

AUTOEFICACIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ALTAS CAPACIDADES: ELEMENTOS QUE FAVORECEN EL PROCESO FORMATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE**SELF-EFFICACY AND TEACHER TRAINING IN HIGH ABILITIES: ELEMENTS THAT FAVOR THE TRAINING PROCESS FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE**

Bárbara Amaral Martins* y Miguel C. M. Chacon**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal

** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília

Correo de correspondencia: barbara.martins@ufms.br

Agradecimiento: Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Ministerio de educación - Brasil y de la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamiento 001.

Resumen

Para ser inclusiva, la escuela debe adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que forman parte del grupo destinatario de la educación especial y deben aprender y participar en el contexto escolar ordinario. En Brasil, el ámbito de la educación especial abarca también las altas capacidades, y los alumnos con esta particularidad requieren medidas educativas adecuadas para maximizar su potencial. Ofrecer estas medidas requiere planificar y aplicar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de los alumnos, lo que implica la formación del profesorado. Sin embargo, no todos los procesos de formación generan un refuerzo de la autoeficacia docente para las prácticas inclusivas. Considerando un curso específico sobre altas capacidades que resultó exitoso en el fortalecimiento de las creencias de los docentes sobre su capacidad para incluir alumnos con altas capacidades, el objetivo de la investigación (cualitativa y descriptiva) fue conocer y analizar sus concepciones sobre los elementos que contribuyen a la formación docente para la inclusión de alumnos con altas capacidades. Participaron catorce profesores licenciados en Pedagogía que trabajaban en escuelas públicas del estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Mediante un cuestionario con preguntas abiertas, los profesores señalaron la promoción de cambios en términos de aprendizaje, sensación de preparación y cambio de perspectiva; la relación con la realidad práctica y la aplicabilidad; los aspectos interaccionales y organizativos; y la correspondencia con las expectativas del profesor como elementos favorables. La conclusión es que la formación del profesorado para la inclusión educativa de los alumnos con altas capacidades debe valorar los conocimientos y experiencias de los docentes, enfatizando la colaboración y la reflexividad, en un contexto donde teoría y práctica son inseparables.

Palabras clave: *Autoeficacia docente; Formación del profesorado; Altas capacidades; Superdotación.*

Abstract

To be inclusive, the school must adapt to meet the needs of all students, including those who are part of the special education target group and must learn and participate in the regular school context. In Brazil, the field of special education also encompasses high abilities, and students with this particularity require appropriate educational measures to maximize their potential. Providing these measures requires planning and implementing pedagogical strategies according to the students' needs, which involves teacher training. However, not all training processes generate a reinforcement of teacher self-efficacy for inclusive practices. Considering a specific course on high abilities that was successful in strengthening teachers' beliefs about their ability to include students with high abilities, the objective of the research (qualitative and descriptive) was to know and analyze their conceptions about the elements that contribute to teacher training for the inclusion of students with high abilities. Fourteen teachers with a degree in Pedagogy working in public schools in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, participated in the study. By means of a questionnaire with open-ended questions, teachers pointed out the promotion of changes in terms of learning, sense of readiness and change of perspective; the relationship with practical reality and applicability; interactional and organizational aspects; and correspondence with the teacher's expectations as favorable elements. The conclusion is that teacher training for the educational inclusion of students with high abilities should value the knowledge and experiences of teachers, emphasizing collaboration and reflexivity, in a context where theory and practice are inseparable.

Keywords: *Teacher self-efficacy; Teacher training; High abilities; Giftedness.*

La formación del profesorado es crucial para la realización de una educación para todos, comprometida con el máximo desarrollo de cada individuo. Cuando los profesores no tienen conocimientos teóricos sobre un determinado problema, público o situación educativa, se guían por su conocimiento experiencial, pudiendo guiarse por el sentido común o no realizar ninguna acción pedagógica específica en ausencia de formación previa (Martins y Chacón, 2015). Desde este punto de vista, el desconocimiento de los alumnos con altas capacidades, sus características y demandas educativas puede llevar a la negligencia en relación con sus necesidades y, en consecuencia, al desaprovechamiento del potencial por falta

de estímulos adecuados. Además, cabe destacar que en Brasil es común ignorar las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades, que frecuentan escuelas comunes, pero que no siempre son realmente incluidos, debido a la falta de planificación y desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas a sus peculiaridades (Rech y Negrini, 2019).

Sin embargo, este escenario no es exclusivo de la sociedad brasileña. Un estudio realizado en México con 1002 profesores revela que el 70% de ellos no tiene los conocimientos necesarios para conducir de forma apropiada el proceso educativo de alumnos con altas capacidades (Sánchez-Escobedo et al., 2020). Basado en un estudio de metadatos

que incluye 30 productos (tesis, disertaciones y artículos científicos), Sahin (2021) descubrió que es elevado el número de estudios que llegan a la conclusión de que los niveles de conocimiento, comprensión y concienciación de los profesores acerca de las altas capacidades no son suficientes. Esta situación se ha asociado a la falta de formación en altas capacidades (Barrera-Algarín et al., 2021; Rech y Negrini, 2019; Sánchez-Escobedo et al., 2020).

En esta dirección, Barrera-Algarín et al. (2021) analizaron los planes de estudio de grado y postgrado relacionados con las altas capacidades en universidades públicas y privadas de Andalucía (España) y confirmaron la hipótesis de que los docentes no tienen formación suficiente en grado y postgrado para poder trabajar en el aula con las necesidades educativas especiales de los niños con altas capacidades.

Pero, incluso después de experimentar determinados procesos formativos, algunos profesores afirman seguir cultivando una sensación de falta de preparación para trabajar con el público con altas capacidades, lo que apunta a una baja autoeficacia con respecto a la inclusión de estos alumnos. La ineficacia a la hora de reforzar la autoeficacia de los profesores puede estar relacionada con las deficiencias presentes en la formación sobre altas capacidades (Barrera-Algarín et al., 2021; Rech y Negrini, 2019).

Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) entienden la autoeficacia del profesor como la valoración que éste hace de sus propias capacidades para enseñar y motivar a todos los alumnos, independientemente de las dificultades que

puedan presentar. Sus fuentes son las mismas que las de la autoeficacia general: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal o social y estados fisiológicos y afectivos.

La importancia de fortalecerlas se deriva de las implicaciones que tienen las creencias de los profesores sobre sus capacidades docentes en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que desempeñan un papel mediador en la práctica docente, porque actúan sobre los aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales de los educadores, influyendo en sus elecciones, en la persistencia ante los obstáculos, en la motivación para determinadas conductas y en los sentimientos vinculados a las elecciones realizadas. "Por ejemplo, los profesores con alta autoeficacia para utilizar las películas como estrategia de clase persistirán más en discutir películas complejas que los profesores con baja autoeficacia" (Azzi et al., 2006, p. 151). La autoeficacia docente, además de estar relacionada con las opciones de enseñanza y la forma de llevar a cabo el proceso educativo, está asociada al éxito académico de los estudiantes (Bandura y Pajares, 2007), a sus aspiraciones y autoconceptos (Bandura, 1997), y es una de las características docentes que mayor impacto tiene en el rendimiento de los alumnos (Navarro, 2007).

Además, las dificultades presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son vistas por los profesores con fuertes creencias en sus capacidades docentes como obstáculos que pueden ser superados mediante el ingenio y el esfuerzo adicional, en lugar de hacer recaer la responsabilidad del fracaso en el aprendizaje en el alumno (Bandura, 1997).

Por lo que respecta exclusivamente a los alumnos con altas capacidades, Opoku et al. (2023) realizaron una encuesta para examinar las actitudes y la autoeficacia de 304 profesores en prácticas relacionadas con la educación de estos alumnos en tres facultades de educación de Ghana, y los resultados mostraron una asociación positiva entre actitud y autoeficacia, siendo esta última un indicador significativo de la primera. Las variables género, conocimiento de la política de educación inclusiva, especialización y nivel de enseñanza proporcionaron información sobre las actitudes y la autoeficacia de los futuros profesores. Los autores defienden la necesidad de que las instituciones de formación del profesorado introduzcan cursos de formación y desarrollen políticas, directrices y estrategias culturalmente receptivas para la educación de alumnos con altas capacidades.

Dada la importancia de la autoeficacia para los procesos educativos y, sobre todo, para la inclusión de alumnos con altas capacidades, se realizó un curso de capacitación sobre el tema, al que asistieron 16 profesores de enseñanza primaria del sistema público de enseñanza de una ciudad del interior del estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una escala (pre-test y post-test) de autoeficacia docente para prácticas inclusivas dirigidas a alumnos con altas capacidades revelaron un fortalecimiento de las creencias de los participantes en sus capacidades relacionadas con la escolarización de alumnos con altas capacidades ($p = 0,04$) (Martins y Chacon, 2018). El rasgo distintivo de esta formación fue su proximidad a la práctica cotidiana de los educadores, de modo que cada encuentro (10) se organizó de la siguiente manera:

estudio de caso colectivo relacionado con el tema que se abordaría en el encuentro; estudio teórico-práctico del tema; análisis de filmaciones tomadas en aulas que retratan la inclusión de alumnos con altas capacidades (Martins y Chacon, 2018). Pero ¿cuáles son los elementos que los profesores participantes en el curso consideran positivos de la experiencia formativa que reforzaron su autoeficacia?

El objetivo de esta investigación es conocer y analizar las concepciones de los profesores sobre los elementos que contribuyen a la formación del profesorado para la inclusión de alumnos con altas capacidades.

MÉTODO

El proyecto de investigación fue sometido y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília-SP, Brasil, y todos los participantes firmaron un consentimiento informado.

La investigación se caracteriza por ser de carácter descriptivo y cualitativo. Participaron catorce profesores, en su mayoría mujeres (92.86%) y sólo un hombre. Todos eran licenciados en Pedagogía y trabajaban en la enseñanza primaria. En cuanto a la edad, seis profesores tenían entre 30 y 39 años, cuatro tenían entre 40 y 49 años y tres tenían entre 20 y 29 años, y sólo uno de los participantes tenía entre 50 y 59 años. En cuanto al tiempo que llevaban enseñando, siete profesores tenían entre uno y cinco años de experiencia; tres, entre seis y diez años, y cuatro, más de diez años, dos de los cuales llevaban más de veinte años. Todos fueron identificados con la letra P seguida

de un número para preservar su identidad.

Todos respondieron a un cuestionario con tres preguntas abiertas sobre los aspectos favorables y desfavorables del curso de altas capacidades al que asistieron (Martins y Chacon, 2018) en cuanto a procedimientos metodológicos, debates, materiales, vídeos, estudios de casos, etc., y un espacio opcional para comentarios, sugerencias y otros.

Los participantes respondieron al cuestionario en persona en la universidad al final de la última reunión de formación. El cuestionario se cumplimentó de forma anónima para garantizar una mayor libertad de respuesta.

Los cuestionarios fueron sometidos al análisis de contenido de Bardin (2016), que se divide en tres etapas: preanálisis; exploración del material; tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación. Teniendo en cuenta el objetivo de comprender y analizar las concepciones de los docentes sobre los elementos que contribuyen a la formación docente para la inclusión de alumnos con altas

capacidades, presentaremos, estrictamente, los aspectos destacados como favorables, de los cuales surgieron seis categorías, algunas de ellas con subcategorías:

- (1) Cambios producidos:
 - (1.1) Aprendizaje; (1.2) Preparación; (1.3) Cambio de perspectiva;
- (2) Relación con la realidad práctica:
 - (2.1) Aplicabilidad práctica; (2.2) Vídeos; (2.3) Estudios de casos;
- (3) Procedimientos metodológicos:
 - (3.1) Estrategias pedagógicas;
 - (3.2) Materiales;
- (4) Aspectos interaccionales:
 - (4.1) Debates; (4.2) Intercambio de experiencias; (4.3) Participación;
- (5) Correspondencia con las expectativas;
- (6) Aspectos organizativos: (6.1) Horario del curso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tabla siguiente muestra la frecuencia de las unidades de registro (UDR) codificadas en cada categoría.

Tabla 1

Distribución de las unidades de registro referidas a los aspectos favorables de la formación en altas capacidades entre las categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	f	Total
Cambios producidos	Aprendizaje	11	16
	Cambio de perspectiva	3	
	Preparación	2	
Relación con la realidad práctica	Vídeos	6	16
	Estudios de casos	1	
	Aplicabilidad práctica	9	
Procedimientos metodológicos	Materiales	5	15

Tabla 1

Distribución de las unidades de registro referidas a los aspectos favorables de la formación en altas capacidades entre las categorías y subcategorías. (cont.)

	Estrategias pedagógicas	10	
Aspectos interaccionales	Intercambio de experiencias	1	9
	Debates	5	
	Participación	3	
Aspectos organizativos	Horario del curso	1	1
Correspondencia con las expectativas			1
Total			58

Fuente: elaboración propia.

(1) Cambios producidos

La categoría "Cambios producidos" reúne 16 UR que expresan la percepción de los participantes sobre la promoción del aprendizaje (11), un cambio de perspectiva (3) y un sentimiento de preparación (2). Los procesos educativos, entre los que se encuentra la formación permanente del profesorado, tienen como objetivo ampliar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar creencias y concepciones. Por lo tanto, esta categoría indica que el curso cumplió su propósito, como demuestran las siguientes afirmaciones.

(1.1) Aprendizaje

La interacción social y el proceso de aprendizaje están estrechamente relacionados y éste, a su vez, tiene la capacidad de generar desarrollo (Nogueira, 2011; Vygotsky y Luria, 1996). De acuerdo con los registros producidos por los participantes, había una percepción de que el aprendizaje estaba ocurriendo.

"[...] fue muy bueno aprender sobre los niños con altas capacidades y cómo identificarlos y trabajar con ellos". (P22, curso AC, nuestra traducción).

"[...] se sumó a los conocimientos que ya tenía en relación a la Educación Especial, y agregó nuevos conocimientos en relación a los alumnos con altas capacidades." (P27, curso AC, nuestra traducción).

Los participantes relatan haber adquirido nuevos conocimientos, lo que permite responder a las necesidades de públicos específicos. Cabe destacar que P22 menciona el descubrimiento de la existencia de niños con altas capacidades, lo que demuestra la importancia de conocimientos y experiencias capaces de superar mitos sobre las altas capacidades (Pérez, 2003). Conviene aclarar que los mitos son creencias que dificultan la comprensión de la realidad y pueden dar lugar a estereotipos, siendo especialmente desfavorables para la identificación de las altas capacidades (Gutiérrez Ruiz, 2022).

En este sentido, la formación del profesorado es un importante aliado para superar las barreras actitudinales basadas en mitos.

(1.2) Preparación

Esta subcategoría "Preparación" es especialmente relevante porque pone de manifiesto los efectos positivos de la formación sobre la autoeficacia de los profesores participantes. Dado que la autoeficacia docente es el juicio del profesor sobre sus propias capacidades para motivar y enseñar a todos los alumnos (Tschannen-Moran y Woolfolk

Hoy, 2001), las afirmaciones relativas a una mayor sensación de preparación y confianza apuntan a un fortalecimiento de las creencias de autoeficacia docente para las prácticas inclusivas relacionadas con los alumnos con altas capacidades:

"Creo que ya soy capaz de identificar a un alumno precoz". (P26, curso AC, nuestra traducción).

"Me siento segura y un poco mejor preparada para tratar con estos alumnos". (P31, curso AC, nuestra traducción).

La adquisición de conocimientos y el refuerzo de la autoeficacia pueden ayudar a cambiar el escenario de desconocimiento de las necesidades educativas de las personas con altas capacidades en la escuela, donde suele existir desconfianza y sensación de amenaza por parte de los profesores ante las preguntas y posturas de estos alumnos (Barrera-Algarín et al., 2021).

La inclusión escolar requiere transformar radicalmente la escuela, lo que implica cambios significativos en todos sus aspectos (Oliveira, 2018): arquitectónico,

político, administrativo, social, didáctico, pedagógico, etc. En este sentido, los conocimientos y creencias de los docentes sobre este proceso son fundamentales, por lo que la formación del profesorado basada en experiencias prácticas teóricamente discutidas es un aliado para hacer realidad la educación inclusiva.

(1.3) Cambio de perspectiva

El estudio teórico-práctico, el diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la enseñanza han resultado beneficiosos para deconstruir prejuicios, concepciones y conceptos erróneos, como lo indican algunas afirmaciones que señalan un cambio que desencadenó la formación en la percepción y comprensión de las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades:

"Confieso que entré con un pensamiento y hoy, por el curso, tengo otra visión". (P36, curso AC, nuestra traducción).

"[...] me hizo mirar no sólo a los alumnos con ciertas dificultades de aprendizaje, sino que tenemos que estar atentos a los alumnos precoces o con inteligencia superior a otros y proponer actividades que potencien sus conocimientos con desafíos..." (P38, curso AC, nuestra traducción).

El participante P36 dijo que había habido un cambio en su punto de vista, aunque no explicó qué había cambiado. Se infiere que el cambio referido está relacionado con una mayor aceptación de la inclusión escolar o con la superación de puntos de vista equivocados, como el revelado por P38, que no consideraba las necesidades de los alumnos con capacidades superiores a la media.

Además del conocimiento científico y

didáctico, la enseñanza involucra la ética y la afectividad, y es necesario prestar atención a la sensibilización y al desarrollo de actitudes positivas por parte de los docentes hacia la inclusión, para que revisen concepciones limitantes y homogeneizadoras, valoren la diferencia y apunten a promover el aprendizaje y el desarrollo de todos (Nozi y Vitaliano influyen las creencias de autoeficacia docente (Gao y Mager, 2011; Urton, 2014; Vieira, 2014).

(2) Relación con la realidad práctica

Esta categoría incluye 16 URs, divididas en las subcategorías Aplicabilidad práctica (9); Vídeos (6); Estudios de caso (1).

No es infrecuente que en los contextos escolares resuene la expresión "una cosa es la teoría y otra la práctica". Tal pensamiento refleja la opinión de que el conocimiento científico y el empírico son distantes y no están relacionados, como si hubiera una ruptura entre la formación teórica y la acción práctica. Esto justifica el hecho de que esta categoría se encuentre entre las más destacadas, siendo concepciones de los profesores.

Vitaliano y Manzini (2010) enfatizan la importancia de la relación con la realidad práctica, entendiendo que la formación docente debe estar más próxima al contexto educativo concreto. Desde esta perspectiva, se destacó la aplicabilidad de los contenidos trabajados y la presencia de vídeos y casos prácticos, que recogían situaciones reales de la educación inclusiva.

A continuación, reproducimos algunas afirmaciones que hacen referencia

a la relación con la práctica:

(2.1) Aplicabilidad práctica

Las reuniones se dividieron en tres partes: 1) Estudio de casos, 2) Estudio teórico-práctico, 3) Análisis de situaciones inclusivas (vídeo). Los momentos primero y tercero estaban directamente relacionados con la práctica, pero requerían conocimientos científicos para su resolución/debate; el segundo, en cambio, estaba orientado a la conceptualización, fundamentación teórica y jurídica, con sus implicaciones para la acción pedagógica, de modo que se animó a los profesores a exponer sus conocimientos y experiencias previas, y también se les presentaron herramientas y actividades capaces de inspirar la creatividad docente y ayudar al proceso inclusivo. Así pues, la formación se basó en la inseparabilidad entre el saber y el hacer, algo muy valorado por los participantes:

"Creo que el curso fue muy enriquecedor, ya que nos proporcionó información que puede ayudarnos a identificar y/o ayudar a desarrollar (estimular correctamente) a un alumno precoz, genial y con altas capacidades." (P25, curso AC, nuestra traducción).

"[...] todos los aspectos tratados y expuestos durante el curso fueron de gran utilidad para nuestro trabajo diario con nuestros alumnos." (P34, curso AC, nuestra traducción).

Libâneo (2015) afirma que la dificultad de los profesores para añadir conocimientos pedagógicos a los contenidos disciplinares es consecuencia de esta disociación en los cursos de formación de profesores. Por eso, intentamos unir teoría y práctica en todas

las etapas del proceso de formación, sobre todo porque, según Paro (2000), este distanciamiento es una de las razones de la insatisfacción generalizada con la enseñanza en la escuela pública.

Mendonça y Silva (2015) destacan que el vínculo entre las teorías y las estrategias pedagógicas es esencial para cambiar las prácticas y las concepciones de la enseñanza. Por lo tanto, enfatizan la importancia de compartir, analizar y discutir experiencias de enseñanza desde la perspectiva de la educación inclusiva, acciones que fueron tomadas como factores centrales en los cursos ofrecidos.

(2.2) Vídeos

La tercera parte de los encuentros tuvo como objetivo proyectar, analizar y discutir colectivamente un video que modelaba una situación educativa inclusiva exitosa que involucraba alumnos con altas capacidades en el aula. El análisis fue orientado por el "Protocolo de Observación de Situaciones Educativas Inclusivas" (Martins, 2018), y los profesores expresaron sus opiniones sobre los aciertos y las fallas en el desempeño del modelo, presentando alternativas para lo que consideraron faltante o insuficiente.

"Me parecieron muy válidos los vídeos de las clases prácticas, la realidad de la ciudad y los debates sobre la práctica". (P26, curso AC, nuestra traducción).

"Me gustaron mucho los vídeos, es una forma de ver cómo podemos trabajar con estos niños y con otros de una forma mejor". (P28, curso AC, nuestra traducción).

"El intercambio es muy importante y a través de los vídeos nos damos cuenta de

que tenemos situaciones similares que resolver y que muchas veces pensábamos que era un problema aislado." (P34, curso AC, nuestra traducción).

Navarro (2007) destaca que al observar a un compañero de profesión teniendo éxito en una tarea, el profesor observador puede llegar a la conclusión de que sus capacidades mejorarán si trabaja más y se esfuerza más. La autoeficacia del observador se ve favorecida al compararse con el observado, lo que le lleva a pensar que también posee las habilidades necesarias para realizar actividades similares y a convencerse de sus posibilidades. En los casos en los que la persona observada no consigue lo que se esperaba, a pesar de haber realizado un esfuerzo considerable para ello, la autoeficacia del observador para este tipo de logros tiende a tambalearse. Por eso seleccionamos de antemano los episodios de éxito, para que los participantes estuvieran convencidos de que la inclusión es posible y de que tienen las habilidades necesarias para hacerla realidad. La tecnología de vídeo nos permitió controlar las experiencias de los participantes de una forma que la observación directa no podía.

Al observar las acciones de los demás, el individuo indudablemente considera las características del modelo, sus propias características y se compara con él, fijándose también en las consecuencias positivas y negativas de esas acciones, pudiendo adoptar comportamientos como referencia para sí mismo. (Costa, 2008, p. 146, nuestra traducción)¹.

Por lo tanto, se debe tener cuidado

¹ Ao observar as ações dos outros, o indivíduo sem dúvida, considera para as características do modelo, as suas próprias características e se compara com ele, atentando ainda para as consequências positivas e negativas daquelas ações, e poderá vir a adotar condutas como referência para si.

para garantizar la similitud entre observadores y observados, así como los resultados positivos de las acciones modeladas.

Además, Nozi y Vitaliano (2017) consideran que una adecuada formación docente y experiencias inclusivas exitosas son algunas de las condiciones que contribuyen al desarrollo de actitudes favorables a la inclusión escolar.

(2.3) Estudios de casos

Los estudios de caso fueron poco mencionados en las evaluaciones, pero creemos en el potencial de este método para relacionar conocimientos prácticos y teóricos de forma colectiva y reflexiva, llevando a los participantes a compartir conocimientos, aclarar dudas y aprender unos de otros. Los casos analizados fueron reales y condujeron a la resolución de problemas relacionados con el derecho a matricularse en una escuela ordinaria (pública o privada) y en la ESA; las estrategias de evaluación del aprendizaje; las metodologías de enseñanza; la gestión del comportamiento; la identificación y respuesta a la precocidad; la aceleración escolar; la necesidad de enriquecimiento curricular; la relación entre la escuela y la familia; y la falta de comprensión de las necesidades de los alumnos con altas capacidades en el aula.

Los casos prácticos se iniciaban en el primer momento de cada reunión y se vinculaban a los contenidos teórico-prácticos que se tratarían en el segundo momento, de modo que también permitían sondear los conocimientos previos de los participantes sobre el tema objeto de estudio. Una vez presentado y discutido el contenido del segundo momento, se

retomaba el caso para ratificar o reconsiderar su resultado.

"[...] nos ayudaron a entender mejor y más claramente el tema". (P25, curso AC, nuestra traducción).

Vitaliano y Valente (2010) sostienen que la formación de profesores debe ser una oportunidad para reflexionar sobre la práctica educativa, que debe basarse en el conocimiento científico. Desde esta perspectiva, Rodrigues (2008) considera que la resolución de situaciones problemáticas, a partir de casos concretos, es una estrategia poderosa para la formación docente en educación inclusiva, especialmente cuando involucra procesos creativos e innovadores.

Según Sahin (2021), una formación adecuada para identificar las necesidades de los alumnos con altas capacidades debe basarse en la práctica, abordando estudios que sean aplicables.

(3) *Procedimientos metodológicos*

La categoría "Procedimientos metodológicos" se compone de 15 UR centradas en los aspectos didácticos de los cursos: estrategias pedagógicas (10) y materiales utilizados (5). Según Anastasiou (1997, p. 93), un método es "[...] una manera de alcanzar un fin determinado" y, en el contexto educativo, los procedimientos metodológicos reflejarán las concepciones del profesor sobre el mundo, la educación, los alumnos y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(3.1) Estrategias de enseñanza

Manzini (2010) define las estrategias como acciones del profesor guiadas por un objetivo pedagógico y que pueden implicar

el uso de recursos didácticos.

Las estrategias pedagógicas no pueden ser consideradas ideales por sí solas, ya que deben ser planificadas de acuerdo con el objetivo, el tipo de conocimiento a ser adquirido, el contexto y las características de los alumnos, pudiendo ser modificadas siempre que no cumplan con las expectativas (Lemos, 2011; Manzini, 2010). Por lo tanto, es fundamental que el formador, como mediador del aprendizaje, evalúe los conocimientos previos de los participantes para proponer intervenciones adecuadas que favorezcan la adquisición de conocimientos. Durante el desarrollo de las acciones, se debe observar su eficacia y modificar las propuestas cuando sea necesario. Los participantes en el curso destacaron como aspectos favorables la claridad en la exposición de los contenidos y las propuestas prácticas:

"En cuanto a los aspectos favorables, la profesora Bárbara utilizó excelentes estrategias de trabajo, explicó bien el tema (debatí) con mucha claridad, dinamismo y trabajó con mucha dedicación y amor por lo que hace." (P38, curso AC, nuestra traducción).

"Y lo más interesante fue el grupo de estudio, donde tuvimos la oportunidad de planificar la clase". (P32, curso AC, nuestra traducción).

"Todo se explicó de forma clara y objetiva, sobre todo las dinámicas que hicimos". (P31, curso AC, nuestra traducción).

En cuanto a las propuestas prácticas, el participante P31 destaca el uso de dinámicas, que corresponden a juegos realizados colectivamente, como sugerencias para el desarrollo de habilidades sociales. Por su parte, el

participante P32 destaca la actividad propuesta en la reunión destinada a estudiar la flexibilización curricular, en la que se pidió a los profesores que planificaran y presentaran actividades didácticas. Divididos en grupos, a los participantes del curso se les plantearon situaciones del contexto escolar en las que debían proponer un enriquecimiento curricular para todos los integrantes de la clase, abarcando los tipos I, II y III, según el marco teórico de Renzulli (2014), con el objetivo de estimular la capacidad de los docentes para crear y adaptar propuestas en cooperación con sus pares, ya que son habilidades esenciales para superar desafíos y resolver problemas educativos (Lima-Rodrigues, 2017).

(3.2) Materiales

Los materiales didácticos involucrados en la capacitación fueron: textos con casos a analizar, libros con sugerencias prácticas, herramientas de identificación, diapositivas, documentales, juegos, videos infantiles, una película comercial, videos con situaciones educativas reales, un protocolo de observación, un guion de planificación de clases. Sin embargo, los participantes no delimitaron con precisión los materiales a los que se referían.

"Los materiales didácticos eran fáciles de entender y me resultaron muy útiles". (P22, curso AC, nuestra traducción).

Según Marcondes et al. (2009), las opciones didácticas reflejan las concepciones que el profesor tiene de la enseñanza. El énfasis en el estudio de textos prioriza la adquisición de contenidos científicos, mientras que ciertos recursos, como debates, resolución de problemas, acciones colaborativas y otros, también pueden fomentar el pensamiento crítico y

la toma de decisiones. En esta línea, Lemos (2011) considera que para que el profesor organice un material didáctico significativo, es necesario fundamentarse teóricamente, considerar el contexto y los conocimientos ya consolidados por los alumnos.

En cuanto a los contenidos de la formación, siempre asociados a procedimientos metodológicos, Barrera-Algarín et al. (2021, p. 224) recomiendan que en los procesos formativos sobre altas capacidades trabajen:

Características generales y teorías más relevantes sobre las altas capacidades; detección y evaluación en altas capacidades; intervención educativa en altas capacidades; programas de enriquecimiento tanto en el ámbito escolar como extraescolar; creatividad y altas capacidades; el papel del profesor en el aula de altas capacidades; estrategias de aprendizaje para el alumno con altas capacidades; dificultades asociadas a las altas capacidades; y por supuesto, familia, escuela y altas capacidades.

(4) Aspectos interaccionales

Nueve URs se refirieron a los aspectos interaccionales de los cursos. Entender el aprendizaje como una actividad continua que resulta de la mediación presente en las relaciones sociales destaca la importancia del diálogo

(4.1) Debates

La discusión fue un elemento fundamental en el curso de formación, ya que estuvo presente en los estudios de caso, en la problematización de contenidos teórico-prácticos y en el análisis de videos,

buscando involucrar aspectos sociales, políticos y económicos, además del conocimiento científico, dadas las implicaciones de los factores macroestructurales.

"Los aspectos favorables fueron los debates en los que todo el mundo pudo dar su opinión y cada uno de nosotros pudo llegar a un entendimiento claro". (P28, curso AC, nuestra traducción).

Nóvoa (1995) señala que la formación del profesorado es un proceso interactivo, dinámico y dialógico que ayuda a los profesores a consolidar el conocimiento que proviene de la práctica. Mediante el intercambio de experiencias y la puesta en común de conocimientos, la adquisición de conocimientos y habilidades se produce de forma recíproca y los participantes oscilan sus papeles entre formadores y aprendices.

(4.2) Intercambio de experiencias

Los estudios teórico-prácticos fueron los momentos en los que los profesores compartieron con más frecuencia sus experiencias profesionales. El contenido científico se presentaba y problematizaba para que los profesores reflexionaran sobre las implicaciones para el contexto escolar.

A continuación, compartieron sus experiencias, dificultades y éxitos:

"Nuestras ansiedades y dudas se alivian cuando intercambiamos experiencias y experimentamos las de otros colegas". (P34, curso AC, nuestra traducción).

Adquirir conocimientos teóricos implica reflexionar sobre el objeto, que se reconstruye mentalmente para permitir la interiorización de conceptos. Estos, a su

vez, se convierten en herramientas mentales que permiten hacer generalizaciones, aplicarlas para resolver problemas concretos, relacionarse con los demás y con uno mismo (Libâneo, 2015). Dicho esto, el conocimiento científico subvenciona la práctica y la reflexión sobre la práctica retroalimenta la práctica.

Honnef y Costas (2012) sostienen que valorar las experiencias de los educadores los motiva a reflexionar y discutir sobre la práctica docente, contribuyendo a la adquisición de nuevos conocimientos. Para los autores, los procesos de formación continua en educación inclusiva deben acoger las experiencias de los docentes, pues de lo contrario los resultados serán insatisfactorios. Nóvoa (1995) corrobora la idea de la importancia de valorar la experiencia docente, que es a la vez el objetivo y el fundamento de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. Sin embargo, la autora advierte que esta reflexividad requiere colaboración, tiempo, espacio, apoyo universitario y difusión de los resultados, para que no se convierta en mera retórica (Nóvoa, 2002).

(4.3) Participación

Para que los debates y el intercambio de experiencias tuvieran lugar, los participantes tenían que sentirse seguros y motivados para participar. Al principio, hubo que interrogar directamente a algunos profesores para que expresaran sus opiniones y conocimientos, pero a medida que avanzaban las reuniones, los menos comunicativos se desinhibieron y la participación comenzó a producirse de forma espontánea.

"Lo aprovecharon al máximo, porque la metodología del profesor consiguió que los alumnos se implicaran, permitiendo

que todos compartieran sus experiencias, dudas, inquietudes y preguntas." (P33, curso AC, nuestra traducción).

Fue posible tranquilizar a los profesores para que pudieran participar eficazmente en el proceso de formación, sin temor a exponerse en el grupo, ya que el ambiente era propicio para intercambios y reflexiones respetuosas. Según Lima-Rodrigues (2017), la formación en educación inclusiva debe ser primero "inclusiva", es decir, debe fomentar la empatía. Se espera que esta actitud empática, fomentada en la formación docente, se refleje en el ambiente escolar y mejore la autoeficacia para el trabajo colaborativo. Desde esta perspectiva, al analizar la relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción profesional, Pedro (2011) observó que la mayoría (60%) de los 114 profesores que participaron en su investigación destacaban las relaciones personales con otros profesores como responsables de su sentimiento de satisfacción con la profesión, lo que consideramos un dato que puede entenderse como una razón importante por la que se deben fomentar y favorecer las relaciones entre profesores. El autor concluyó estadísticamente que la autoeficacia para las relaciones interpersonales, ya sea con alumnos, colegas o directivos, es la principal variable implicada en la satisfacción laboral.

También es relevante destacar la importancia del vínculo entre el profesor de educación ordinaria y el profesor de educación especial en la vida escolar cotidiana, tal y como destacaron los participantes en la investigación de Rech y Negrini (2021) sobre la formación del profesorado para la inclusión de alumnos

con altas capacidades.

(5) Correspondencia con las expectativas

Había un extracto que hacía referencia a esta categoría. Las expectativas corresponden a la anticipación de algo. En el caso de los usuarios de servicios, por ejemplo, las expectativas representan lo que se espera de ellos y sirven de parámetro para evaluarlos. Es importante que estas expectativas se cumplan para garantizar la calidad del servicio y la amabilidad del entorno (Garcez y Rados, 2002). En el contexto de esta investigación, los profesores participantes pueden considerarse usuarios de un servicio de formación profesional.

"[...] todo lo que se dio estuvo dentro de mis expectativas". (P29, curso AC, nuestra traducción).

El profesor que se refirió al cumplimiento de expectativas no lo hizo en términos específicos, pero se infiere que estaban relacionadas con la adquisición de conocimientos. Teniendo en cuenta que las expectativas se convierten en parámetros de evaluación, el cumplimiento de las mismas significa que el curso fue considerado satisfactorio.

(6) Aspectos organizativos

En la categoría "Aspectos organizativos" se menciona la organización del curso, en cuanto al horario, factor valorado como un aspecto positivo de la formación.

(6.1) Horario del curso

Uno de los participantes considera que el horario del curso es un aspecto favorable:

"Horario adecuado y flexible". (P37, curso AC, nuestra traducción).

Las clases nocturnas de la universidad en la que se impartieron los cursos empiezan a las 18:30 y terminan a las 22:40, pero en vista de la tensión provocada por el horario laboral de los profesores, se decidió no prolongar las reuniones más allá de las 21:40. Además, a petición de los participantes, se acordó que no habría tiempo de descanso, por lo que podrían despedirse a las 21:30. Según Paro (2000), el contacto entre la singularidad humana y la pluralidad social hace que la democracia sea indispensable y, debido a su importancia en la convivencia entre los individuos y en la resolución de los problemas sociales, debería formar parte de las prácticas educativas.

Finalmente, Rech y Negrini (2019, p. 13, nuestra traducción) advierten que la inclusión de los alumnos con altas capacidades sólo será efectiva,

(...) cuando se pongan en marcha fuerzas para capacitar a los docentes, desde su formación inicial, así como en la formación continua de los docentes en la práctica docente, para que se apropien de conocimientos adecuados sobre el tema, desligándose de mitos y tergiversaciones sobre el tema de las altas capacidades.

Añadimos la necesidad de que la formación actúe sobre las creencias de los docentes de forma que la interacción entre los conocimientos teóricos y prácticos, la colaboración entre pares y la reflexión constante permitan actuar con dedicación y persistencia a favor del máximo desarrollo de todos, incluidos los alumnos con altas capacidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Con el objetivo de conocer y analizar las concepciones de los profesores sobre los elementos que contribuyen a la formación docente para la inclusión de alumnos con altas capacidades, se realizó un estudio cualitativo con la participación de 14 profesores licenciados en Pedagogía, que respondieron a un cuestionario abierto después de haber participado en un curso sobre prácticas inclusivas con alumnos con altas capacidades basado en la inseparabilidad entre teoría y práctica.

Los resultados muestran que el curso de formación promovió cambios en los conocimientos y creencias de los profesores participantes, según sus concepciones. Sus puntos fuertes fueron la vinculación entre teoría y práctica y la valoración de los conocimientos y experiencias docentes en un contexto de cooperación y reflexividad.

La adquisición de conocimientos y una mayor sensación de preparación fueron destacadas por los profesores como resultado de la formación. Del mismo modo, se destacó la relación entre los estudios y la realidad práctica de los profesores, posibilitada por la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos y el análisis de situaciones reales, ya sea a través de los vídeos, los estudios de casos o las experiencias relatadas por los participantes. También se hizo hincapié en los materiales y estrategias didácticas, así como en la interacción proporcionada por los debates, los intercambios de experiencias y la libertad para expresar dudas y opiniones.

Las experiencias de los profesores son de suma importancia para el proceso de

formación, ya que sólo tiene sentido cuando conduce a una reflexión crítica sobre la práctica, que a su vez requiere una base teórica. Esto pone de relieve la inseparabilidad entre teoría y práctica, que debe valorarse en la formación del profesorado. En este sentido, destacamos el potencial de las experiencias vicarias (vídeos) en la promoción de la autoeficacia docente para las prácticas inclusivas y la adquisición de nuevos conocimientos, derivados del análisis y discusión colectiva, crítica y reflexiva de la actuación educativa.

Una limitación de este estudio es el reducido número de participantes, por lo que se sugiere llevar a cabo investigaciones similares en otros contextos.

REFERENCIAS

- Anastasiou, L. G. C. (1997). Metodologia de ensino: primeiras aproximações... *Educar em Revista*, 13, 93-100.
- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., y Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. En R. G. Azzi, y S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Editora Alínea.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., y Pajares, F. (2007). Prólogo. En L. P. Navarro (Ed.), *Autoeficácia del professor universitário: Eficácia percebida e práctica docente* (pp. 11-15). Narcea, S. A. de edicione.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Barrera-Algarín, E. et al. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista investigación educativa*, 39(1), 209-226. <https://revistas.um.es/rie/article/view/422431>
- Costa, A. E. B. (2008). Modelação. En A. Bandura, R. G. Azzi, y S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 123-148). Artmed.
- Gutiérrez Ruiz, K. (2022). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Mitos sobre Altas Capacidades Intelectuales en población colombiana. *Revista complutense de educación*, 33(4), 667-677. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/76486/4564456561016>
- Garcez, E. M. S., y Rados, G. J. V. (2002). Necessidades e expectativas dos usuários na educação à distância: estudo preliminar junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. *Ciência da Informação*, 31(1), 13-26. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gao, W., y Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes toward School Diversity through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107. https://www.researchgate.net/publication/286003620_Enhancing_preservice_teachers'_sense_of_efficiency_and_attitudes_toward_school_diversity_through_preparation_A_case_of_one_us_inclusive_teacher_education_program.
- Honnef, C., y Costas, F. A. T. (2012). Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. *Revista Reflexão e Ação*, 20(1), 111-124. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046>
- Lemos, E. S. (2011). A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 25-35. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/16653>

- Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & realidade*, 40(2), 629-650. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362015000200629&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lima-Rodrigues, L. M. S. (2017). Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão! *Revista Educação Especial*, 30(59), 709-722. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28428>
- Manzini, E. J. (2010). *Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física*. UNESP.
- Marcondes, M. E. R. et al. (2009). Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. *Investigações em Ensino de Ciências*, 14(2), 281-298. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/359>
- Martins, B. A. (2018). *Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias*. [Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista]. <https://repositorio.unesp.br/items/1313fd2c-ae8a-4d26-99ba-e503c6ac3f2f>
- Martins, B. A., y Chacon, M. C. M. (2015). Precocidade e altas habilidades/superdotação: formação e suporte a educadores. En J. P. Oliveira, S. Antoszczyszen, S. P. Mata, y K. R. Soriano, *Educação Especial: suportes para o desenvolvimento infantil e os processos educativos* (pp. 6-18). Editora Apprehendere.
- Martins, B. A., y Chacon, M. C. M. (2018). Formação em Altas Habilidades/Superdotação e sua Influência sobre a Autoeficácia de Professores. *Sobredotação*, 15(2), 279-292.
- Mendonça, J. L. R., y Silva, D. N. H. (2015). A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 508-526. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000300508&script=sci_abstract&tlng=pt
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida e práctica docente*. Narcea, S. A. de ediciones.
- Nogueira, R. M. S. (2011). O ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural: a prática docente na educação infantil. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 17(34), 29-45. <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2391>
- Nóvoa, A. (1995). A formação da profissão docente. En A. Nóvoa, (Coord.). *Os professores e a sua formação* (2. ed.) (pp. 15-33). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nozi, G. S., y Vitaliano, C. R. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial*, 30(59), pp. 589-602. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28080>

- Oliveira, A. A. S. (2018). *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. CRV.
- 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://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/01623532231162673>
- Paro, V. H. (2000). Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 23-38.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5294>
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, 2(22), 45-59. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>
- Rech, A. J. D., y Negrini, T. (2019). Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 485-498. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>
- Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4(2), 7-16.
- Sahin, Çiğdem Çelik. (2021). A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 97-110. [ERIC - EJ1286426 - A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education, International Journal of Progressive Education, 2021](https://eric.ed.gov/?id=EJ1286426)
- Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., y Durón-Ramos, M. F. (2020). Conhecimento de Professores Mexicanos sobre Crianças Superdotadas: Relação com a Experiência de Ensino e Formação de Professores. *Sustentabilidade*, 12(11), 4474. <https://doi.org/10.3390/su12114474>
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Urton, K., Wilbert, J., y Hennemann, T. (2014). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047459>

- Vieira, C. M. (2014). *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. [Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista]. <https://repositorio.unesp.br/items/5e708d94-0c8a-447f-8b7a-da18d2bc99e4>
- Vitaliano, C. R., y Manzini, E. J. (2010). A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. En C. R. Vitaliano (Ed.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. EDUEL.
- Vitaliano, C. R., y Valente, S. M. P. (2010). A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. En C. R. Vitaliano (Ed.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. EDUEL.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. WERTSCH (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology* (pp.144-189). Sharpe.
- Vygotsky, L. S., y Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Artes Médicas.