



VOL. 28, Nº 1 (Marzo, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

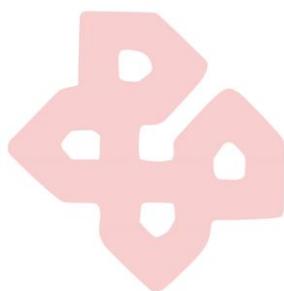
DOI: 10.30827/profesorado.v28i1.29541

Fecha de recepción: 01/12/2023

Fecha de aceptación: 21/02/2024

ACTITUDES EDUCATIVAS DEL PROFESORADO HACIA LAS ALTAS CAPACIDADES: VALIDACIÓN DE LA ESCALA AEPAC

*Teachers' educational attitudes towards gifted and talented education:
validation of the AEPAC scale*



*Lucía Barrenetxea-Mínguez¹, Héctor Galindo-Domínguez²
y Concepción Yániz-Alvarez-de-Eulate¹*

¹ Universidad de Deusto

² Universidad del País Vasco

Email: lucibarrenetxea@deusto.es ;

hector.galindo@ehu.eus ; cyaniz@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0353-0122> ;

<https://orcid.org/0000-0003-0562-160X> ;

<https://orcid.org/0000-0002-5964-1561>

Resumen:

Para mejorar la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades (AACC) es importante conocer qué actitudes docentes guían su respuesta educativa. Son varios los instrumentos creados para evaluar las actitudes docentes en este campo, pero es el cuestionario «Opinions about the gifted and their education (OGE)» publicado por Gagné (1991) uno de los instrumentos más utilizados en la actualidad. En el presente estudio se señala la necesidad de crear un nuevo instrumento y se fija como objetivo diseñar y validar una escala en español que mida las actitudes educativas del profesorado hacia las altas capacidades. Para ello, se seleccionó el instrumento «Determining Attitudes Toward Ability (DATA)» como base para su traducción y adaptación al español. Tras realizar un análisis exploratorio se observó una falta de consistencia interna, por lo que se reestructuró la escala dando lugar a una nueva formada por tres dimensiones (elitismo, adaptación curricular y aceleración), que respondieron 546 docentes desde Educación Infantil hasta Formación Profesional. Tras realizar un análisis confirmatorio con la nueva escala se



obtuvieron índices favorables de fiabilidad y validez dando como resultado una escala óptima para medir las actitudes educativas del profesorado hacia las AACC.

Palabras clave: *actitudes; altas capacidades; escala; formación del profesorado; superdotación; talento.*

Abstract:

Teachers' attitudes shape the educational response to gifted and talented students. To enhance teacher training in gifted education, it is vital to understand teachers' attitudes towards it. There are several instruments to assess teaching attitudes in this field, but the «Opinions about the gifted and their education (OGE)» questionnaire developed by Gagné (1991) is one of the most used instruments nowadays. The present study identifies the necessity of creating a new tool. Therefore, the main aim of our study is to create and validate a scale in Spanish that assesses teachers' attitudes towards gifted and talented education. We chose the instrument «Determining Attitudes Toward Ability (DATA)» as the foundation for translation and adaptation into Spanish to achieve our aim. After performing an exploratory factor analysis, a lack of internal consistency was observed, so the scale was restructured, resulting in a new scale formed by three dimensions (elitism, curricular adaptation and acceleration), which was answered by 546 teachers from early childhood education to vocational training. After performing a confirmatory factor analysis with the new scale, favorable reliability and validity indices were obtained, resulting in an optimal scale for measuring teachers' educational attitudes towards gifted and talented education.

Key Words: *attitudes; giftedness; high abilities; scale; talents; teacher education.*

1. Introducción

Las actitudes docentes tienen una estrecha relación con la respuesta educativa ante la diversidad del alumnado (Baumert et al., 2013) y constituyen un campo relevante para la investigación en enseñanza y formación del profesorado (Haddock y Maio, 2014; Letzel et al., 2020). En este marco, se ha reconocido la importancia de las actitudes del profesorado hacia las altas capacidades (AACC) y el interés de estudiar dichas actitudes para diseñar una formación docente adecuada (Plunkett y Kronborg, 2011; Vreys et al., 2018). Para evaluar las actitudes docentes hacia las AACC Gagné (2018) y Szymanski et al. (2018) señalan la importancia de crear y validar una herramienta fiable.

Durante más de tres décadas, el cuestionario «Opinions about the gifted and their education (OGE)» (Gagne, 1991; Gagne y Nadeau, 1985;) ha sido el instrumento más utilizado para evaluar las actitudes docentes en esta área (Alsamani, 2023; Austin, 2019; Cross et al., 2018; Ivarsson, 2023; Opoku et al., 2023); bien sea la versión original o versiones adaptadas y validadas a contextos hispanohablantes (Gómez-Labrador, 2021; Plata-Morán et al., 2021). Recientemente, Szymanski et al. (2018) proponen el cuestionario «Determining Attitudes Toward Ability (DATA)» para identificar actitudes específicas relacionadas con la comprensión de las necesidades de este alumnado.

Partiendo del cuestionario DATA, en este estudio se propuso diseñar y validar el cuestionario «Actitudes Educativas del Profesorado hacia las Altas Capacidades (AEPAC)» aplicable al diseño de formación docente en el ámbito de las AACC.

Siguiendo las indicaciones de Morales-Vallejo (2006) para la construcción de escalas de actitudes, se identificaron las características que tiene el profesorado con actitudes positivas y negativas hacia las AACC junto con los objetivos que debe cumplir una formación en este ámbito. Seguidamente, se revisaron los cuestionarios existentes para proceder, finalmente, al diseño y validación del cuestionario AEPAC.

2. Actitudes docentes hacia la respuesta educativa de las AACC y formación docente

Las actitudes expresan la valoración que las personas tienen sobre un objeto, ideas u otras personas y tienen un componente conductual, afectivo y cognitivo (Haddock y Maio 2014). El componente cognitivo está formado por creencias y opiniones (Maio et al., 2019; Morales-Vallejo, 2006), por ejemplo, lo que una persona cree y opina sobre las AACC; el componente afectivo está relacionado con los sentimientos o emociones hacia un objeto actitudinal (Maio et al., 2019), en este caso, las emociones que suscitan las AACC; y el componente conductual tiene que ver con la tendencia a la acción ante dicho objeto actitudinal (Morales-Vallejo, 2006), en este caso, la respuesta educativa a la alta capacidad.

Conocer las actitudes del profesorado hacia las AACC ayuda a planificar la formación docente adaptándola a sus necesidades y favorece el logro de los objetivos formativos (Plunkett y Kronborg, 2011; Vreys et al., 2018). Aunque la mayor parte de evidencia empírica apoya el valor de la formación docente (Plunkett y Kronborg, 2011), también muestra las dificultades para cambiar la práctica educativa relacionada con las AACC (Rowan y Townend, 2016). Diversas investigaciones arrojan resultados aparentemente contradictorios sobre los cambios en las creencias y en las prácticas pedagógicas del profesorado después de recibir formación en AACC (Peters y Jolly, 2018). Algunos estudios señalan la efectividad de los programas de formación estudiados (Bangel et al., 2010; Dixon et al., 2014; Geake y Gross, 2008; Lassig, 2009; Vidergor y Eilam, 2011; Vreys et al., 2018), y otros que la formación en AACC del profesorado no genera un cambio efectivo o sostenible en la práctica docente (Clair y Adger, 2000; Peters y Jolly, 2018; Petty et al., 2015). En todo caso, se constata que la motivación y las actitudes de los docentes para mejorar su práctica educativa está relacionada con la calidad percibida de la formación (Baldwin et al., 2007; Hartwig et al., 2017). Por ello, para mejorar la respuesta educativa al alumnado con AACC, primero se debe proporcionar al profesorado una formación de calidad que ayude a mejorar su práctica docente, siendo necesario diseñar esta formación sobre evidencia empírica sólida (Dimitriadis, 2016).

Dixon et al. (2014), Hansen y Feldhusen (1994) y Miller (2009) señalaron tres dimensiones de análisis relevantes para la formación del profesorado: el reconocimiento de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) de las AACC; la identificación del alumnado con AACC; y la adaptación del currículum y la instrucción.

1. El reconocimiento de las NEAE del alumnado con AACC se ha consolidado en los últimos años, aceptándose ampliamente que todo el alumnado necesita una respuesta educativa que se ajuste a sus habilidades (España, Cortes Generales, 2020; UNESCO, 2021). Superar el miedo al elitismo que podría generar la atención a las NEAE de este alumnado y profundizar en un concepto de equidad educativa compatible con la búsqueda de la excelencia (McCoach y Siegle, 2007) redundará en la mejora educativa. Tanto el desarrollo como el aprendizaje son procesos personales. Para que cada estudiante goce de las mismas oportunidades que el resto es necesario que se respeten las diferencias individuales (Cooper, 2009). Para lograr esa actitud de respeto, será necesario conocer la sensibilidad del profesorado hacia las NEAE del alumnado con AACC, y rediseñar la formación docente en consecuencia.

2. Es esencial identificar al alumnado con AACC para movilizar los recursos educativos necesarios. El concepto de AACC que tenga el profesorado y las características que le atribuya a este alumnado influirán en la identificación (Borgstede y Hooegeven, 2014; Marsili y Pellegrini, 2022). Al respecto, persisten creencias tradicionales sobre las AACC como algo innato y permanente, que se traduce a una puntuación de Cociente Intelectual (CI) (Pfeiffer, 2017; Sternberg, 2017). Sin embargo, la investigación actual discrepa de esta idea (Pfeiffer, 2017; Renzulli, 2021; Sternberg, 2017; Worrell y Erwin, 2011). Tal y como indica Tourón (2020), la concepción actual de las AACC define un constructo multifacético que se manifiesta de diferentes maneras y sujeto al desarrollo y al cambio.

Teniendo en cuenta que las AACC pueden darse dentro de cualquier nivel socioeconómico y en todos los grupos sociales (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Smith y Campbell, 2016), la sobrerrepresentación de algunos colectivos dentro del alumnado con AACC (Neumeister et al., 2007) sugiere que los métodos de identificación no detectan al estudiantado en desigualdad de oportunidades y de orígenes diversos por sus limitaciones o diferencias lingüísticas (Hodges et al., 2018).

3. La adaptación del currículum y la instrucción del alumnado con AACC consiste en ajustar la práctica educativa a este alumnado. Entre las diferentes medidas la aceleración destaca por su eficiencia (Bernstein et al., 2021; Chalwell y Cumming, 2019). La aceleración consiste en trabajar los contenidos según la capacidad y no la edad (Colangelo et al., 2004), destacando su aplicación en el salto de curso (Miravete, 2023). A pesar de que numerosos estudiantes con AACC se benefician del salto de curso (Assouline et al., 2015), muchos docentes son reacios a esta medida (Antoun et al., 2020; Siegle et al., 2013) porque anticipan dificultades de adaptación del alumnado con AACC al nuevo grupo (Croft y Wood, 2015; Siegle et al., 2013). Westphal et al. (2017) identifican al profesorado que tiene experiencia con el salto de curso con más conocimiento y mejor actitud hacia esta medida.

3. Cuestionarios de actitudes ante las AACC

Se han encontrado siete cuestionarios sobre actitudes del profesorado hacia las AACC, todos elaborados en inglés. Cuatro de ellos (Hoogeveen et al., 2005; Siegle et al., 2013; Southern et al., 1989; Westphal et al., 2017) se centran en la aceleración del alumnado con AACC. Los otros tres (Gagné, 1991; McCoach y Siegle, 2007; Szymanski et al., 2018) estudian diferentes dimensiones relacionadas con la respuesta educativa a este alumnado.

En la actualidad, el cuestionario «Opinions about the gifted and their education (OGE)» (Gagné, 1991) sigue siendo el instrumento de referencia en el área de las AACC (Alsamani, 2023; Austin, 2019; Cross et al., 2018; Ivarsson, 2023; Opoku et al., 2023). De hecho, el cuestionario de McCoach y Siegle (2007) es una adaptación del cuestionario de Gagné (1991). Sin embargo, Gagné (2018) señaló en su última revisión de los instrumentos existentes que su cuestionario OGE no poseía las cualidades psicométricas necesarias, refutando la adaptación realizada por McCoach y Siegle (2007) y señalando la necesidad de trabajar en la creación de un nuevo instrumento para que esta área de investigación progrese.

Teniendo en cuenta los resultados y las indicaciones de Gagné (2018), para el presente estudio se eligió el instrumento DATA (Szymanski et al., 2018). Se trata de una escala actual que no estaba incluida entre los instrumentos revisados por Gagné. Los autores de DATA parten de una conceptualización de las AACC acorde con las teorías recientes entre las que abarcan la dimensión “identificación” y la comprensión de las NEAE del alumnado con AACC. Además, las escalas de DATA miden dimensiones importantes para diseñar e implementar formaciones en el ámbito de las AACC (Szymanski et al., 2018), por ejemplo, currículum y política educativa.

4. Método

Con el objetivo de diseñar y validar un cuestionario de actitudes educativas del profesorado hacia las AACC se tradujo y adaptó el cuestionario previamente seleccionado, y se llevó a cabo un estudio cuantitativo para la validación estadística del cuestionario «Actitudes Educativas del Profesorado hacia las Altas Capacidades (AEPAC)». A continuación, se presenta en detalle el proceso metodológico llevado a cabo.

4.1. Muestra

En la validación del cuestionario AEPAC se invitó a participar a todos los centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y la selección fue por conveniencia. Participaron docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional y la muestra final estuvo formada por 419 profesoras y 127 profesores (n= 546). Respecto a la experiencia docente, 267 participantes (48.90%) indicaron habían trabajado quince años o más, 151 (27.70%)

entre cinco y catorce años y 128 (23.40%) menos de cinco años. De los participantes, 335 (61.40%) pertenecían a centros públicos, 202 (37.00%) a concertados y 9 (1.60%) a privados. Relacionado con su experiencia profesional con alumnado con AACC, 225 docentes (41.21%) reportaron haber tenido alumnado con AACC. 162 (29.70%) docentes indicaron no haber recibido formación alguna en AACC; 189 (34.6%) señalaron no haber recibido formación, pero afirmaron haberse documentado mediante lecturas u otros medios; 98 (17.9%) participantes recibieron formación de menos de 10 horas; 71 (13%) entre 10 y 50 horas; y 26 (4.8%) una formación que excede las 50 horas.

4.2. Instrumento

En el proceso de construcción de la escala AEPAC se utilizaron cuatro instrumentos. Se partió de DATA (Szymanski et al., 2018), el cual se tradujo y adaptó al español. DATA consta de 24 ítems en escala de tipo Likert de cuatro puntos y mide las actitudes del profesorado hacia las AACC mediante cinco dimensiones: centrarse en los/as demás; saltar un curso -aceleración-; preocupaciones por la aceleración; identificación; y currículum/política educativa. El instrumento, según sus autores, arrojó índices favorables de validez ($X^2/df = 1.45$; RMSEA = .04; CFI = .90), así como índices aceptables de fiabilidad, oscilando las dimensiones entre $\alpha = .720$ y $\alpha = .737$.

Se añadieron dos ítems de la batería propuesta por Gagné y Nadeau (1985) pertenecientes al grupo temático “características” del alumnado con AACC. Asimismo, se añadieron dos ítems del cuestionario OGE (Gagné, 1991) pertenecientes a la dimensión “resistencia a las objeciones” que evalúan en qué medida el profesorado desestima la necesidad de una atención especial al alumnado con AACC. Según los autores, esta dimensión tuvo una fiabilidad óptima de $\alpha = .90$.

Por último, se empleó la dimensión “motivación y logro” del instrumento de Hoogeveen et al. (2005) para evaluar las actitudes de los docentes hacia la aceleración académica del alumnado con AACC. Según los autores, la fiabilidad para la dimensión fue de $\alpha = .80$.

Paralelamente, con el objetivo de contrastar la validez de criterio, se empleó un cuestionario ad-hoc para evaluar la autoeficacia del profesorado en relación con la respuesta educativa hacia las AACC. En base a la literatura revisada, se identificaron tareas relacionadas con la respuesta educativa a este alumnado, las cuales sirvieron de base para crear los 10 ítems medidos en escala tipo Likert de 5 puntos; por ejemplo, “Me siento capaz de potenciar el pensamiento creativo del alumnado con AACC”, “Me siento capaz de trabajar de manera conjunta con las familias en el proceso de identificación del alumnado con AACC”, etc. La fiabilidad de la escala ad-hoc fue de $\alpha = .905$.

4.3. Procedimiento

La elaboración del cuestionario AEPAC se realizó en cuatro etapas: (1) traducción del cuestionario DATA, (2) realización de un estudio piloto para explorar las medidas psicométricas del cuestionario DATA traducido y adaptado al español, (3) elaboración del nuevo cuestionario AEPAC y (4) análisis de la validez.

Para la traducción y adaptación del cuestionario DATA se siguieron las directrices de la Comisión Internacional de Tests, en su denominación original, International Test Commission (ITC, 2017). Primero, se obtuvo el permiso de los autores del cuestionario y después se procedió a la traducción del texto mediante la retrotraducción.

La retrotraducción es un método de validación que consiste en volver a traducir el texto traducido a la lengua original del instrumento para comparar los textos e identificar inconsistencias (Tyupa, 2011). Para lograr minimizar los errores lingüísticos y conceptuales que pueden darse en la retrotraducción (Behr, 2017), se creó una comisión de tres personas expertas en el ámbito de las AACC tomando como criterio de selección su formación investigadora (doctoras en Educación) y académica (Máster universitario en AACC); y dos traductoras bilingües en castellano e inglés estadounidense, expertas en investigación educativa. En la figura 1 se puede apreciar los pasos seguidos.

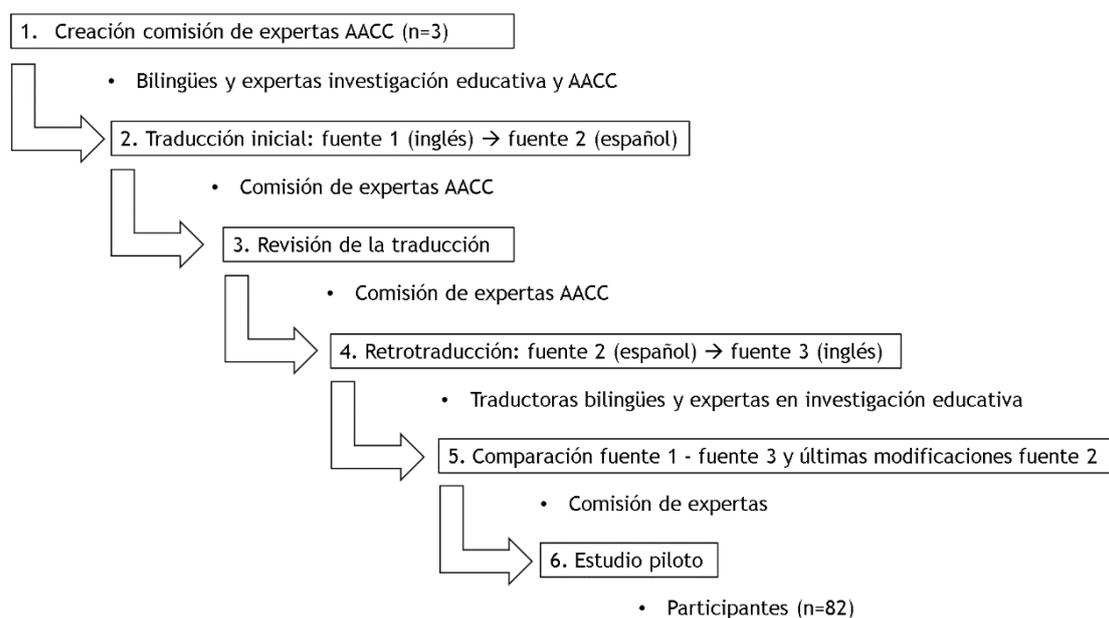


Figura 1. Proceso de retrotraducción del cuestionario DATA.

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario DATA, modificado para su adaptación al español (anexo I), se administró vía email a profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de todas las comunidades de España a excepción de la CAV. La selección de la muestra por conveniencia y la recogida de datos se realizó entre los meses de septiembre y

octubre de 2020. Finalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para analizar la estructura subyacente del cuestionario.

Con los resultados se elaboró el nuevo cuestionario que se administró de mayo a junio de 2021 al profesorado de la CAV. La invitación a participar se realizó vía email a través de los equipos directivos.

El comité ético de la Universidad de Deusto evaluó el proyecto de investigación y dictó un informe favorable indicando que el estudio salvaguarda los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación.

4.4. Análisis de datos

Para estudiar la consistencia interna del cuestionario DATA traducido y adaptado al español cuando se aplica al profesorado español se realizó un estudio piloto. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con SPSS Statistics 25, utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales con rotación Varimax y normalización Kaiser, obteniendo cinco factores. Se estudió la fiabilidad de las dimensiones estimadas a través del alfa de Cronbach.

Para analizar la validez de la escala AEPAC se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con SPSS AMOS 25. Se estudió la bondad de ajuste del modelo a través de los índices χ^2/gl , CFI y RMSEA. Para mejorar la bondad de ajuste del modelo se estudiaron las cargas factoriales y los índices de modificación. También, se estudiaron los estadísticos descriptivos, correlaciones e índices de fiabilidad del modelo propuesto. Asimismo, se estudió la validez concurrente a través del cálculo de la Varianza Media Extractada (VME); y la validez discriminante a través del criterio de Fornell-Larcker (Fornell y Larcker, 1981), comparando las correlaciones de las dimensiones con la raíz cuadrada de la VME de cada dimensión. Por último, se procedió a analizar la validez de criterio utilizando la autoeficacia docente en la respuesta educativa a las AACC como variable criterio.

5. Resultados

Los resultados evidenciaron una falta de consistencia interna en la propuesta original del cuestionario DATA cuando se aplica al profesorado español. De los AFE se extrajo que las escalas propuestas (centrarse en los/as demás; saltar un curso -aceleración-; preocupaciones por la aceleración; identificación; y, currículum/política educativa) en el cuestionario original no se reflejan en los resultados obtenidos. Se obtuvo un valor extremadamente bajo en la fiabilidad total del cuestionario (Cronbach $\alpha = .156$) demostrando la existencia de problemas estructurales, por lo que se procedió a crear un nuevo cuestionario: «Actitudes Educativas del Profesorado hacia las Altas Capacidades (AEPAC)».

5.1. Creación de la escala AEPAC

Para la creación de la escala AEPAC se partió de los resultados obtenidos del AFE. Se conservaron los ítems que mostraron cargas factoriales adecuadas y que se agrupaban en un único factor. Hubo ítems que se sustituyeron y adaptaron por motivos de claridad y otros fueron eliminados por mostrar cargas factoriales en otros factores o no mostrar carga alguna (tabla 1).

Para la creación de la primera subescala -reconocer que el alumnado con AACC tiene NEAE- se partió de los ítems agrupados en el segundo factor del AFE. Se mantuvieron cuatro ítems (4, 20, 22, 23) con cargas factoriales adecuadas. Por motivos de claridad, se sustituyó el ítem 3 por uno perteneciente al cuestionario OGE (Gagné, 1991) y se descartó el ítem 5 por mostrar peso factorial en otro factor. En su lugar, se añadió un segundo ítem del cuestionario OGE (Gagné, 1991).

La segunda subescala -identificación- mantuvo el ítem 19 de la escala DATA y se hicieron modificaciones importantes dado que el AFE no relevó una estructura clara del factor que pretendía medir. Se adaptó el ítem 16 porque, aunque su carga factorial era de .697, un 22% de los encuestados señalaron la opción “NS/ NC”, sugiriendo posibles dificultades en la comprensión del ítem. También, se adaptó el ítem 18 por motivos de claridad. Se eliminaron los ítems 15 y 17 relativos al alumnado en desventaja social y lingüísticamente diverso. Se agregaron dos ítems adaptados de Gagné y Nadeau (1985). Por último, se añadió un ítem ad-hoc a la escala inspirado en Pfeiffer (2017) y Sternberg (2017) para formular la siguiente afirmación que refleja la falsa creencia que define la alta capacidad como un CI igual o superior a 130: “La alta capacidad equivale a un CI igual o superior a 130”.

La tercera subescala -aceleración- combinó y adaptó ítems que se agruparon en el primer factor y que correspondían a las dos dimensiones de DATA relacionadas con la aceleración. En total se decidió conservar tres ítems tal y como estaban formulados (7, 12, 13). Se realizó una adaptación de tres ítems: el 8 por motivos de claridad y se unieron el 9 y 10. Se descartaron los ítems 14 y 24 ya que se observó una correlación con otros factores. Por último, se añadió un ítem de Hoogeveen et al. (2005). La varianza explicada de los tres factores obtenidos fue del 48.40%.

Tabla 1
Cambios realizados a DATA para la creación de la escala AEPAC.

Subescala 1	
Ítems que se mantienen	Peso Factorial
D1.4.	.739
D5.1.	.483
D5.3.	.805
D5.4.	.819
Ítem que se sustituye	Peso Factorial
D1.3.	.812

Ítem que se elimina	Peso Factorial
D1.5.	.769
Subescala 2	
Ítems que se mantienen	Peso Factorial
D4.5.	.797
Ítems que se adaptan	Peso Factorial
D4.2.	.697
D4.4.	-
Ítems que se eliminan	Peso Factorial
D4.1.	.600
D4.3.	-
Subescala 3	
Ítems que se mantienen	Peso Factorial
D2.1.	.767
D3.2.	.618
D3.3.	.547
Ítems que se adaptan	Peso Factorial
D2.2.	.749
D2.3. + D2.4.	.820 + .723
Ítems que se eliminan	Peso Factorial
D3.4.	.636
D5.5.	.631

5.2. Validación del cuestionario AEPAC

La primera versión de la escala estuvo conformada por 18 ítems y tres dimensiones: reconocer que el alumnado con AACC tiene NEAE; identificación; y, aceleración. En la tabla 2 se presentan los ítems y dimensiones del cuestionario atendiendo al código del cuestionario inicial DATA y a los ítems incluidos.

Tabla 2
Escala reestructurada previa a la validación.

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Gagné (1991) ítem 1	D4.5.	D2.1.
D1.4.	D4.2.	D3.2.
Gagné (1991) ítem 2	Ad-hoc	D3.3.
D5.1.	Gagné y Nadeau (1985) ítem 1	D2.2.
D5.3.	Gagné y Nadeau (1985) ítem 2	D2.3. + D2.4.

5.2.1. Validez de constructo

Para estudiar la validez de constructo del instrumento se analizó la bondad de ajuste del modelo. En el primer análisis la bondad de ajuste resultó favorable ($X^2/g.l = 3.93$; $CFI = .862$; $RMSEA = .073$; $AIC = 278.69$) considerando la presencia de alguno de los índices de las recomendaciones $X^2/g.l < 5.0$; $CFI > .90$; $RMSEA < .08$ (Galindo-Domínguez, 2020). Para mejorar la bondad de ajuste del instrumento se estudiaron los Índices de Modificación (I.M.), centrándose en aquellos valores inferiores a $I.M < 15.0$, y las cargas factoriales (λ) de cada ítem con su dimensión, centrándose en aquellos valores inferiores a $\lambda < .50$ (Galindo-Domínguez, 2020). Se recogen las modificaciones hechas en la tabla 3.

Tras realizar un AFC, se suprimieron los ítems asociados a la dimensión de “identificación” debido a las bajas cargas factoriales para medir la dimensión de los ítems 01 ($\lambda = .021$), 02 ($\lambda = .109$), y 03 ($\lambda = .002$), así como a la baja consistencia interna del factor ($\alpha = .307$).

Tabla 3
Modificaciones hechas al modelo propuesto.

Par	λ	Índice de Modificación	Decisión
08	.566	87.06	Suprimir ítem D3.3. por idea similar a D3.2. y baja carga factorial
09	.314		
07	.349	23.20	Suprimir ítem D2.1. por covariar altamente con un ítem con otra idea, y baja carga factorial
08	.566		

Todos los I.M. fueron menores a 15.0, y la bondad de ajuste mejoró notoriamente ($X^2/g.l = 1.91$; $CFI = .962$; $RMSEA = .043$; $AIC = 129.71$). En la tabla 4 se presentan las cargas factoriales de cada ítem para su correspondiente dimensión.

Tabla 4
Cargas factoriales del modelo final para cada dimensión.

Ítems modelo final AEPAC	Nominación previa ítems	Descripción	Dimensión 1: Elitismo	Dimensión 2: Adaptación curricular	Dimensión 3: Aceleración
01	Gagné (1991) ítem 1	Tenemos una mayor responsabilidad moral de ayudar al alumnado con dificultades que al alumnado con altas capacidades.	.585		
02	D1.4.	Financiar la educación del alumnado con altas capacidades reduce la	.532		

		cantidad de recursos disponibles para atender otro tipo de necesidades especiales.	
03	Gagné (1991) ítem 2	La familia es la principal responsable de ayudar a que los niños y niñas con altas capacidades desarrollen sus talentos.	.518
04	D5.1.	El profesorado debe proporcionar la instrucción específica, al nivel necesario, para que los estudiantes con altas capacidades desarrollen su talento.	.655
05	D5.3.	Los programas para estudiantes con altas capacidades deberían ser obligatorios.	.703
06	D5.4.	El profesorado debería recibir formación sobre la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad.	.608
07	D3.2.	El alumnado con altas capacidades que salta un curso a menudo tiene problemas debido a su nueva ubicación en la escuela.	.455
08	D2.2.	Muchos más estudiantes podrían beneficiarse de la aceleración de curso completo (salto de curso).	.523
09	D2.3. + D2.4.	El Salto de curso es una manera efectiva de ajustar adecuadamente el nivel al alumnado con AACC.	.836
10	Hoogeveen et al. (2005)	La aceleración genera una mayor motivación en los alumnos con altas capacidades.	.652

Finalmente, en la tabla 5, se aportan los estadísticos descriptivos, correlaciones e índices de fiabilidad del modelo propuesto.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos, correlaciones y consistencia interna del modelo final.

Dimensión	M	DT	1	2	3
Elitismo	2.81	.633	(.708)	.002	.042
Adaptación Curricular	3.37	.541		(.703)	.065
Aceleración	2.45	.433			(.712)

No hubo ningún caso de correlación significativa estadísticamente, por lo que se puede concluir que las dimensiones medidas con el cuestionario AEPAC son diferentes. Posteriormente, se analizó la validez concurrente mediante la varianza media extraída (VME); a excepción de la primera dimensión, en el resto se obtuvieron valores por encima de .40 (tabla 6), indicando por ende unos valores aceptables de validez (Huang et al., 2013). Asimismo, con el fin de conocer la validez discriminante se utilizó el criterio de Fornell y Larcker (1981), que establece que para que exista validez discriminante, la raíz cuadrada de la varianza media

extractada de una dimensión debe ser mayor a las correlaciones existentes con dicha dimensión. Este criterio se cumple en todas las dimensiones al observar que las raíces cuadradas de las varianzas medias extractadas son superiores en todos los casos a las correlaciones con cada dimensión (tabla 7).

Tabla 6

Validez concurrente a través del análisis de la Varianza Media Extraída y Fiabilidad Compuesta.

	Varianza Media Extractada	Fiabilidad Compuesta
1º dimensión	.297	.559
2º dimensión	.430	.693
3º dimensión	.401	.717

Tabla 7

Validez discriminante a través de la aplicación del criterio de Fornell-Larcker.

	1º	2º	3º
1º dimensión	(.544)	.002	.042
2º dimensión		(.655)	.065
3º dimensión			(.633)

5.2.2. Validez de criterio

Para concluir con la validación del instrumento se estudió la validez de criterio, considerando la autoeficacia docente como variable criterio. Se puede entender que aquellos docentes con una mayor predisposición favorable a atender a las necesidades del alumnado con AACC puedan mostrar una mayor autoeficacia en las tareas docentes con este. Se estudió la correlación entre la escala propuesta y una escala de autoeficacia percibida hallando una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambos instrumentos ($r = .107$; $p = .012$), permitiendo aportar evidencias de la validez de criterio del presente instrumento.

6. Discusión

El objetivo principal de este estudio era diseñar y validar la escala AEPAC. Para ello, en primer lugar, se tradujo y adaptó la herramienta DATA de Szymanski et al. (2018), se realizó una reestructuración de la escala eliminando aquellos ítems problemáticos e introduciendo ítems propuestos por Gagné (1991) y Hoogeveen et al. (2005), y finalmente se validó el modelo AEPAC.

Siguiendo las recomendaciones de Morales-Vallejo (2006) se han revisado las herramientas existentes para asegurar que en la creación de la escala se tienen en cuenta las características ya exploradas en herramientas anteriores. Entre las diferentes escalas, se seleccionó DATA (Szymanski et al., 2018) y se adaptó al español. Los resultados obtenidos en un primer estudio piloto se analizaron mediante

un AFE y revelaron la necesidad de realizar modificaciones relevantes, obteniendo una escala de tres dimensiones: (1) Reconocer que el alumnado con AACC tiene Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; (2) Identificación; y, (3) Aceleración. Se realizó un segundo estudio y tras realizar un AFC se decidió diferenciar en la primera dimensión dos: elitismo y adaptación curricular. Se eliminó la segunda dimensión identificación, y, se mantuvo aceleración. Una vez realizados los cambios, la escala final AEPAC quedó constituida por tres subescalas: (1) Elitismo, (2) Adaptación curricular, y (3) Aceleración. A continuación, se discuten las decisiones tomadas.

En primer lugar, la baja fiabilidad de la subescala “identificación” ($\alpha = .307$) sugiere la conveniencia de prescindir de esta dimensión. Teniendo en cuenta que Szymanski et al. (2018) son los únicos autores que incluyen la dimensión identificación en su herramienta y, dado que en este estudio no se ha logrado obtener medidas psicométricas adecuadas, se plantea la siguiente pregunta ¿las personas pueden mostrar preferencia hacia la identificación del alumnado con AACC como si de un objeto de actitud se tratara?

En segundo lugar, el elitismo fue utilizado por McCoach y Siegle (2007) para medir las objeciones y preocupaciones del profesorado por el supuesto estatus privilegiado que tiene el alumnado con AACC. Según Gagné (2018), bajo esta dimensión las personas pueden hacer valoraciones que indican una actitud general hacia las AACC. Es importante conocer si el profesorado que va a recibir la formación en AACC percibe la respuesta educativa a este alumnado como algo elitista porque las actitudes docentes en este ámbito, además de estar relacionadas con las creencias y la motivación para ejercer una óptima práctica educativa (Matheis et al., 2017), son fundamentales para garantizar que este estudiantado tenga oportunidades e intervenciones educativas adecuadas (Jung, 2014).

En tercer lugar, se propone la subescala adaptación curricular para evaluar las valoraciones del profesorado sobre los ajustes curriculares y la práctica educativa para responder a las NEAE del alumnado con AACC. Esta es la primera vez que se propone esta dimensión como tal, aunque puede estar relacionada con otras subescalas ya propuestas: necesidad de apoyo (Gagné, 1991; Nadeau, 1984); apoyo (McCoach y Siegle, 2007); y currículum/política educativa (Szymanski et al., 2018). Teniendo en cuenta los datos empíricos, se consideró importante dotar al área de adaptación curricular de un espacio destacado en el nuevo instrumento. Esta decisión quedó refrendada.

En cuarto lugar, la aceleración es un contenido habitual al evaluar las actitudes de los docentes en materia de AACC. Algunas escalas evalúan la aceleración como variable global (Gagné, 1991; McCoach y Siegle, 2007; Szymanski et al., 2018) y otras evalúan distintas características de esta (Hoogeveen et al., 2005; Siegle et al., 2013; Westphal et al., 2017). La diversidad de instrumentos que evalúan las actitudes del profesorado hacia la práctica educativa de la aceleración demuestra el interés que suscita en la comunidad científica. Además, conocer las actitudes docentes hacia la aceleración es útil para determinar qué aspectos deben abordarse en la formación y qué conocimientos y habilidades deben promoverse (Croft y Wood, 2015).

7. Conclusión

En suma, el principal objetivo del presente estudio se alcanzó a través de la validación de la escala AEPAC que, aunque partió de un instrumento ya existente, a lo largo del proceso de traducción, adaptación y validación quedó configurada como una nueva herramienta con nuevas subescalas.

La escala AEPAC puede ayudar a los formadores a medir el impacto de sus intervenciones formativas en las actitudes docentes, tal y como proponen McCoach y Siegle (2007) antes y después de la formación. Cabe destacar que las subescalas del cuestionario AEPAC miden constructos diferenciables empíricamente, lo cual implica que, lejos de evaluar una actitud general tal y como propone Gagné (2018), miden dimensiones específicas en el ámbito de la respuesta educativa al alumnado con AACC. Al igual que McCoach y Siegle (2007), Troxclair (2013) y Szymanski et al. (2018), las bajas correlaciones entre las escalas que conforman el cuestionario aportaron evidencia de la validez discriminante del cuestionario. Esto ayuda a que el instrumento tenga un mayor poder para predecir conductas en situaciones variadas (Cattell, 1964). Por ejemplo, reconocer o no las NEAE del alumnado con AACC no implica apoyar la medida educativa de la aceleración (Gagné, 2018). Por tanto, los objetivos de la formación se pueden adaptar basándose en las diferentes actitudes del profesorado participante.

Una limitación del presente estudio es que la validación del AEPAC se realizó con muestra exclusiva de la CAV. Sería conveniente replicar el estudio en otros contextos y colectivos.

Referencias bibliográficas

- Alsamani, O. A. (2023). Faculty Members' Attitudes and Knowledge of Gifted Students and their Education at Saudi Universities. *Journal of Special Education & Rehabilitation*, 15(55), 2314-8608. <https://doi.org/10.21608/sero.2023.296735>
- Antoun, M., Kronborg, L., y Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese primary school teachers' perceptions of gifted and highly able students. *Gifted and Talented International*, 35(1), 39-57. <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1783398>
- Assouline S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska J. y Lupkowski-Shoplík, A. (Eds.) (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Accel. Inst. https://www.accelerationinstitute.org/nation_empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf
- Austin, M. A. M. (2019). *Relationship Between Anti-Intellectualism and Attitudes Toward Gifted Education Among Emerging School Leaders* [Tesis Doctoral, University of St. Thomas].

<https://www.proquest.com/docview/2518130817?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 5(84), 315-327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Bangel, N. J., Moon, S. M. y Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54, 209-221. <https://doi.org/10.1177/0016986210369257>
- Baumert, J. y Kunter, M. (2013). The Effect of Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge on Instructional Quality and Student Achievement. En M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss y M. Neubrand (eds) *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Mathematics Teacher Education*, (Vol. 8, 175-205). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_9
- Behr, D. (2017). Assessing the use of back translation: The shortcomings of back translation as a quality testing method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 573-584. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1252188>
- Bernstein, B. O., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830-845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Borgstede, S. y Hoogeveen, L. (2014). Una mirada creativa hacia la superdotación. Posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, 32(2), 272-302. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472014000100007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Cattell, R. B. (1964). Validity and reliability: A proposed more basic set of concepts. *Journal of Educational Psychology*, 55(1), 1. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0046462>
- Chalwell, K. y Cumming, T. (2019). Radical subject acceleration for gifted students: One school's response. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(2), 6-23. <https://doi.org/10.21505/ajge.2019.0012>
- Clair, N. y Adger, C. T. (2000). Sustainable strategies for professional development in education reform. En K. Johnson (Ed.), *Teacher education. Case studies in TESOL practice series* (29-49). Teachers of English to Speakers of Other Languages.

- Colangelo, N., Assouline, S. G., y Gross, M. U. M. (Eds.) (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535138.pdf>
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18: It Is Fair to Teach All Children the Same Way. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 283-285. <https://doi.org/10.1177/0016986209346947>
- Croft, L. J. y Wood, S. M. (2015). Professional development for teachers and school counselors: Empowering a change in perception and practice of acceleration. En S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, y A. Lupkowski-Shoptik (Eds.), *A nation empowered: Evidence Trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. 2, 87- 98). National Association for Gifted Children.
- Cross, T. L., Cross, J. R. y O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169-189. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: Evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(3), 221-236. <https://doi.org/10.1177/0162353216657185>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. y Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 29-12-2020, 340, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gagné, F. (1991). Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale "Opinions about the gifted and their education." (Unpublished document). Montreal, Canada.
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward Gifted Education: Retrospective and Prospective Update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(4), 403-428. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02_PTAM_Q4_Gagne.pdf
- Gagné, F. y Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. En A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth and adult: Their social perspective and culture* (148-170). Trillium Press.

- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. 3Ciencias.
- Geake, J. G. y Gross, M. U. M. (2008). Teachers negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177%2F0016986208319704>
- Gómez-Labrador, C. G. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 489-502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- Haddock, G. y Maio G. R. (2014). "Einstellungen [Actitudes]." En K. Jonas, W. Stroebe, and M. Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie* (197-229). Springer-Verlag.
- Hansen, J. B. y Feldhusen J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177%2F001698629403800304>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y. y Gentry, M. (2018). A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Hoogeveen, L., Hell, V. y Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes Toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59. <https://doi.org/10.1177/016235320502900103>
- Huang, C. C., Wang, Y. M., Wu, T. W. y Wang, P. A. (2013). An empirical analysis of the antecedents and performance consequences of using the Moodle platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(2), 217. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2013.V3.267>
- International Test Commission (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2) https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Ivarsson, L. (2023). Principals' perceptions of gifted students and their education. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100400. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100400>
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence From Preservice Educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258. <https://doi.org/10.1177/0016986214547636>

- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Letzel, V., Pozas, M. y Schneider, C. (2020). 'It's all about the attitudes!'-Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862402>
- Maio, G. R., Haddock, G. y Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes and attitude change* (3. ed. Rev.). Sage Publications.
- Marsili, F. y Pellegrini, M. (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: A meta-analysis. *School Psychology International*, 43(4), 321-338. <https://doi.org/10.1177/01430343221105398>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M. y Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- McCoach, B. D. y Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105. <https://doi.org/10.1177/016235320903300104>
- Miravete, S. (2023). Should talented students skip a grade? A literature review on grade skipping. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 903-923. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00614-z>
- Morales-Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos* (3.ª ed. Rev.). Universidad Pontificia Comillas, ICAI-ICADE.
- Nadeau, L. (1984). *Construction d'une échelle d'attitude face à la douance (enfants doués)*. [Construction of an attitude scale toward gifted children] Mémoire de Maîtrise en psychologie non publié, Université du Québec à Montréal.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. y Dixon, F. A. (2007). Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>

- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 143-152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Opoku, M. P., Nketsia, W., Amponteng, M., Mprah, W. K. y Kumi, E. O. (2023). Attitudes and Self-Efficacy of Preservice Teachers Toward Teaching Gifted and Talented Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(2), 167-193. <https://doi.org/10.1177/01623532231162673>
- Peters, S. J. y Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 473-491. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4>
- Petty, T. M., Heafner, T. L., Farinde, A. y Plaisance, M. (2015). Windows into teaching and learning: Professional growth of classroom teachers in an online environment. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 375-388. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.991422>
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR Editorial.
- Plata-Morán, M. C., Gozalo-Delgado, M., Gómez-Labrador, C. y Barrios-Fernández, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades? *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 381-390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>
- Plunkett, M. y 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), 31-46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Renzulli, J. S. (2021). Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority groups. *Gifted Education International*, 37(2), 199-208. <https://doi.org/10.1177/0261429421998304>
- Rowan, L. y Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Siegle, D., Wilson, H. E. y Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>

- Smith, L. M. y Campbell, R. J. (2016). Theory and practice So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion. *Teachers and Teaching*, 22(2), 254-266. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055448>
- Southern, W. T., Jones, E. D. y Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 29-35. <https://doi.org/10.1177/001698628903300105>
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>
- Szymanski, A., Croft, L., y Godor, B. (2018). Determining Attitudes Toward Ability: A New Tool for New Understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29-55. <https://doi.org/10.1177/1932202X17738989>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tyupa, S. (2011). A theoretical framework for back-translation as a quality assessment tool. *New Voices in Translation Studies*, 7(1), 35-46. <https://doi.org/10.14456/nvts.2011.4>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Inclusion and Education: all means all*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/210609_BLS20383_UNE_S_Eurasia_Report_EN_AV_v02_0.pdf
- Vidergor, H. E. y Eilam, B. (2011). Impact of Professional Development Programs for Teachers of the Gifted. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598>
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T. y Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Westphal, A., Vock, M. y Stubbe, T. (2017). Grade Skipping From the Perspective of Teachers in Germany: The Links Between Teachers' Decisions, Acceptance, and Perceived Knowledge. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 73-86. <https://doi.org/10.1177/0016986216670727>
- Worrell, F. C. y Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319-340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>

Contribuciones del autor: L.B: idea y dirección del estudio, revisión de la literatura y método. Diseño de los instrumentos, recogida de datos, revisión de los resultados y elaboración de conclusiones y escritura manuscrito. H. G: corrección del método, diseño del instrumento, análisis de resultados y corrección de estilo de la publicación. C.Y: diseño del instrumento, revisión y corrección de estilo de la publicación y preparación de la publicación.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. Se aporta como prueba de ello el código de referencia de aprobación recibido por el comité de ética de investigación de la Universidad de Deusto: ETK-19/20-21

Cómo citar este artículo:

Barrenetxea-Mínguez, L. Galindo-Domínguez, H., & Yániz-Alvarez-de-Eulate, C. (2024). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar las actitudes educativas del profesorado hacia las AACC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 101-124. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29541>

ANEXO I

Cuestionario inicial: DATA traducido y adaptado al español

Ítem	Código
1. La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades separa a los estudiantes en grupos superiores y “menos que”.	D1.1.
2. El dominio de las competencias básicas es más importante que el que unos pocos estudiantes avancen más y más.	D1.2.
3. Debe haber mayor responsabilidad en ayudar al alumnado que tiene un nivel intelectual bajo que en ayudar al alumnado que tiene una elevada inteligencia.	D1.3.
4. Financiar la educación del alumnado con altas capacidades reduce la cantidad de recursos disponibles para atender otro tipo de necesidades especiales.	D1.4.
5. La mayoría del alumnado no tiene altas capacidades por lo que los estudiantes con altas capacidades intelectuales NO deben ser el foco del profesor.	D1.5.
6. Agrupar al alumnado con altas capacidades es injusto aunque se haya demostrado que es efectivo.	D1.6.
7. Son más beneficiosas para el alumnado con altas capacidades intervenciones que no supongan la aceleración académica.	D2.1.
8. Muchos más estudiantes podrían beneficiarse de la aceleración de curso completo (salto de curso).	D2.2.
9. El salto de curso en educación primaria es una manera efectiva de ajustar adecuadamente el nivel al alumnado con altas capacidades.	D2.3.
10. El salto de curso en educación secundaria es una manera efectiva de ajustar adecuadamente el nivel de reto al alumnado con altas capacidades.	D2.4.
11. Un/a niño/a que salta un curso no puede compensar el contenido que no ha trabajado por realizar esa aceleración.	D3.1.
12. El alumnado con altas capacidades que salta un curso a menudo tiene problemas debido a su nueva ubicación en la escuela.	D3.2.
13. Los estudiantes a los que se ha aplicado la aceleración académica tienen problemas con sus nuevos compañeros de clase.	D3.3.
14. La aceleración hace que el alumnado con altas capacidades sea aislado de los demás niños/as.	D3.4.
15. Los/as niños/as que provienen de entornos muy desfavorecidos no suelen tener tantas altas capacidades como los/as que provienen de hogares con altos ingresos.	D4.1.
16. El uso de métodos no tradicionales para identificar estudiantes con altas capacidades, cultural y lingüísticamente diversos, disminuye la calidad de los programas dirigidos al alumnado con alta capacidad.	D4.2.
17. El alumnado debe dominar primero la lengua vehicular del centro antes de poder beneficiarse de programas para alumnado con altas capacidades.	D4.3.
18. Los estudiantes identificados con altas capacidades también pueden tener un bajo rendimiento en su trabajo diario.	D4.4.
19. Todos los grupos independientemente de la raza, etnia, género o estatus socioeconómico, presentan el mismo porcentaje de alumnado con altas capacidades intelectuales.	D4.5.
20. El profesorado debe proporcionar la instrucción específica, al nivel necesario, para que los estudiantes con altas capacidades desarrollen su talento.	D5.1.
21. Cuando se planifica la intervención educativa para el alumnado con altas capacidades	D5.2.

es más importante tener en cuenta el nivel académico que la edad cronológica.

22. Los programas para estudiantes con altas capacidades deberían ser obligatorios. D5.3.

23. Todo el profesorado debería recibir anualmente formación sobre la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad. D5.4.

24. Todos los sistemas educativos deberían permitir la aceleración académica. D5.5.
