

La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente

The training of teachers of the outstanding student

María de los Dolores Valadez*

África Borges**

Rogelio Zambrano*

*Universidad de Guadalajara, México

**Universidad de La Laguna, España

doloresvaladez@yahoo.com.mx

La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente

RESUMEN

El alumnado más capaz necesita una educación acorde a sus capacidades, lo que exige que el profesorado esté adecuadamente formado. Mientras que la educación especial referente a carencias del alumnado es un contenido presente en la formación del profesorado, no ocurre lo mismo cuando de alumnado sobresaliente se trata. En esta investigación se analiza la formación recibida y la capacitación posterior de 647 docentes, pertenecientes a ocho estados de México, en relación a las directrices dictadas por la *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, diferenciando entre profesores de aula y profesores de apoyo, siendo mayor y más completa significativamente en los segundos. Se concluye que el profesorado precisa una mayor capacitación, sobre todo los profesores de aula, para dar la respuesta educativa que precisa el alumnado sobresaliente.

Palabras clave: *alumnado sobresaliente, capacitación, profesores de aula, profesores de apoyo.*

ABSTRACT

The most capable students need an education according to their abilities, which requires that the teaching staff is properly trained. While special education regarding students' needs is a content that is present in teacher training, this is not the case when it comes to outstanding students. This research analyzes the training received and the subsequent training of 647 teachers, from eight states of Mexico, in relation to the guidelines dictated by the update proposal: *Educational care for students with outstanding skills*, differentiating between classroom teachers and support teachers, being greater and more complete in the latter. It is concluded that teachers need more training, especially classroom teachers, to give the educational response that the outstanding students need.

Keywords: *outstanding students, training, classroom teachers, support teachers.*

La diversidad del alumnado en los salones de clase es algo indiscutible, por lo que la docencia debe adaptarse para dar la respuesta educativa más propicia a cualquier estudiante, sea cual sea su realidad. Por ello, la formación del profesorado ha sido sensible a este hecho, por lo que en los planes formativos del profesorado se incluyen diversas materias que los capacitan para diversificar su metodología de enseñanza con la finalidad de promover la inclusión en las aulas (Ainscow, 2017).

Si bien esto es así para el alumnado que presenta carencias de algún tipo (intelectual, motriz, etc.), la preparación para tratar con el alumnado más capaz no está igualmente desarrollada en los currículos formativos de los docentes. Basta con repasar los planes docentes de formación de profesorado, sea en grado o en posgrado, para descubrir la ausencia de materias específicas sobre este colectivo. La realidad es que, frente a posiciones simplistas y basadas en mitos, el alumnado de mayor potencialidad, sobre todo intelectual, precisa planes docentes adaptados a su forma de aprender, que es más rápida que la de sus compañeros (Kaplan, 2013).

Cuando los programas para alumnado de altas capacidades se implementan dentro del ámbito escolar, recae principalmente entre los docentes su atención educativa, lo que supone, por una parte, que este profesorado debería tener formación específica en este tema, lo cual no es común, puesto que no suele formar parte del currículum regular en las formaciones regladas (Mettrau, 2010; Wechsler y Suarez, 2016). Por ello, una parte importante de su formación debería centrarse, además de conocer claramente cuáles son las características reales del alumnado superdotado y talentoso, en conocer qué estándares deberían establecerse

en la formación de estos docentes (Cabrera, 2011; Van-Tassel Baska y Johnsen, 2007). Desgraciadamente, las evidencias señalan la ausencia de formación específica con la que cuentan los docentes en el campo de las altas capacidades (Covarrubias, 2014; Zúñiga, 2007).

Un conocimiento inadecuado de este alumnado puede llevar a concepciones erróneas, como puede ser considerar que su ajuste personal o social es menor que el de sus compañeros menos capaces (Bauson y Preckel, 2013, 2016), o a considerar que, dada su capacidad, tienen asegurado el éxito y no merece la pena dedicar recursos a un programa educativo especial (Rabadán y Hernández, 2016), o bien se mantiene la idea de considerar superdotados a alumnos con buen rendimiento y con capacidades verbales altas, no tomando en cuenta otras posibilidades (Moon y Brighton, 2008). Además, el desconocimiento puede llevar a un problema de gran relevancia: que el profesorado no sea capaz de detectarlos, sobre todo si presentan bajo rendimiento (Rost, 2016), lo cual resulta especialmente peligroso, sobre todo cuando recae en el profesorado el primer paso en su identificación, como resulta en el caso de México (*Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*; SEP, 2006a, 2006b).

Si bien hay algunas propuestas sobre cómo debería ser la formación de los docentes en el desarrollo del talento (Council for Exceptional Children, 2012; Genovard, Gotzens, Badía y Dezcallar, 2010; Renzulli, 2010; VanTassel-Baska, 2015), la realidad es que, salvo algunas titulaciones muy puntuales (véase, como ejemplo, Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga, y Donoso-Osorio, 2013, o Mettrau, 2010), la formación específica para docentes en torno al alumnado más capaz es

bastante escasa, poniendo de manifiesto la necesidad de capacitación de los docentes (Covarrubias, 2014; Zúñiga, 2007; Martín-Tun, Medrano-Chan y Sánchez-Escobedo, 2005; Weschler y Suarez, 2016), y ello aunque la legislación en materia de educación contemple un tratamiento diferenciado para este alumnado (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009; Comes, Díaz, Ortega y Luque, 2012; SEP, 2006a, 2006b).

La atención al alumnado más capaz se desarrolla en México siguiendo la ya mencionada *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006a, 2006b), que se implementó inicialmente en algunas escuelas primarias de 13 Estados de la república mexicana y en el 2008 se generalizó su implementación en toda la república mexicana en las escuelas primarias del país. A su vez, se desarrolló una propuesta de capacitación para todo el personal involucrado (SEP, 2006b).

La *Propuesta Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* se fundamenta a nivel teórico en modelos socioculturales, en concreto en el modelo de Gagné (2009). La población a la que se dirige es al alumnado que sobresale o destaca al menos en una de estas cinco áreas: intelectual, socioafectiva, creativa, artística o psicomotriz. En la propuesta se describe el procedimiento de detección e identificación, que se realiza en tres fases:

1. Detección inicial exploratoria, donde, a través de observación, reflexión, y recopilación de evidencias o productos tangibles, se determina qué alumnado destaca respecto al grupo.

2. Evaluación psicopedagógica, donde se diagnostica, se señala el procedimiento a seguir para su adecuada formación y se formula la propuesta curricular adaptada.

3. Seguimiento y detección permanente, donde se evalúa la propuesta curricular adaptada y se valora si los apoyos aportados han sido pertinentes o si es necesario modificarlos.

En las tres etapas, se determina el papel del profesor de aula regular, contemplándose que su misión es la detección de este alumnado destacado, observando su conducta y las manifestaciones de su talento, pero que, en todas las fases, deberá actuar de forma coordinada con el profesorado integrado en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y con los progenitores.

Esta investigación forma parte de una más amplia, destinada a evaluar la *Propuesta¹ de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006a, 2006b). El objetivo del presente estudio es analizar la capacitación que recibe el profesorado que tiene a su cargo alumnado sobresaliente.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación participaron dos grupos de docentes de primaria, el profesorado que imparte docencia (Profesores de Grupo), y los profesores de apoyo, profesionales que forman parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que colaboran con el profesorado de aula en la docencia relativa a educación especial.

Los datos relativos a la media de edad, de años de docencia y de antigüedad en el centro se presentan en la tabla 1.

Los datos se recabaron en ocho estados de México. La distribución por grupos se presenta en la tabla 2. En la tabla 3 se muestra la formación de los docentes encuestados.

¹ En adelante se aludirá a ella como la *Propuesta*

Tabla 1. Edad y experiencia de los participantes

	Profesores					
	Grupo			Apoyo		
	M	DT	N	M	DT	N
Edad	41,67	9,681	416	41,96	9,179	224
Años en el cargo	7,80	9,840	417	2,21	2,738	223
Antigüedad en ese Centro	11,90	10,375	421	8,69	8,924	224

Nota: M= Media; DT: Desviación típica; N=

Tabla 2. Docentes por Estado

	Profesores		
	Grupo	Apoyo	Total
Baja California Norte	22	1	23
Colima	29	6	35
Guanajuato	152	197	349
Jalisco	15	3	18
Morelos	159	7	168
Sinaloa	6	5	11
Valle de México	7	0	7
Zacatecas	33	5	38
Total	423	224	647

Tabla 3. Titulación del profesorado

	Profesores		
	Grupo	Apoyo	Total
Normalista/técnico	13	0	13
Licenciatura	333	162	495
Maestría	70	59	129
Doctorado	6	3	9
Total	422	224	646

Instrumento

Para la recogida de datos de la investigación global se diseñó un instrumento *ad hoc*, formado por preguntas abiertas y cerradas, que contemplan los siguientes aspectos:

a) Datos generales: edad, sexo, experiencia en docencia.

b) Formación en el tema de las aptitudes sobresalientes: tres ítems, relativos a si ha recibido capacitación, la forma en que se ha recibido y quién se la ha impartido.

c) Conocimiento de la *Propuesta Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*: tres ítems, relativos a su conocimiento, una pregunta abierta para que defina al alumnado sobresaliente, y si ha implementado la propuesta.

d) Procedimiento de identificación y evaluación de los niños con aptitudes sobresalientes: 10 ítems, que incluyen cómo es el procedimiento de identificación, quién se encarga de realizarlo, si se usan instrumentos diagnósticos y de qué tipo y valoración de la identificación.

e) Procedimientos de intervención implementados: siete ítems, incluyendo tipo de intervención educativa y quién lo lleva a cabo.

f) Valoración global de la *Propuesta Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*: dos ítems, uno sobre fortalezas y otro sobre debilidades de la misma.

Para el presente estudio se han tomado en consideración las respuestas relativas a los bloques a y b.

Procedimiento

La selección de los estados para recabar la información se hizo basándose en el nivel de avance de aplicación de la *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006a, 2006b) :

Inicial. Entidades federativas que estén realizando ciertas acciones que les permitan la operación del Proyecto en la entidad, tales como presentación del Proyecto a las autoridades educativas correspondientes, conformación de equipos técnicos responsables de la operación de la Propuesta; información y sensibilización a la comunidad educativa en general; selección de escuelas; desarrollo de seminarios intensivos y permanentes de capacitación en el tema, entre otras.

Intermedio. Entidades federativas que tienen avances significativos en el proceso de atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes (identificación, evaluación psicopedagógica y respuesta educativa); profesionalización del personal docente en el tema; trabajo con las familias de estos alumnos en las escuelas de educación básica.

Avanzado. Entidades que han fortalecido el proceso de atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y han posicionado el tema como una prioridad en el proyecto estatal. Han establecido vínculos de trabajo formalizados en convenios y/o acuerdos de colaboración con instituciones promotoras del desarrollo de las ciencias, las artes y el deporte y, a su vez, han impulsado el desarrollo de proyectos de investigación e innovación en el tema.

Una vez seleccionados los estados, se contactó con el Jefe o Director de Educación Especial (o su equivalente) estatal para solicitar su participación en el proyecto y, tras

¹ <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/aslineasaccion.html>

su autorización para participar en el proyecto, se realizó una entrevista con el responsable, a fin de organizar la estrategia y recogida de datos de los profesores participantes. La recogida final de información por parte del profesorado se realizó a través del mismo responsable o por medio de los directores de las Unidades de Servicio de Apoyo para la escuela regular (USAER), pudiendo cumplimentarse el cuestionario *online* o por medio de la aplicación del instrumento en lápiz y papel.

Análisis de datos

Con objeto de determinar si hay diferencias entre los dos tipos de profesorado encuestado, se analizó la significación de la relación mediante el estadístico Phi, en el caso de variables dicotómicas, o con el

contraste V de Cramer, en el caso de que fueran politómicas, todo ello con el software SPSS, versión 21. El tamaño del efecto se ha calculado con la *d* de Cohen.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en lo que respecta a la formación recibida sobre la *Propuesta* se presentan en la tabla 4. Como se puede observar, hay una evidente diferencia en formación, a favor de los profesores de apoyo, pues mientras que sólo un 36,5% (n=154) de los docentes de aula han recibido capacitación, 182 (81,2%) de los de apoyo fue formado sobre la *Propuesta*. La relación entre ambas variables (tipo de profesorado y formación) es significativa. El tamaño del efecto es grande³.

Tabla 4. *Capacitación*

	Profesores			Phi	p	d
	Grupo	Apoyo	Total			
Sí	154	182	336			
No	269	42	311	-0,427	0,001	0,94
Total	423	224	647			

En lo que respecta a quiénes han sido los encargados de la capacitación (tabla 5), el profesorado encuestado dice mayoritariamente que la capacitación corre a cargo de los profesionales de Educación Especial, siendo mucho menos frecuente la formación por parte de otras instancias,

como por ejemplo la Secretaría de Educación Pública (SEP). La relación entre las variables “encargados de la capacitación” y “tipo de profesorado” es significativa. Si bien hay un alto porcentaje de ausencia de respuesta, contestaron más a la pregunta los profesores de apoyo. El tamaño del efecto es moderado.

³ Se sigue el criterio de Cohen (1988) : tamaño del efecto pequeño = 0,20 o menor; medio = 0,50; y grande = 0,80 o mayor)

Tabla 5. *Encargados de la capacitación.*

	Profesores			V de Cramer	p	d
	Grupo	Apoyo	Total			
SEP	35	67	102			
Educación especial	126	113	239			
Especialistas	8	2	10	0,206	0,002	0,41
Otro	1	0	1			
Total	170	182	352			

La frecuencia con la que se da capacitación se muestra en la tabla 6. La formación se realiza fundamentalmente con carácter anual. Las diferencias en las respuestas de ambos grupos de docentes son significativas, ya que los profesores de apoyo reciben formación más frecuentemente que los otros docentes. Si bien como en la

pregunta anterior, hay un alto porcentaje de informantes que no responde a ella, los profesores de apoyo lo hacen en mayor frecuencia, mostrando que, en relación al grupo de profesores de grupo, es mayor el porcentaje de profesores que reciben capacitación, al menos anual. El tamaño del efecto es moderado.

Tabla 6. *Frecuencia de la capacitación.*

	Profesores			V Cramer	p	d
	Grupo	Apoyo	Total			
Anual	84	118	202			
Semestral	13	11	24			
Bimestral	15	6	21	0,212	0,005	0,42
Mensual	9	2	11			
Otra	28	44	72			
Total	149	181	330			

Las estrategias seguidas para la formación se recogen en la tabla 7. Normalmente, la formación es de reducida duración, siendo lo más frecuente que no exceda las ocho horas. De nuevo, la relación entre capacitación y tipo de profesorado es significativa en todos los casos, a excepción de la asistencia a Jornadas, siendo más frecuente la formación entre el profesorado de apoyo.

Tabla 7. Estrategia de Capacitación del profesorado

Profesores						
	Grupo	Apoyo	Total	V Cramer	p	d
Conferencias						
+ 9 horas	12	43	55			
1-8 horas	73	114	187	0,492	0,001	0,98
Nunca	131	25	156			
Cursos						
+ 9 horas	8	14	22			
1-8 horas	48	109	157	0,426	0,001	0,85
Nunca	167	59	226			
Vídeos						
+ 9 horas	21	47	65			
1-8 horas	54	91	145	0,339	0,001	0,80
Nunca	144	44	191			
Jornadas						
+ 9 horas	18	26	44			
1-8 horas	12	9	21	0,099	0,139	0,20
Nunca	192	145	337			

Otro aspecto interesante es la información relativa a la *Propuesta*. Preguntados en torno al conocimiento que tienen de la misma, la relación entre variables “conocimiento de la propuesta” y “tipo de profesorado” son significativas: mientras que no llega a la mitad de los profesores de aula que dicen conocerla (42,4%, 179 de los encuestados), el 90,6% (203) de los profesores de apoyo afirma tener conocimiento de ella (véase tabla 8). El tamaño del efecto obtenido es grande.

Tabla 8. *Conocimiento de Propuesta de intervención AS*

Profesores						
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Sí	179	203	382			
No	235	21	256	-0,461	0,001	1,04
Total	414	224	638			

En cuanto a si han tenido ocasión de implantar la (véase tabla 9), los resultados obtenidos son similares, pues aproximadamente la mitad de los profesores de aula que han respondido afirma no haberla implantado, mientras que más de la

mitad de los de apoyo sí que lo ha hecho. La relación entre las variables “implementación de la propuesta” y tipo de profesorado” es significativa, con un tamaño del efecto medio.

Tabla 9. *Implantación de la propuesta*

Profesores						
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Sí	135	165	300			
No	138	39	177	-0,322	0,001	0,68
Total	273	204	477			

DISCUSIÓN

En resumen, la capacitación del profesorado en el tema del alumnado sobresaliente es relativamente poca.

Lo primero que llama la atención es la distinta formación entre el profesorado que está al frente del salón y el de apoyo, integrantes de las Unidades de Apoyo de Servicio a la Enseñanza Regular (USAER). Las diferencias son significativas en todos los casos, a excepción de asistencia a Jornadas formativas, que resulta, de todas maneras, escasa en todos los docentes.

Evidentemente el profesor de apoyo USAER ha recibido una formación complementaria en razón de su cargo. Pero no deja de ser grave que el profesorado que se encuentra al frente del aula, y que es quien trata directamente con el alumnado más capaz, no cuente con una mejor formación, que garantice que estos estudiantes reciben la formación que precisan.

La información aquí recabada, relativa a la capacitación que recibe el profesorado, en la medida en que corresponde a datos de autoinforme, debería ser contrastada por otros medios, como puede ser a través de

la Secretaría de Educación (SEP) o de los encargados de Educación Especial. De esta forma, se tendría constancia de la formación ofertada al profesorado, pudiendo determinar si hay una oferta adecuada o si bien sería necesario incrementarla.

Por otra parte, y dada la carga docente que suele tener el profesorado, la formación continua, necesaria desde todo punto de vista, debería ir acompañada de algún tipo de incentivo, o, al menos, realizarse dentro de su horario escolar. De esta manera, se evitaría que esta formación fuera vista como un trabajo extra no remunerado.

Por otra parte, es bastante relevante lo que informan los participantes en cuanto al conocimiento de la *Propuesta*. El conocimiento de la misma es alto entre los profesores de apoyo, pero es cuanto menos preocupante que más de la mitad del profesorado de grupo, que son los encargados de llevarla a cabo dentro de los salones de clase, afirme no conocerla. Y, hasta el momento, esta directriz constituye la estrategia a seguir en México en lo relativo al alumnado más capaz.

Finalmente, es importante sensibilizar a las autoridades educativas sobre la necesidad que tiene el profesorado de recibir formación, pues es una carencia que se muestra en la literatura (Covarrubias, 2014; Zúñiga, 2007; Martín-Tun, Medrano-Chan y Sánchez-Escobedo, 2005; Weschler y Suarez, 2016) y que queda patente en este trabajo. Por tanto, en primer lugar es importante que se incorporen materias relativas al alumnado más capaz en la formación regular del profesorado, a la vez que se incremente la oferta formativa de posgrado en este tema. En segundo lugar, la formación continua del profesorado es una exigencia de la misma profesión, por lo que es incuestionable que en ella se incluyan contenidos muy específicos de cómo detectar

e intervenir desde el punto de vista educativo a este alumnado que, hoy por hoy, no parece recibir la respuesta docente que precisa en gran cantidad de ocasiones.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional (Making schools more inclusive: lessons from international research). *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Baudson, T. G. y Preckel, F. (2013b). Teachers' implicit theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 37-46. DOI:10.1037/spq0000011
- Baudson, T. G. y Preckel, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3) 212-225. DOI: 10.1177/0016986216647115
- Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 43-59.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Ortega, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta* (12), 9-31.
- Comes, G., Díaz, E., Ortega, J. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con

- altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140.
- Conejeros-Solar, M. L.; Gómez-Arizaga, M. P. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411.
- Council for Exceptional Children (2013). NAG-CEC. *Teacher preparation standards in gifted and talented student*. Recuperado en <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education> [22/10/2015]
- Covarrubias, P. (2014). *Evaluación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en Chihuahua*. Tesis Doctoral. Universidad de Chihuahua.
- Gagné, F. (2009). *Modelo diferenciador de dotación y talento*. Recuperado de http://ww.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf
- Genovard, C., Gotzens, C., Badía, M.M. y Dezcallar, M.T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 21-31.
- Kaplan, S. (2013). Special school and differentiated curriculum. *Gifted Child Today*, 36(3), 201-204.
- Martin-Tun, S.T., Medrano-Chan, R.A., y Sánchez-Escobedo, P.A. (2005). Necesidades de capacitación a profesores de primaria y estudiantes normalistas para la detección de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. *Revista Educación y Ciencia*. 9(18), 55-66.
- Mettrau, M.B. (2010). Programas académicos para la formación de profesores de alumnos con superdotación y talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 159-167.
- Moon, T.R. & Brighton (2008) Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- SEP (2006a). *Propuesta Nacional de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaria de Educación Pública
- SEP (2006b). *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Rabadán, J. y Hernández, D. (2016). Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades. *Revista Verbum*, 11(11), 63-71.
- Renzulli, J. S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 33-40.
- Rost, D.F. (2016, mayo) Giftedness: A risk or protective factor for the psychosocial development? Selected findings from the Marburg Giftedness Study. Ponencia presentada al Congreso Internacional de ANEIS. Coimbra, Portugal.
- VanTassel-Baska, J. (2015). Common core state standards for students with gifts and talents. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 191-198.
- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of

- coherence for personnel preparation in the 21st century. *The Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182.
- Wechsler, S.M. & Suarez, J.T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-60.
- Zuluaga, C. C. (2010). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, (7), 283-296.
- Zúñiga, M. (2007). *Propuesta de Atención de Alumnos Sobresalientes en el Estado de Hidalgo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Tesis doctoral. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/Analisis%20de%20la%20propuesta%20de%20atencion.pdf