era distinta, siendo los padres quienes más identifican estos mismos mitos (pregunta 1 y pregunta 9). Otros trabajos no han encontrado esta diferencia entre profesores y padres de familia, pues en ambos grupos se ha visto que la información que refieren es escasa y poco ajustada a la realidad de esta condición (Medina-Castro, et al., 2024).

El sostener que las AACC se definen por un CI alto, por encima de 130, y que son niños que tienen alto rendimiento y las mejores calificaciones, suele ser las creencias más generales en el profesorado, precisamente 7 de cada 10 profesores consultados

en un estudio que se realizó en Colombia, tuvieron esta postura. Este mismo grupo tuvo un nivel medio-alto de falsas creencias en cuanto a las AACC (Gutiérrez-Ruiz, 2022). Actualmente la mayoría de investigadores consideran que la complejidad de las AACC no puede ser representada ni definida por la única medida del CI y que es necesario se considere una concepción multidimensional (Hernández & Gutiérrez, 2014). Precisamente, otros trabajos consideran que la creencia de que el CI mayor a 130 se presenta en los profesores que no tienen experiencia profesional con estos alumnos (García et al., 2021). Finalmente, la legislación ecuatoriana respecto a las AACC no pone una medida de CI como requisito para identificar AACC, e indica que la detección no puede reducirse a pruebas que analicen exclusivamente la capacidad intelectual (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

El mito del alto rendimiento se ha encontrado en otros trabajos que han revisado la presencia de estos estereotipos en maestros (Baudson & Preckel, 2013; López et al., 2019). Esta creencia genera una serie de problemas, como los bajos índices de detección y una baja atención a las necesidades educativas derivadas (López et al., 2019)

En este estudio nos interesaba conocer la postura de los directivos escolares respecto de los mitos de las AACC. El director es el líder pedagógico (Murphy, 1991) y su actuación afecta directamente al estudiantado (Harris, 2010) y las prácticas escolares. Por lo tanto, es fundamental para incidir en una mejora sistémica en la institución educativa a su cargo, y eso requiere que sea el primero en mostrar cuánto conoce sobre los estudiantes que recibe, pues esto se reflejará en un cambio sistémico (Hopkins, 2019).

Vale la pena indicar que este estudio presenta ciertas limitaciones por lo que hay que interpretar estos resultados con cautela. Para empezar, el tamaño de la muestra es reducido, debido a que nos interesaba un grupo con características particulares, en este caso, los padres, profesores y directivos de niños con altas capacidades. Los niños con altas capacidades están siendo identificados recientemente, por lo que fue complejo conseguir los participantes con estas características. Otro aspecto que se debe considerar son las características específicas de los participantes. Sería interesante revisar cómo se

presentan estas creencias cuando el profesorado y los directivos creen no tener en sus cursos estudiantes con AACC.

Este trabajo permite hacer notar que algunos mitos están presentes en los agentes educativos, principalmente profesores y administrativos, en consecuencia, en las instituciones educativas la formación continua es un proceso permanente. Si bien la admisión de niños es una forma de permitir que estén presentes, no es suficiente si las prácticas educativas no están sintonizadas con sus necesidades educativas. Se ha discutido varias estrategias para superar estos mitos, entre las que destacan: los procesos de sensibilización y la promoción de un clima escolar inclusivo (Demirhan et al., 2017), la formación del profesorado (Reid & Horváthová, 2016) y la participación activa de los padres (Garn et al., 2010), las que esperamos se consideren como políticas de acción con miras a atender integralmente a este grupo. Precisamente, las investigaciones futuras deberán atender cómo se están presentando estos aspectos en el escenario escolar de los niños con AACC.

## 5. Conclusiones

Este estudio permitió identificar que son los padres de familia quienes tienen creencias más acertadas sobre las AACC. Los docentes, por su parte, son quienes presentan en mayor porcentaje de pensamientos erróneos. Estas diferencias las observamos principalmente en dos mitos: 1. Los niños/as con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) alto, por encima de 130; y 2. Los niños/as superdotados tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones. Precisamente esta forma de pensamiento genera un sesgo positivo en el profesorado, que dificulta la detección de este estudiantado.

## Referencias

- Allen, J. K. (2017). Exploring the role teacher perceptions play in the underrepresentation of culturally and linguistically diverse students in gifted programming. *Gifted Child Today*, 40(2), pp. 77-86. <https://doi.org/10.1177/1076217517690188>
- Andrade, C., & de Freitas, R. (2010). La superdotación y sus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), pp. 301-309. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>
- Bailey, C. (2007). *Social and Emotional Needs of Gifted Students: What School Counselors Need to Know to Most Effectively Serve This Diverse Student Population*. [Paper presented at the Association for Counselor Education and Supervision Conference]. <https://bitly.ws/3gLuF>
- Baudson, T., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 28(1), pp. 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Borges, A. (2017). Programas de Intervención para alumnado de altas capacidades. En G. López-Aymes, A. Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, & L. Manríquez (Eds.), *Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones teóricas y prácticas* (pp. 213-232). Fontamara. [https://www.researchgate.net/publication/317299663\\_Atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_y\\_educacion\\_inclusiva\\_Cuestiones\\_teoricas\\_y\\_practicas](https://www.researchgate.net/publication/317299663_Atencion_a_la_diversidad_y_educacion_inclusiva_Cuestiones_teoricas_y_practicas)
- Borges, Á., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez, N. (2016). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *RIDPSICLO*, pp. 1-11. <http://psicologia.ull.es/archivos/revista/articulos%20ripla%2009/Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades%20intelectuales,%20tierra%20de%20mitos.pdf>
- Borland, J. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), pp. 236-238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Brown, E., Avery, L., Tassel-Baska, J., Worley, B., & Stambaugh, T. (2006). A five state analysis of gifted education policies. *Roeper Review*, 29(1), pp. 11-23. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190609554379>
- Coleman, M., & Gallagher, J. (1995). State identification policies: *Gifted students from special populations*. *Roeper Review*, 17(4), pp. 268-275. <https://doi.org/10.1080/0278319950953681>
- Daglioglu, H., & Suyeren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences: Theory & practices*, 13(1), pp. 444-453. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>
- DeAzevedo, S., & Mettrau, M. (2010). Altas habilidades/ superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(1), pp. 32-45. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932010000100004>
- Demirhan, E., Elmalı, S., & Besoluk, S. (2017). How to Raise Awareness in Society on The Importance of Gifted Students? *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), pp. 1-7. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427229>
- Fernández-Molina, M., & Castro-Zamudio, S. (2011). Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS. Universidad de Málaga.
- García, A., Monge, C., & Gómez, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: Relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), pp. 240-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>

- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *The Gifted Child Quarterly*, 54(4), pp. 263-272. <https://doi.org/10.1177/0016986210377657>
- Gómez-Arízaga, M., Truffello, A., & Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva educacional*, 58(3), pp. 156-177. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.837>
- Guthrie, K. (2019). “Nothing is ever easy”: Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. *The Qualitative Report*, 24(8), 2080-2101. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3598>
- Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 20(2), pp. 1-22. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.4913>
- Harris, A. (2010). *Distributed leadership*. Springer.
- Hernández, D., & Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España. Análisis de la situación actual. *Revista de educación*, 361, pp. 251-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684867>
- Holmes, J. (2016). *Great myths of education and learning*. John Wiley & Sons.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva (School improvement, leadership and systemic reform: a retrospective). *Revista eletrônica de educação*, 13(1), pp. 26-57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>
- Jensen, L. (2017). Dangerous myths about “gifted” mathematics students. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 49(1), pp. 13-23. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0814-8>
- López, E., Martín, M., & Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 24, pp. 63-76. <https://doi.org/10.18172/con.3949>
- Marsili, F., Dell’Anna, S., & Pellegrini, M. (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), pp. 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- Matthews, M., Ritchotte, J., & Jolly, J. (2014). What’s wrong with giftedness? Parents’ perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), pp. 372-393. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.990225>
- Mcclain, M., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), pp. 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- Medina-Castro, M., Abín, A. & Fernández, E. (2024). Concepción de las Familias y la Escuela Sobre las Altas Capacidades: una Revisión Sistemática. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 19(1), pp. 1-10. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.244>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Instructivo para la atención educativa de estudiantes con dotación superior/altas capacidades intelectuales en el Sistema Nacional de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>

- Mofield, E., & Parker, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *The Gifted Child Quarterly*, 62(4), pp. 327-349. <https://doi.org/10.1177/0016986218758440>
- Moon, S. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), pp. 274-276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: capturing and assessing the phenomena*. Teachers' College Press.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de educación*, 368, pp. 40-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5028292>
- Pérez, J., Borges, Á., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), pp. 40-51. <https://bitly.ws/3gLuQ>
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR Editorial. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5795>
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), pp. 31-46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Polo, A. (2021). *Identificación y acompañamiento educativo en niños con altas capacidades intelectuales* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8411/1/T3671-MTDI-Polo-Identificacion.pdf>
- Reche, M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. [https://www.carm.es/edu/pub/19638\\_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf](https://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf)
- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>
- Renzulli, J., & Reis, S. (2007). *Enriching Curriculum for All Students*. Corwin Press.
- Rodríguez, R. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears*, 11, 95-109. [https://www.researchgate.net/publication/233915991\\_Mitos\\_y\\_realidades\\_sobre\\_la\\_superdotacion\\_y\\_el\\_talento](https://www.researchgate.net/publication/233915991_Mitos_y_realidades_sobre_la_superdotacion_y_el_talento)
- Russell, J. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275-303. <https://doi.org/10.1177/1932202x18775658>
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: a case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622942>
- Sastre, S., & Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 3-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476204>
- Siegle, D., DaVia, L., & McCoach, D. B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1596-1614. <https://doi.org/10.1002/pits.22345>
- Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

- Slater, E. (2018). The identification of gifted children in Australia: The importance of policy. *TalentEd*, 30(1), 1-16. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.260103350609800>
- Soriano, E., & Castellanos, D. (2015). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1(1), 205-212. <https://revistas.uaa.mx/index.php/ippd/article/download/649/626/857>
- Sternberg, R., Jarvin, L., & Grigorenko, E. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Terman, L., & Oden, M. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford University Press.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo (Eds.), *Mitos y realidades en torno a la alta capacidad* (p. 11). ANEIS. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19979/1/Mitos%20y%20realidades%20en%20torno%20a%20la%20alta%20capacidad.pdf>
- Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372-393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- Waheed, A. (2014). *Assessing the Perceptions of Giftedness in Parents of Culturally and Linguistically Diverse Students* [Tesis doctoral, Universidad de Denver]. <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1678&context=etd>
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>