

Evaluación de un programa de formación en altas capacidades intelectuales para profesionales de la educación

Evaluation of a training program on gifted and talented education for education professionals

Leire Aperribai Unamuno
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM
Barrainkua, 2 - 48009 Bilbao (España)
Email: leire.aperribai@gmail.com

Evaluación de un programa de formación en altas capacidades intelectuales para profesionales de la educación

Evaluation of a training program on gifted and talented education for education professionals

RESUMEN

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), desde que en mayo del 2012 se publicó un plan de actuación para dar una respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual (ACI) y en el año 2013 se publicó un protocolo de orientaciones educativas, ha sido mínimo el alumnado que recibe una respuesta adecuada y se reconoce como factor fundamental la falta de formación de los profesionales de la educación en este campo. Sin embargo, estos profesionales tienen opción a la formación continua. El objetivo de este estudio es evaluar un programa formativo llevado a cabo en el último año. Para ello, se ha utilizado un breve cuestionario de evaluación del programa y un breve cuestionario de autoevaluación para los participantes. En general, las personas participantes han percibido una mejora en el conocimiento que tienen sobre las ACI y su respuesta educativa ($N = 41$), y el programa se ha valorado positivamente ($N = 42$). En conclusión, el programa puede favorecer los conocimientos y las destrezas que los profesionales de la educación deben de poseer para responder adecuadamente al alumnado ACI.

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales, profesionales de la educación, programa de formación, evaluación.*

ABSTRACT

Since an action plan to give an educational response to students with high ability and a protocol for educational orientations were published in 2013, In the Autonomous Community of the Basque Country (CAPV), the number of students that receives an adequate response has been minimal. The lack of training of education professionals in this field is recognized as a fundamental factor. However, these professionals have the option to participate in

training programs. The objective of this study is to evaluate a training program carried out in the last year. For this purpose, a short questionnaire to evaluate the program and a short self-evaluation questionnaire fulfilled by the participants have been used. In general, the participants have perceived an improvement in their knowledge about the high abilities and their educational response ($N = 41$), and the program has been positively assessed ($N = 42$). In conclusion, the program can facilitate the needed knowledge and skills of education professionals to adequately respond to these students.

Key words: *high abilities, education professionals, training program, evaluation.*

En las últimas décadas, las investigaciones realizadas en torno a las altas capacidades intelectuales han mostrado que este alumnado tiene unas habilidades y necesidades de aprendizaje características (Vreys, Ndongbogun, Kieboom, y Venderickx, 2018). En consecuencia, necesitan que se les ofrezca un currículum diferenciado y enriquecido, sesiones de aula adaptadas en cuanto al ritmo y a la profundidad, y oportunidades para colaborar con otros iguales de similares características para favorecer el reto y la motivación (Rogers, 2007).

Para ello, el papel del profesorado y de los/las tutores/as es fundamental. Aquellos agentes educativos que vayan a trabajar con el alumnado con ACI deben tener conocimiento sobre su condición y sobre los distintos medios para responder a sus necesidades. Asimismo, deberán tener un conocimiento elevado de las materias, experiencia docente y sabiduría pedagógica, junto con habilidades comunicativas y capacidad para crear un ambiente amigable (Tirri, 2008). Además, juegan un especial rol en la detección del alumnado con ACI, puesto que se considera que un profesorado con la debida formación puede nominar casi con la misma fidelidad que otros profesionales con pruebas estandarizadas, exceptuando aquellos que pudieran tender hacia la sobre-

o infra-nominación (Renzulli y Gaesser, 2015), y aquellos que debieran diferenciar entre una capacidad alta y muy alta (Elices, Palazuelo, y Caño, 2006).

Sin embargo, los agentes educativos no siempre parten de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa del alumnado con ACI. Así, gran parte del alumnado permanece sin ser reconocido y sin ser atendido de forma adecuada a sus necesidades y capacidades (Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales, y López, 2003). Se atribuye este resultado, en parte, a los múltiples estereotipos o ideas comúnmente aceptadas que giran en torno al alumnado con ACI en la sociedad y en el ámbito educativo (García-Barrero y Flor, 2016). De esta manera, es preocupante que aquellos agentes educativos que están en el aula y tratan directamente al alumnado con ACI no cuenten con una buena formación que garantice la idoneidad de la respuesta educativa ofrecida (Valadez, Borges, y Zambrano, 2017). Por ello, la formación de los profesionales de la educación en las ACI es importante (Peña del Agua, Martínez, Velázquez, Barriales, y López, 2003). Estos agentes deberían estar adecuadamente formados para poder enfrentarse a los retos planteados en la respuesta educativa que se le da al alumnado con ACI, y deberían de

ser capaces de apreciar el potencial de este alumnado, y mejorar y ofrecer oportunidades adicionales a éstos para que puedan desarrollar al máximo su potencial (Gourgiotou, Katsavria, y Basagianni, 2019). Con respecto al tipo de formación recibida, destaca la formación post-grado, donde el profesorado podrá especializarse en la educación para el alumnado con ACI, como es el caso de Austria, o la oferta de cursos específicos voluntarios organizados por la universidad, como son los casos de Bélgica y Finlandia (Reid y Horváthová, 2016). Además, Little y Housand (2011) destacan la oportunidad que las nuevas tecnologías brindan para la formación en altas capacidades a través de programas de desarrollo profesional online. De esta forma, Edinger (2017) presentó un programa online dirigido al profesorado que quisiera desarrollar su carrera, en el que se pudieron observar beneficios en la formación y en la labor del profesorado a corto y a mediano plazo. Por otro lado, se ha visto que el desarrollo sostenible de los programas de formación para el profesorado en servicio es favorable a la respuesta que se le da a este alumnado, programas que deberían de seguir unos estándares a nivel de los países (Choe, 2016), puesto que los estudios de investigación sugieren que los estándares tienen un efecto positivo en la competencia profesional de aquellos que los siguen (Johnsen, 2012).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en mayo del 2012 el Gobierno Vasco publicó el Plan de Actuación Educativa para el Alumnado con altas capacidades intelectuales para dar una respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual (ACI) y en el año 2013 se publicó un protocolo de orientaciones educativas (Aretxaga, 2013), donde se reconoce al alumnado ACI como colectivo

con necesidades específicas de apoyo educativo, al cual se ha de responder desde la perspectiva de la inclusión educativa y de la atención a la diversidad. Además, el Gobierno Vasco en 2019 ha publicado el Plan de Atención Educativa para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales 2019-2022, donde la formación adquiere una gran importancia, pero que todavía no puede dar a conocer resultados, puesto que su ejecución es reciente.

Hoy en día es mínimo el alumnado con ACI que recibe una respuesta adecuada. Se estima que en España entre un 95% y un 99% del alumnado con ACI está sin identificar (García-Barrera y Flor, 2016). En el caso de la CAPV, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (29 de mayo de 2019), durante el curso 2017-2018 fueron 564 (0.15%) los/las alumnos/as detectados de los 376.492 matriculados (de los detectados el 72.2% eran hombres y el 27.8% mujeres). Se reconoce como factor fundamental la falta de formación de los profesionales de la educación en este campo.

Sin embargo, los profesionales de la educación tienen opción a la formación continua. Concretamente, en la CAPV existe un programa de formación llamado “Respuesta al alumnado con alta capacidad intelectual desde la escuela inclusiva”, que se basa en un programa ofrecido por duplicado (dos grupos) por la administración educativa del Gobierno Vasco, y se ubica dentro de un programa más general de formación continua (Prest-Gara) dirigida a todos los agentes educativos de los centros públicos y concertados (profesorado de distintas etapas y especializaciones, expertos/as de pedagogía terapéutica, orientadores/ras, técnicos del asesorías del Departamento de Educación, etc.). Son cursos voluntarios y gratuitos en los que los agentes se pueden

inscribir de forma individual. En el caso de los cursos sobre las ACI, en los últimos años la demanda ha superado a la oferta (el límite de plazas es de 30, y se han generado listas de espera de aproximadamente 70-80 personas). Los objetivos y contenidos trabajados

(ver Tabla 1) son los que se recogen en el documento marco de orientaciones para la respuesta educativa a las ACI en la CAPV publicado por la administración educativa del Gobierno Vasco (Aretxaga, 2013), puesto que se pretende dar a conocer el documento.

Tabla 1: *Objetivos y contenidos del programa de formación sobre las ACI para agentes educativos.*

Objetivos	Contenidos
1 Conocer los modelos teóricos principales sobre las ACI	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos teóricos explicativos de las ACI y su conceptualización
2 Conocer las características de este alumnado y promover que el profesorado sea agente de detección	<ul style="list-style-type: none"> • Prejuicios y mitos sobre las ACI • Características del alumnado con ACI (cognitivas, emocionales, sociales y relacionadas al género) • Fundamentación de la importancia de la detección de las ACI • Instrumentos de detección
3 Conocer las metodologías y las intervenciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Implicaciones educativas de las necesidades educativas del alumnado con ACI • Reflexión sobre el rol del profesorado/tutoría • Metodología y prácticas adecuadas para el aula
4 Desarrollar propuestas de respuesta adecuadas desde la perspectiva de la escuela inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de intervención
5 Conocer los recursos, mediante el uso de las tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos existentes para la adecuada intervención

En cuanto a la metodología empleada en el programa de formación, se trata básicamente de un programa compuesto por 6 sesiones (1 presencial y 5 online, divididas en 6 semanas), donde las estrategias de aprendizaje utilizadas son la

conceptualización, los foros de discusión y de dudas, las aplicaciones prácticas, y el portfolio. Las personas participantes reciben un feedback personalizado mediante el foro, o mediante un mensaje privado cuando se trata de los ejercicios y el portfolio (ver Tabla 2).

Tabla 2: Organización del programa de formación sobre las ACI para agentes educativos.

Unidad	Tema	Ejercicio semanal	
0	Presentación del curso	Presentación del curso (presencial)	Presentar el programa y la plataforma online y crear usuario
1	Cómo vemos al alumnado con ACI	Conocimientos previos sobre las ACI	Responder al cuestionario sobre conocimientos previos (ejercicio y feedback online)
2	Características del alumnado del alumnado ACI	Características del alumnado ACI y modelos teóricos de conceptualización	Reflexionar sobre las características y los modelos teóricos (lectura de textos y participación en el foro)
3	Cómo detectar al alumnado ACI en la escuela	Detección del alumnado ACI	Observar y registrar las características de un/a alumno/a mediante cuestionarios validados (ejercicio y feedback online)
		Rol del tutor/a	Realizar una entrevista semi-estructurada para recoger información personal (intereses, tipo de motivación y aprendizaje, etc.) del alumno/a (ejercicio y participación en el foro)
4	Respuesta educativa para el alumnado ACI	Orientaciones para la adaptación de las secuencias didácticas	Analizar una secuencia didáctica y reflexionar sobre su idoneidad para la aplicación con alumnado ACI (ejercicio y feedback online)
		Medidas educativas	Reflexionar sobre las diferentes medidas existentes para la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con ACI (lectura de textos y participación en el foro)
		Adaptación curricular	Realizar una propuesta de adaptación curricular para el/la alumno/a previamente detectado/a (ejercicio y feedback online)
5	Portfolio	Portfolio del curso	Recoger e integrar todas las actividades realizadas en un portfolio (ejercicio y feedback online)

El Gobierno Vasco lleva años aplicando los programas de “Respuesta al alumnado con alta capacidad intelectual desde la escuela inclusiva” con los contenidos mencionados (ver Tabla 1), y se cree que pueden ser eficaces para la formación de los distintos agentes educativos y para facilitar una buena respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Por lo tanto, en este estudio se pretende evaluar el programa formativo diseñado y llevado a cabo por el equipo de la autora en el curso 2018-2019. Concretamente se han querido

evaluar la mejora en la capacitación de las personas participantes debido al programa, y la idoneidad de éste.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron profesionales de la educación que participaban en el programa de formación sobre altas capacidades intelectuales dentro de un programa de formación continua

(comenzaron 58, 11 personas lo dejaron debido a razones personales que no siempre manifestaron, y lo acabaron 47 personas, de las cuales 3 eran hombres y 44 mujeres). La muestra era heterogénea en cuanto a perfiles profesionales, puesto que si bien la mayoría era profesorado de la etapa infantil, primaria, secundaria y bachillerato, también había profesionales de orientación educativa de centros y servicio especializado de la administración educativa. No se recogieron datos sociodemográficos en los estudios puesto que siendo la muestra pequeña podría dar lugar a la omisión del anonimato y podría afectar al estudio (los participantes del programa son después evaluados y se envía un informe personalizado a la administración educativa).

En los estudios participaron aquellas personas que cumplimentaron los cuestionario de evaluación. En el primer estudio fueron 41 profesionales (13 de un grupo, y 28 del otro), mientras que en el segundo estudio participaron 42 (13 y 29 participantes respectivamente).

Diseño de la investigación, procedimiento e instrumentos

Se llevó a cabo una investigación cuasi-experimental. Por un lado, se realizó una evaluación de la capacitación de los profesionales con muestras de medidas repetidas, y por otro lado se evaluó la percepción que las personas participantes tenían sobre la idoneidad del programa al final de éste. Se utilizaron dos breves cuestionarios diseñados ad hoc para los participantes del programa, uno de autoevaluación, y otro de evaluación del curso. Por un lado, en el primer cuestionario se les pidió que valorasen su capacidad de llevar a cabo una serie de acciones en

relación a las altas capacidades intelectuales o ACI, tales como ser capaces de detectar al alumnado con ACI, o de diferenciar entre las orientaciones adecuadas e inadecuadas (ver Tabla 3). Se aplicó el cuestionario antes del programa (en la primera sesión), después se aplicó el programa previamente descrito (ver Tabla 2), y al final se volvió a aplicar el mismo cuestionario (los días posteriores a la última entrega). Por otro lado, en el segundo cuestionario se les pidió que valorasen de 1 a 10 los distintos indicadores de evaluación del programa llevado a cabo (ver Tabla 4) al finalizar éste (los días posteriores a la última entrega).

Análisis de datos

Por un lado, para analizar la mejora en la capacitación que las personas participantes habían autopercebido y que habían atribuido al programa, se analizó la frecuencia de respuestas dadas en los 8 indicadores del cuestionario. Además, se realizó la prueba de proporciones relacionadas de McNemar para poder observar si el cambio proporcional entre las dos medidas repetidas de cada uno de los 8 indicadores era estadísticamente significativo. También se hizo un análisis no paramétrico para dos muestras relacionadas para analizar si las diferencias entre los promedios eran estadísticamente significativas, y se estudió el tamaño del efecto.

Por otro lado, para analizar la idoneidad del programa, se estudiaron los porcentajes de las puntuaciones dadas por las personas participantes en cada uno de los 12 indicadores. Asimismo, se realizó una prueba de ANOVA de un factor para ver si existían diferencias entre ambos grupos o aplicaciones del programa.

RESULTADOS

En relación al estudio sobre la autoevaluación realizada por las personas participantes, se pudo observar que éstas han percibido una mejora en el conocimiento que tienen sobre las ACI y su respuesta educativa en 6 de 8 indicadores. Por lo tanto, los resultados del cuestionario de autoevaluación muestran una diferencia en la capacidad autopercebida por los participantes antes y después del curso. Asimismo, en las pruebas de proporciones relacionadas de McNemar se pudo observar que la proporción de la

capacidad autopercebida por los participantes aumentó significativamente en todos los indicadores (ver Tabla 3).

Además, en el análisis no paramétrico para dos muestras relacionadas, la prueba de los signos, se observó que los promedios de la autoevaluación previa (antes) y de la autoevaluación posterior (después) difieren de manera significativa ($Z = -6.247$; $p = .0001$), siendo más elevada la puntuación mediana en la segunda prueba ($Md = 8$) que en la primera ($Md = 1$), y obteniendo un tamaño del efecto grande de $r = .69$ (Pallant, 2007).

Tabla 3: Resultados de la autopercepción sobre los indicadores de capacidad de acción dirigidas a la respuesta educativa a las ACI.

Indicadores	Antes Después				Prueba de McNemar		
	No	Sí	No	Sí	Antes (Sí)	Después (Sí)	Sig. Exacta (bilateral)
1- Hacer un listado de las características de niños/as y jóvenes con ACI	30	11	1	40	.27	.98	.000
2- Distinguir entre los mitos/estereotipos y las características de las ACI	21	20	1	40	.49	.98	.000
3- Hablar sobre los modelos teóricos explicativos de las ACI	40	1	14	27	.02	.66	.000
4- Hablar sobre los distintos perfiles de ACI	37	4	5	36	.10	.88	.000
5- Detectar niños/as y/o jóvenes con ACI	33	8	5	36	.20	.88	.000
6- Diferenciar entre orientaciones adecuadas e inadecuadas para la respuesta educativa a la alumnado con ACI desde una perspectiva de escuela inclusiva	34	7	6	35	.17	.85	.000
7- Hablar sobre la intervención que se puede dirigir para responder al alumnado con ACI	36	5	5	36	.12	.88	.000
8- Adaptar el currículum a las necesidades del alumnado con ACI	38	3	6	35	.07	.85	.000

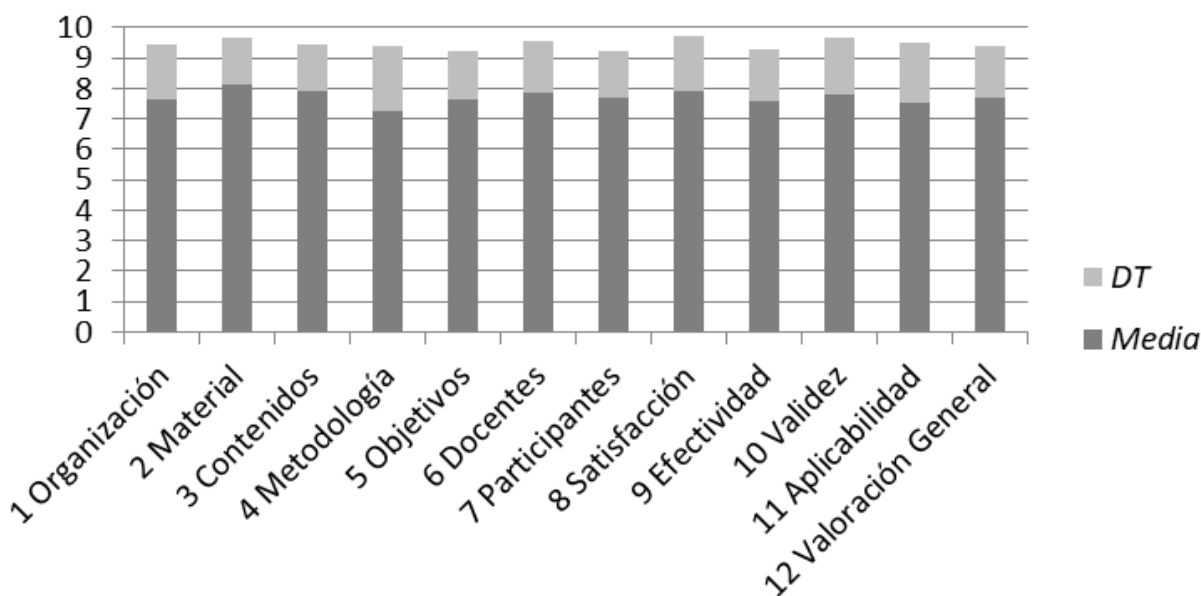
Tabla 4: Puntuaciones de cada indicador de evaluación del programa.

Indicador	Porcentajes de cada puntuación (1-10)										% Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1-Organización: organización general del curso	0	2	0	2	10	10	17	26	17	17	100
2-Material: materiales empleados u ofrecidos	0	0	0	5	0	7	19	24	24	21	100
3-Contenidos: contenidos trabajados	0	0	0	2	5	5	31	19	19	19	100
4-Metodología: metodología empleada (en plataforma online)	2	0	5	2	10	7	29	14	14	17	100
5-Objetivos: objetivos del curso	0	0	2	2	0	14	33	21	7	19	100
6-Docentes: capacidad y respuesta de las docentes	0	0	2	2	5	10	19	26	14	21	100
7-Participantes: la implicación de las personas participantes en el curso	0	0	0	5	5	5	31	31	7	17	100
8-Satisfacción: la satisfacción general con el curso	0	2	0	5	2	2	21	31	14	21	100
9-Efectividad: la efectividad del curso para conseguir los objetivos propuestos	0	2	0	0	12	5	26	26	14	14	100
10-Validez: la validez del curso para su profesión	0	0	2	2	10	5	19	26	12	24	100
11-Aplicabilidad: la aplicabilidad que tiene en su quehacer diario	0	2	0	2	14	7	19	21	12	21	100
12-Valoración General: valoración general del curso	0	2	0	2	5	5	21	38	12	14	100

En cuanto a los resultados de la evaluación que los participantes realizaron del programa, se observó que éste se valoró positivamente, y se recogieron puntuaciones altas (7 y 8 entre 10) para los indicadores

evaluados (ver Gráfico 1 y Tabla 4). En el resultado de la prueba de ANOVA de un factor no se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos de formación.

Gráfico 1: Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones (1-10) de los indicadores de evaluación.



DISCUSIÓN

En conclusión, se ha podido apreciar que el programa puede favorecer los conocimientos y las destrezas que los profesionales de la educación deben poseer para responder adecuadamente al alumnado ACI. Los resultados de este estudio coinciden con aquellos encontrados por Vreys et al. (2018), donde constataron que los participantes en los programas de formación percibieron una mejora substancial de sus conocimientos, habilidades y práctica en relación a la atención educativa al alumnado con ACI después de un año de formación. Por tanto, se puede concluir que los programas son necesarios para poder responder adecuadamente a las necesidades de este alumnado (Vreys et al., 2018). Además, la formación continua de los agentes educativos que trabajen con este alumnado, debería incluir contenidos específicos sobre la detección y la intervención con el alumnado con ACI (Valadez, Borges, y Zambrano, 2018), aspectos que se han trabajado en el programa estudiado. Esto indica que, en base a los resultados de este estudio y los arriba citados, se considera que los contenidos tratados son adecuados para mejorar las capacidades de los agentes educativos que deben ofrecer una respuesta educativa al alumnado con ACI.

Por otro lado, el programa se valoró favorablemente, puesto que los distintos indicadores (organización, materiales, contenidos, entre otros), recibieron una evaluación con puntuación alta mayoritariamente. Estos resultados coinciden con aquellos encontrados por Gourgiotou, Katsavria, y Basagianni (2019), donde los participantes evaluaron positivamente indicadores similares (organización, acceso a los servicios, el tiempo y duración de

las clases, entre otros). Por tanto, se puede concluir que los agentes educativos valoran positivamente este tipo de programas de formación.

Considerando las conclusiones del estudio, se debe apreciar que éstas llevan a una serie de implicaciones pedagógicas. Por un lado, los agentes educativos previamente al programa perciben que no tienen la formación necesaria para afrontar la respuesta educativa al alumnado con ACI, aspecto que coincide con los resultados del estudio de Peña del Agua et al. (2003). Otra implicación es que después del programa ven aumentada su capacidad de respuesta, lo cuál coincide con los resultados de estudios previos (Peña del Agua et al., 2003; Vreys et al., 2018). Finalmente, las conclusiones de este estudio llevan a orientar sobre los contenidos a trabajar en los programas formativos donde, coincidiendo con las conclusiones emanadas del estudio de Valadez, Borges, y Zambrano (2017), destacan los conocimientos necesarios para la detección e intervención con este alumnado.

Cabe señalar que este estudio tiene sus propias limitaciones. Por un lado, la muestra es reducida, y compuesta por personas que acceden voluntariamente al programa. Por tanto, quedaría por ver cómo valorarían el programa aquellas personas que pudieran acceder de otra forma. Por otro lado, sería interesante realizar pruebas estandarizadas pre- y post-test de conocimiento o capacitación en el tema, y pruebas a más largo plazo para conocer el efecto que el programa ha tenido en su desempeño (Edinger, 2017).

Como propuestas futuras, los resultados sugieren que el programa debería seguir aplicándose y generalizándose sobre todo al profesorado de las distintas etapas educativas, que son quienes mayor necesidad de formación manifiestan tener.

REFERENCIAS

- Aretxaga, L. (2013). *Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Choe, H. S. (2016). Critical reflection on teacher training programs in Korean gifted and talented education. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6(1), 35-43.
- Edinger, M. J. (2017). Online teacher professional development for gifted education: Examining the impact of a new pedagogical model. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 300-312. doi: 10.1177/0016986217722616
- Elices, J. A., Palazuelo, M., y Caño, M. del (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca*, 11(13), 23-47.
- García-Barrero, A., y Flor, P. de la (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. Recogido en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405008>
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (mayo 2012). *Plan de actuación educativa. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria – Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recogido en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100013c_Pub_EJ_altas_capacidades_plan_c.pdf
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (s.f.). *Plan de atención educativa para el alumnado de altas capacidades intelectuales 2019-2022*. Vitoria – Gasteiz: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Recogido en: https://www.euskadi.eus/contenidos/plan_departamental/41_plandep_xileg/es_def/adjuntos/Plan%20altas%20capacidades%202019-2022.pdf (23-09-2019)
- Gourgiotou, E., Katsavria, I., y Basagianni, E. (2019). Evaluation results of a teacher professional development program in Greece on Gifted and Talented Children Education (GATCE). *International Journal of Educational Technology and Learning*, 5(2), 40-61. doi: <https://doi.org/10.20448/2003.52.40.51>
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57. doi: 10.1177/1076217511427430
- Little, C. A., y Housand, B. C. (2011). Avenues to professional learning online. Technology tips and tools for professional development in gifted education. *Gifted Child Today*, 34(4), 19-27. doi: 10.1177/1076217511415383
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (29 de mayo de 2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2017-2018. Resultados detallados*. Recogido en: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (29 de mayo de 2019). *Enseñanzas no universitarias. Necesidades de apoyo educativo. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Curso 2017-2018*.

- Recogido en: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso17-18/AltasCapacidades&file=pcaxis&l=s0>
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows, 3rd Edition*. New York, NY: McGraw Hill Open University Press.
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R., y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Reid, E., y Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. doi: 10.1515/jtes-2016-0015
- Renzulli, J. S., y Gaesser, A. H. (Abril-Junio 2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A Synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Tirri, K. (Mayo-Agosto 2008). Who should teach gifted students?. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 315-324.
- Valadez, M. D., Borges, A., y Zambrano, R. (Octubre 2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. *Talincrea, Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7, 15-26.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>