

José María Esteve Faubel
Aitana Fernández-Sogorb
Rosabel Martínez-Roig
Juan-Francisco Álvarez-Herrero
(eds.)

Transformando la educación a través del conocimiento

universidad

Octaedro 

Transformando la educación a través del conocimiento

José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb,
Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero
(eds.)

Octaedro
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Transformando la educación a través del conocimiento*

EDICIÓN:

José María Esteve Faubel
Aitana Fernández-Sogorb
Rosabel Martínez-Roig
Juan-Francisco Álvarez-Herrero (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara
Prof. Dra. Rosa Pilar Esteve Faubel, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío
Prof. Dra. Marcela Alejandra Godoy Valenzuela, Universidad Viña del Mar
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester
Prof. Dr. Víctor González Calatayud, Universidad de Murcia
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí
Prof. Dr. Enric Mallorqui-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University
Prof. Dra. Copelia Mateo Guillén, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dra. Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, Universidad de Alicante
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Krakow
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñañel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)
Prof. Dra. Marisol Villarrubia Zúñiga, Universidad de Alicante

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2022

© De la edición: José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb, Rosabel Martínez-Roig,
Juan-Francisco Álvarez-Herrero

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19506-73-3

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Estudiantes con altas capacidades en contextos de inclusión: aprender del saber docente

Cabezas Alarcón, Jessica¹ y Lorenzo-Ramírez, Nùria²

¹*Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universidad de Barcelona;* ²*Departamento de Didáctica y Organización Educativa y miembro del Institut de Recerca de l'Educació (IRE) de la Universidad de Barcelona*

Abstract: Students with high levels of ability in Spain are hardly part of the concept of diversity, since it is thought that only those with learning difficulties have special educational needs. High ability students are expected to know the strategies necessary to develop their talents. Therefore, the objective of this research is to know, describe and analyze the strategies used by a teacher to deal with high-ability high school students. The purpose is to systematize the work of this teacher and her experience in the teaching process of these students in an inclusive context. In addition, the relevance of teachers acquiring knowledge for detection and strategies that facilitate the learning of their students is considered. A qualitative methodology is used through a case study (Stake, 1998) and interpretive analysis. Four main categories have been created and defined: high capacity, didactic strategies, activities and evaluation, using the Atlas.ti software. Subcategories have emerged from these categories that interrelate to reach a comprehensive understanding of the phenomenon. The main results show that the teacher needs to know how their students learn and, from there, develop those strategies that best suit each one of them, also taking into account students with high abilities. It is essential, both in initial teacher training and in continuing training, to include strategies for students with high abilities.

Keywords: Compulsory secondary education. High capacity. Teaching-learning strategies. Teacher.

1. INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El sistema educativo y los docentes tenemos la obligación de atender, incluir, acoger y acompañar a todos los estudiantes, tanto en el desarrollo de su aprendizaje como en el desarrollo de su personalidad y en su bienestar. En el caso de los estudiantes con altas capacidades (AACC) plantean nuevos retos a los docentes, los centros educativos y a sus familias. Siendo conocedoras del éxito en la práctica profesional de una docente de secundaria con estudiantes de AACC se desarrolla un estudio de caso (Cabezas, 2020) con el propósito de conocer, describir y analizar sus estrategias y saber hacer, para generar conocimiento y teoría curricular a partir del saber y la práctica docente al mismo tiempo que se contrasta con las directrices de la National Association for Gifted Children, investigaciones y las prescripciones curriculares de nuestro país. El estudio de caso se ha desarrollado en el Instituto Eugeni Xammar de L'Atmella del Valles (Cataluña), con la profesora Rosa Vela, y la investigación ha sido financiada por CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile).

Neihart et al. (2019) presentan recientes investigaciones en las que por un lado muestran que los estudiantes con altas capacidades desconocen las estrategias necesarias para desarrollar su talento y usar sus habilidades de forma innata y, por otro lado, que los sistemas educativos y los profesionales de la educación deben desarrollar competencias profesionales, personales e institucionales para atender adecuadamente a este tipo de estudiantes. Rinn et al. (2020) desde la National Association for Gifted Children describen el estado del arte y todo cuanto sabemos, no obstante, no nos permite visualizar qué estrategias didácticas utiliza una buena docente en el aula con estudiantes de AACC.

Existen estudios (Tirri y Kuusisto, 2013) que expresan la necesidad de docentes sensibles profesional y éticamente que puedan apoyar el crecimiento intelectual y moral de los estudiantes con altas capacidades mediante el trabajo en equipo, así como también el hecho que los estudiantes más capaces valoran un profesor enfático y alentador, capaz de crear un ambiente agradable y socialmente apropiado para el aprendizaje.

Por ello, esta investigación aborda la problemática de cómo atender a los estudiantes con altas capacidades (AACC) en un aula convencional de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se describen y analizan las estrategias que utiliza una docente, especialista en el tema, con estudiantes de AACC en un Instituto Público de Barcelona. Se pretende sistematizar su labor y su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes en un contexto inclusivo con la finalidad de transferir su saber docente. El estudio de caso realizado hace emerger buenas prácticas que deberían adoptarse, así como retos que deben superarse a nivel institucional y profesional.

1.1 Sobre inclusión

Con el paso del tiempo se ha puesto de manifiesto que las formas tradicionales que caracterizan la educación no son suficientes para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. En la actualidad alumnos y alumnas se desarrollan en entornos cada vez más estimulantes; tienen oportunidad de viajar, y quienes no lo hacen reciben motivación a través de la televisión, el cine o los ordenadores. Esto plantea problemas a los docentes que hasta ahora no habían existido; uno de ellos es que los estudiantes son cada vez más exigentes y críticos (Ainscow, 2016). Ante esta diversidad es necesaria la búsqueda de medios no convencionales para enseñar y responder a las distintas necesidades de los estudiantes, especialmente de aquellos con alto potencial. Lo que nos interesa en este estudio es conocer y comprender las estrategias desarrolla la maestra en un contexto inclusivo.

En este sentido los estudiantes con AACC, en su diferencia, requieren ayuda del sistema educativo y de los docentes para responder a sus necesidades; para esto hace falta un cambio de paradigma que conjugue el valor de lo común con el valor de la diversidad (Parrilla, 2010). Cada vez es más imprescindible aprender a enseñar en y para la diversidad, especialmente desde la formación inicial. De lo contrario, difícilmente se podrá acortar la distancia entre el discurso y la práctica, para lograr una real inclusión social y educativa. Ciertamente existen y han existido buenas iniciativas (Acereda y López, 2012), pero “el camino a la inclusión está empedrado de buenas intenciones, y no sabemos a donde finalmente nos lleva” (Echeita, 2013, p. 48).

1.2 Sobre altas capacidades

En nuestro caso optamos por la definición dada por Pfeiffer (2015) a través del Modelo Tripartito para definir la alta capacidad que considera las siguientes características:

- *Alta inteligencia*: capacidad mental general, aunque excepcionalmente alta, medida a través de una prueba de CI y con puntuaciones en el 2% superior correspondiente a la media de la población.
- *Logro excelente*: se relaciona con la medida del rendimiento de los estudiantes y el logro de sus tareas.
- *Potencial para conseguir un logro excelente*: aglutina estudiantes con un elevado potencial, pero que no poseen una oportunidad para su desarrollo. Esta forma es la más compleja, pues implica la identificación.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en una investigación cualitativa y se corresponde a un estudio de caso (Stake, 1998) basado en el paradigma interpretativo y crítico que pretende una comprensión profunda de los elementos encontrados. Para la recogida de la información se consideraron tres fuentes principales: entrevistas (2), grupos de discusión (2) y observación no participante (200 horas). En este texto nos centraremos en los grupos de discusión.

2.1. Selección de los informantes

Para seleccionar a los participantes se utilizaron tres criterios:

- a) Muestreo No Probabilístico Opinático o Intencional. Este muestreo es útil para investigaciones cualitativas con un número reducido de casos como esta investigación, o cuando se pretende estudiar aspectos puntuales de una población. Las personas seleccionadas se eligen intencionalmente (Heinemann, 2003).
- b) La experiencia de la profesora. Preguntamos a la maestra, como máxima conocedora de los estudiantes (sus estudiantes) a quiénes nos sugería; fue así, como propuso los primeros nombres.
- c) Se procuró que estuviese en equilibrio la cantidad de chicos y chicas para obtener una muestra heterogénea, aunque con cierta homogeneidad como la edad de los participantes (Goetz y LeCompte, 1988).

2.2. Proceso de recogida de datos

La información se obtuvo durante el año 2016 y para ello nos centramos en las siguientes preguntas que orientaron las contribuciones de los informantes:

- ¿Cómo consideran que se aprende mejor?
- ¿Qué estrategias de las que utiliza la profesora consideran que les hace aprender más, por qué o cómo lo saben?
- ¿Podrían proporcionar ejemplos de estrategias que les han servido para profundizar sus conocimientos?
- ¿Qué características consideran debe tener un maestro para ser considerado *un buen maestro*?

El estudio de campo se configuró de la manera que sigue:

- Una docente de la asignatura de física de ESO
- 9 estudiantes de ESO con AACC, con los cuales se realizaron 2 grupos de discusión:

Primer grupo de discusión: 1º de ESO, 4 estudiantes, 2 chicos y 2 chicas de un total de 26 alumnos y que corresponde al 15, 4 % de la clase.

Segundo grupo de discusión: 2º de ESO, 5 estudiantes, 3 chicas y 2 chicos de un total de 28 alumnos y que corresponde al 17, 9 % de la clase.

2.3. Análisis de los documentos

El análisis de los documentos se llevó a cabo siguiendo un proceso inductivo. A partir de la lectura de las observaciones y de los grupos de discusión, se identificaron unidades de significado relativas a los conceptos de análisis que se consideraron relevantes:

- Alta capacidad
- Estrategias de enseñanza

- Actividades
- Evaluación

Las categorías constan de otras subcategorías basadas en la taxonomía de Netz (2014) que se interrelacionan para llegar a una comprensión integral del fenómeno que nos aporta la comprensión acerca de las estrategias de enseñanza adecuadas para este grupo de estudiantes. Para el análisis se utilizó el programa informático Atlas.ti.

3. RESULTADOS

El análisis de resultados del presente estudio permite identificar que los estudiantes con AACC valoran positivamente la forma de trabajo de la profesora, especialmente el punto que tiene que ver con la autonomía que les otorga cuando desarrollan un trabajo. La maestra valora la libertad de los estudiantes, como una forma de permitir que cada uno avance a su ritmo pues respeta sus ritmos de aprendizaje. Para hacer posible esto, está al tanto del trabajo a nivel personal o grupal que desarrollan los estudiantes para guiar su proceso y aportar orientaciones. Además, les permite cierta flexibilidad para trabajar en el laboratorio o en la sala de clases cuando están preparando un informe. Un ejemplo de esto es que pueden escoger con quién trabajar, lo que viene muy bien para los estudiantes con AACC que les agrada tener la posibilidad de decidir con quién realizar las tareas. El uso deliberado y paulatino de la autonomía que otorga tiene que ver con la confianza que deposita en sus estudiantes; los valora, y a partir de ahí, sus acciones se orientan bajo ese precepto. Esta conducta es valorada por los estudiantes con AACC que, en ocasiones, necesitan un espacio y tiempo libre de presiones externas. Hay que hacer notar que no todos los estudiantes con AACC poseen el mismo nivel o necesidad de autonomía. La disincronía (desarrollo desigual entre aspectos físicos, cognitivos o sociales) puede producir que algunos de ellos o ellas posean una necesidad distinta en relación con el grado de libertad que requieren para desempeñar sus deberes.

Otro elemento valorado por los estudiantes con AACC son las actividades de reflexión que promueve la profesora. Por grupo o de manera individual (según estén trabajando) les pregunta cómo van, qué tal el trabajo, qué les falta por hacer o qué dificultades tienen. Con frecuencia los interpela con preguntas tales como: ¿se entiende?, ¿seguros?, ¿alguien puede dar un ejemplo? Al realizar un informe deben explicar las conclusiones. Les dice que se pregunten: ¿qué resultado obtendré?, ¿para qué sirve esto?, ¿qué sentido tiene? Les solicita que en sus libretas escriban una opinión a modo de reflexión de las prácticas de laboratorios realizadas. Antes de explicar una gráfica u otro ejercicio les solicita que lo observen por unos minutos, luego de eso procede a la explicación.

Otro elemento que hay que considerar y que es valorado por los estudiantes es que de manera frecuente les dice por qué hace lo que hace. Inicia la clase explicando qué harán y por qué. En ocasiones, lo escribe en la pizarra. Explica la importancia del proceso que se realiza.

Cuando realizan algún trabajo, informe o presentación les entrega una valoración crítica de lo que ha estado bien y de aquello que hay que mejorar. Un ejemplo de ello es que, al entregar una calificación, la maestra llama a cada grupo a su escritorio y les entrega sus observaciones.

Junto a lo anterior la profesora pide *feedback* (retroalimentación) entre los integrantes del grupo, les invita a expresar errores y aciertos en la forma de trabajo. La profesora logra crear un ambiente donde la crítica no se considera negativa, sino que se convierte en una oportunidad de mejora para la próxima ocasión. Al acabar una actividad o un examen, pregunta a la clase: ¿qué les pareció? ¿qué se puede mejorar? ¿cómo lo harían ustedes? De esta forma no solo hace partícipe a la clase en su proceso de aprendizaje, sino que aporta elementos para mejorar la evaluación desarrollada.

Los estudiantes expresan que la profesora les ayuda a hacer conscientes las estrategias que utilizan para resolver problemas. Es decir, contribuye a que desarrollen procesos metacognitivos. Gracias a esto los estudiantes pueden reflexionar sobre la utilidad de lo que se aprende y relacionar los nuevos conocimientos con los que ya se tenían (Diamond y Ling, 2016). En otras palabras, les hace ir hacia atrás para comprender cómo llegaron al punto actual. En ocasiones por escrito, otras, de manera oral.

En relación con la evaluación la profesora declara los objetivos de lo que espera lograr. Los estudiantes valoran que la maestra considere y evalúe todas las actividades; pueden parecer simples y breves, pero contribuyen al proceso formativo. No solo evalúa el resultado también considera el proceso, es decir, el camino a través del cual logran el objetivo.

Utiliza distintos niveles metacognitivos para evaluar: memoria, conocimiento, comprensión, relación, reflexión crítica, aplicación, entre otras cuestiones. Incluye elementos que tienen que ver con cómo se lo que se. En el proceso de evaluación la docente autoevalúa su forma de trabajo, su forma de hacer, y si los resultados no son positivos expresa: *algo hice mal*. Asume de manera crítica su labor y responsabilidad en el proceso de enseñanza.

Otra característica que los estudiantes valoran es que la maestra les proporciona ejemplos concretos tomados de la vida cotidiana. A nivel interpersonal los estudiantes destacan que es capaz de mantener un trato igualitario, pero a la vez que demuestre que es ella la que posee la autoridad en la clase. Aprecian que la maestra se siente cómoda enseñando pues con sus acciones demuestra su motivación por la enseñanza.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Derivado de los resultados de la investigación nos preguntamos: ¿qué modelo educativo sugiere la maestra con sus prácticas? ¿qué hay detrás de su discurso? ¿por qué dice lo que dice? ¿qué modelo de sociedad está proponiendo? Sus actividades en la sala de clases sugieren que la colaboración adopta un matiz estratégico que responde a las necesidades de mejora de sus estudiantes (Bolam et al., 2005; Horn y Little, 2010). En su discurso expresa que la atención es una función esencial para el aprendizaje (Forés y Hernández, 2015). Las actividades que plantea a la clase promueven retos cognitivos como expresaba Piaget (1981). Considera que las diferencias de los estudiantes con AACC en comparación con el resto de la clase no son tanto cuantitativas, sino cualitativas; piensan y sienten de manera distinta a los demás (Martín y Vargas, 2014). No hay que olvidar que el cerebro de los adolescentes se remodela enormemente durante este periodo, por lo que es crucial tenerlo en cuenta a la hora de diseñar itinerarios de aprendizaje para estos estudiantes (Marina, 2015).

La forma de enseñar de la maestra sugiere que es capaz de ver más allá del rendimiento académico de sus estudiantes. Como expresa Bailén (2020): “confundir la capacidad con el rendimiento escolar es el daño más grande que los sistemas educativos están produciendo a estos alumnos” (p. 14). Los indicadores que utiliza no tienen que ver solo con la calificación sino también con el *potencial de aprendizaje* (Pfeiffer, 2015) que poseen sus estudiantes.

Con este alumnado la profesora lleva a cabo un comportamiento flexible, ¿qué significa esto? Se traduce en que, si un chico o chica le plantea que, en vez de investigar el efecto del sol en una planta, le gustaría hacerlo sobre un bosque y fundamenta el por qué, ella acepta. Igualmente, debe ceñirse a la pauta dada, pero en relación con el concepto escogido. Con este alumnado, la maestra por su experiencia y capacidad de observación (recordemos que es docente de física y en clases utiliza el método científico), conoce el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes, sabe hasta dónde ejercer presión y cuando debe soltar.

A través de esta investigación hemos considerado que el fenómeno de la alta capacidad es también, una reflexión filosófica acerca del acto educativo por medio de la búsqueda y el cuestionamiento crítico de estrategias para enseñar en medio de la diversidad. Es así como cuestionamos nuestra labor docente y nos hacemos preguntas tales como: ¿son inclusivas nuestras estrategias para investigar en favor de una educación con equidad? ¿logramos la coherencia que expresamos en la teoría? ¿somos conscientes de las repercusiones de nuestro *enseñar* con el alumnado con alta capacidad? (Murillo y Duck, 2018). En este sentido, la filosofía contribuye a la búsqueda del sentido de nuestra labor: ¿qué sentido posee lo que enseñamos? ¿cuál es su razón de ser?

En relación con lo anterior nos ha parecido interesante unir elementos del método socrático con la forma en que la profesora conduce la clase. Recordemos que la intención de Sócrates, a través de los *Diálogos* de Platón, es que su oyente descubra la verdad sobre un concepto que puede ser: inmortalidad del alma, la belleza, la virtud, entre otros. No como resultado de la enseñanza de Sócrates sino a través de la propia reflexión y diálogo que establece. En los diálogos socráticos el interlocutor llega a definir, por ejemplo, qué es la justicia y sus causas hasta encontrar una definición universal. En un principio, Sócrates expresa lo que entiende su interlocutor sobre un determinado concepto; con sus preguntas le permite descubrir contradicciones. En la segunda parte, llamada *mayéutica*, Sócrates se convierte en una partera que ayuda a su interlocutor a dar a luz y/o descubrir la verdad que subyace al tema; es un diálogo entre el maestro y su aprendiz. En nuestro caso, la profesora va guiando a los estudiantes con sus preguntas y acotaciones para que sean ellos y ellas los que descubran y comprendan por sí mismos ciertos aspectos de la materia. Apela de manera constante a *preguntar y hacerse preguntas*. Nuevamente, y sin saberlo, hace uso de la filosofía.

A través de su materia promueve la *capacidad de asombro y la curiosidad* de reencantarse con el mundo que los rodea a pesar de la cotidianidad. Por medio de la curiosidad activa circuitos emocionales que ayudan a la atención facilitando el aprendizaje. Se diría que lleva a cabo una *labor filosófica*, pues utiliza la física como medio para comprender el universo. Procura mantener un espíritu de búsqueda en sus estudiantes, procurando que la curiosidad guíe el aprendizaje. En esta línea, la profesora al igual que lo hace un filósofo *interpela* el desarrollo crítico del pensamiento; les hace pensar la materia y no solo comprenderla. Cuando interpela entrega orientaciones al trabajo del estudiante y, por ende, impulsa cambios en el desarrollo de su trabajo.

Nuestra investigación estima que es relevante poner en valor de manera paulatina la educación de los estudiantes con AACC pues contribuye a desarrollar sus habilidades, no solo por el bienestar y desarrollo integral de sí mismos, sino por el alcance que posee para la sociedad. Con ello, impulsamos una *transformación social*. La intervención para atender a este alumnado se fundamenta en el hecho de que el potencial como venimos expresando no es algo fijo, sino que requiere de un trabajo paulatino y constante.

En conclusión, los resultados obtenidos revelan la necesidad de docentes sensibles que comprendan la forma en que aprenden sus estudiantes y, a partir de aquí, elaboren itinerarios educativos que se ajusten a cada uno, teniendo en consideración la diversidad que caracteriza este alumnado. Es fundamental incluir estrategias que utilicen distintos niveles de complejidad, especialmente de nivel superior como: análisis y transferencia del saber que constituye un aporte de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Por otra parte, el estudio plantea la búsqueda de medios no convencionales para enseñar y aprender, con el objetivo de responder a las distintas necesidades de los estudiantes, especialmente de aquellos con alto potencial. En concordancia con esto, la formación inicial y permanente de las y los docentes, así como de los equipos resulta fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. y López, A. (2012). *La problemática de los niños superdotados*. Síntesis.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Routledge.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bailén, M. (2020). Respuestas educativas multinivel en educación secundaria para el alumnado con altas capacidades desde un enfoque inclusivo. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 5-47.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. General Teaching Council for England.
- Cabezas, J. F. (2020). *Estrategias Docentes con estudiantes de Secundaria con Altas capacidades: estudio de caso en el Instituto Eugeni Xammar* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/671951#page=1>
- Diamond, A. y Ling, D. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Forés, A. y Hernández, T. (2015). Rutinas y asombros. ¿Aprendemos solo de la novedad? En A. Forés, J. Gamio, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligioiz, F. Pardo y C. Trinidad (Eds.), *Neuromitos en Educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (pp. 49-60). Plataforma Editorial.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.
- Horn, I. y Little, J. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Marina, J. A. (2015). *El talento de los adolescentes*. Ariel.
- Martín, R. y Vargas, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 358, 39-44.
- Murillo, J. y Duk, C. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I. y Cross, T. L. (2019). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. Unir.
- Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics*, 62, 142-160.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 13-54.
- Rinn, A. N., Mun, R. U. y Hodges, J. (2020). *2018-2019 State of the states in gifted education*. <https://www.nagc.org/2018-2019-state-states-gifted-education>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tirri, K. y Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>